

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜZİK EĞİTİMİNDE KULLANILAN TÜRK HALK**  
**EZGİLERİNİN KODÁLY YÖNTEMİ DOĞRULTUSUNDA**  
**İNCELENMESİ VE ÖRNEK ÖĞRETİM PLANI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**

**Ceyda BAKKALBAŞI**

**Danışman**

**Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE**

**BOLU, AĞUSTOS-2019**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Ceyda BAKKALBAŞI tarafından hazırlanan “Okul Müzik Eğitiminde Kullanılan Türk Halk Ezgilerinin Kodaly Yöntemi Doğrultusunda İncelenmesi ve Örnek Öğretim Planı” adlı çalışması Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (21.08.2019)

### Akademik Unvan ve Adı Soyadı

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE  
Üye : Prof. Dr. Sibel ÇOBAN  
Üye : Prof. Dr. Dolunay AKGÜL BARIŞ

Three handwritten signatures in blue ink, corresponding to the names listed in the table above.

### Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

  
Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Okul Müzik Eğitiminde Kullanılan Türk Halk Ezgilerinin Kodály Yöntemi Doğrultusunda İncelenmesi ve Örnek Öğretim Planı” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilere herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 21/08/2019



Ceyda BAKKALBAŞI



**Devrim' e...**

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın fikir olarak ortaya çıkışından, son şeklini alıncaya kadar geçen süre zarfında, danışmanlıktan çok bana yol ışığı olan, önümü görerek mantıklı kararlar vermem için beni yönlendiren, cesaretlendiren, yaptığımız işin değerli olduğunu hiç unutmadan ve unutturmadan yola devam etmeyi kolaylaştıran kıymetli hocam Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE' ye şükranla...

Çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkan eğitim materyalleri ile ilgili olarak görüşlerini içtenlikle bizimle paylaşan, deneyimlerini bize yol göstermesi amacı ile çekinmeden aktaran ve bakmadığımız çerçevelerden bakma fırsatı sunan duayen müzik eğitimcilerimize şükranlarımı iletirim.

Çalışma süresince benden hiçbir desteği esirgemeyen pek kıymetli ailem, BAKKALBAŞI ve GÜÇLÜTÜRK fertlerinin her birine ayrı ayrı şükranlarımı iletirim.

Uzun süren çalışmaları en katlanılabilir hale getiren, oğluma annesinin yokluğunu hissettirmeden, bana da vicdan azabı çektirmeden bu süreci az hasarla atlatmamızı sağlayan kıymetli eşim Abdullah BAKKALBAŞI' na ve beni sabırla bekleyen oğlum Devrim BAKKALBAŞI' na şükranla...

## İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	x
RESİMLER DİZİNİ .....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
ÖZET .....	xiii
ABSTRACT.....	xv
I.BÖLÜM.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu .....	6
1.2. Araştırmanın Amacı .....	9
1.3. Problem Sorusu .....	9
1.3.1. Alt problemler.....	10
1.4. Araştırmanın Önemi .....	10
1.5. Sayıtlılar .....	11
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar .....	12
II. BÖLÜM .....	15
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	15
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	15
2.1.1. Eğitim - öğretim yaklaşım, kuram, model ve stratejileri .....	16
2.1.2. Eğitim – öğretim yöntem, teknikleri ve özel öğretim kavramı.....	20
2.1.3. Müzik özel öğretim yöntemleri.....	22
2.1.4. Yaklaşım mı, yöntem mi? .....	26
2.1.5. Temel oluşturma işlevli müzik özel öğretim yöntemleri/müziksel işitme- okuma-yazma odaklı özel öğretim yöntemleri .....	28
2.1.5.1. Hecelemeli müzik öğretim yöntemi .....	28
2.1.5.2. Fransız rakamlı müzik öğretim yöntemi .....	29

2.1.5.3. İngiliz tonik sol-fa yöntemi .....	30
2.1.5.4. Alman tonika do yöntemi .....	31
2.1.5.5. Alfabetik notalama .....	31
2.1.5.6. Aralıklımalı müzik öğretim yöntemi .....	32
2.1.6. Emile Jaques Dalcroze ve müzik öğretimine yaklaşımı/devinme-ritimleme yoluyla müzik öğretim yöntemi .....	33
2.1.6.1. Dalcroze – Eurhythmics’ in uygulanış şekli .....	35
2.1.7. Carl Orff ve müzik öğretimine yaklaşımı/devinme-ritimleme-söyleme-çalma-doğaçlama yolu ile müzik özel öğretim yöntemi .....	35
2.1.8. Zoltan Kodály ve müzik eğitime yaklaşımı/toplu söyleme yolu ile müzik özel öğretim yöntemi .....	38
2.1.8.1. Kodály Yönteminin ortaya çıkışı ve gelişimi.....	40
2.1.8.2. Kodály Yönteminin amaçları ve ilkeleri .....	42
2.1.8.3. Kodály Yönteminin uygulanışı .....	45
2.1.8.4. Kodály Yönteminin araçları .....	48
2.1.8.5. Kodály Yaklaşım/Yönteminde halk müziğinin önemi.....	53
2.1.8.6. Kodály Yaklaşım/Yönteminde öğretmenin etkinliği .....	55
2.1.9. Emile Jaques Dalcroze/Zoltan Kodály/Carl Orff müzik öğretimini ele alış biçimleri .....	56
2.2. İlgili Literatür .....	58
2.2.1. Kodály’ e ait müzik öğretimi ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar .....	59
2.2.1.1. Kodály ile dolaylı olarak ilgili olan araştırmalar .....	59
2.2.1.2. Kodály ile doğrudan ilgili olan araştırmalar .....	64
2.2.2. Kodály’ e ait müzik öğretimi ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar .....	72
III. BÖLÜM .....	79
3. Yöntem .....	79
3.1. Araştırmanın Deseni .....	79
3.2. Araştırmanın Çalışma Materyalleri .....	82
3.3. Veri Toplama Araçları.....	83
3.3.1. Doküman analizi .....	83
3.3.2. Uzman görüşü alma .....	86
3.4. Veri Toplama Süreci.....	87
3.4.1. Veri toplama sürecinde araştırmacının rolü.....	88

3.5. Verilerin Analizi.....	88
IV. BÖLÜM.....	94
4. Bulgular ve Yorumlar .....	94
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	94
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	98
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	102
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	105
V. BÖLÜM.....	117
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	117
5.1. Sonuç, Tartışma.....	117
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara ait sonuçlar ve tartışma .....	118
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara ait sonuçlar ve tartışma .....	119
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara ait sonuçlar ve tartışma .....	121
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara ait sonuçlar ve tartışma.....	121
5.2. Öneriler.....	123
5.2.1. Müzik eğitimini üstlenen eğitimcilere öneriler.....	123
5.2.2. Gelecekte yapılacak olan çalışmalara öneriler.....	125
KAYNAKÇA.....	126
EKLER / İÇİNDEKİLER .....	140
EK – 1 Öğretim Planı.....	141
EK – 2 Dağarcık Önerisi .....	148
EK – 3 Uzman Görüşü Değerlendirme Formları .....	186
EK – 4 Yurt Dışı Uzman alan eğitimcileri için İngilizce Öğretim Planı .....	199
EK – 5 “Kodály Summer School, 2018” Ders Programı .....	205
EK – 6 “Kodály Summer School, 2018” Sertifika.....	213
ÖZGEÇMİŞ.....	215



## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo.2.1.</b> Müzik genel öğretim yöntemleri .....	23
<b>Tablo.2.2.</b> Müzik özel öğretim yöntemleri .....	23
<b>Tablo.2.3.</b> Müzik özgül öğretim yöntemleri .....	24
<b>Tablo.2.4.</b> Kodály yöntemine göre öğretilecek ritmik öğelerin sıralaması .....	47
<b>Tablo.2.5.</b> Kodály Yöntemine göre öğretilecek melodik öğelerin sıralaması .....	48
<b>Tablo.3.1.</b> Ders planı (öğretim planı) oluşturmak için başvuru yapılan yurtdışı kaynak kitaplar .....	82
<b>Tablo.3.2.</b> Türk Halk Ezgilerinden oluşturulacak repertuvar için incelenen müzik öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları listesi .....	83
<b>Tablo.3.3.</b> Ders planı (öğretim planı) hazırlama işlemi için başvuru yapılan yurtdışı kaynak kitap yazar-yayınevi bilgileri .....	84
<b>Tablo.3.4.</b> Türk Halk Ezgilerinden oluşturulacak repertuvar için incelenen müzik öğrenci çalışma kitapları yazar-yayınevi bilgileri .....	85
<b>Tablo.3.5.</b> Türk Halk Ezgilerinden oluşturulacak repertuvar için incelenen müzik öğretmen kılavuz kitapları yazar-yayınevi bilgileri .....	86
<b>Tablo.3.6.</b> Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan tüm materyaller ile ilgili görüşlerine başvuru yapılan yurt içi/yurt dışı uzman alan eğitimcileri ile ilgili bilgiler.....	87
<b>Tablo.3.7.</b> Öğretim planı hazırlama işlemi için başvuru yapılan yabancı kaynak kitapların içerikleri .....	89
<b>Tablo.3.8.</b> Repertuvar oluşturma işlemi sırasında incelenen müzik öğretmen kılavuz kitaplarında tespit edilen halk ezgileri .....	91
<b>Tablo.3.9.</b> Repertuvar oluşturma işlemi sırasında incelenen öğrenci çalışma kitaplarında tespit edilen halk ezgileri .....	92

<b>Tablo.4.1.</b> Kodály Yöntemine göre melodik öğelerin öğretimi .....	95
<b>Tablo.4.2.</b> Türk Halk Ezgilerine yönelik repertuvara göre melodik öğelerin öğretimi .....	96
<b>Tablo.4.3.</b> Kodály Yöntemine göre öğretilecek ritmik öğelerin sıralaması ile Türk Halk Ezgilerine ait repertuvara ilişkin öğretilecek ritmik öğelerin sıralaması .....	99
<b>Tablo.4.4.</b> Öğretim planı ile ilgili uzman görüşleri .....	105
<b>Tablo.4.5.</b> Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 1.sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri .....	110
<b>Tablo.4.6.</b> Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 2.sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri.....	111
<b>Tablo.4.7.</b> Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 3.sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri .....	112
<b>Tablo.4.8.</b> Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 4.sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri .....	113
<b>Tablo.4.9.</b> Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 5.sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri .....	114
<b>Tablo.4.10.</b> Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 6.sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri .....	114
<b>Tablo.4.11.</b> Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 7.sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri .....	115
<b>Tablo.4.12.</b> Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 8.sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri .....	115

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil.3.1. Araştırmanın desenine ait işlem basamakları .....	80
Şekil.3.2. Öğretim planı ve repertuvar oluşturma ile ilgili işlem basamakları .....	81
Şekil.4.1. <i>Kodály Method</i> kitabında verilen ders planı örneği .....	103
Şekil.4.2. <i>Music in Preschool</i> kitabında verilen ders planı örneği .....	103
Şekil.4.3. <i>Kodály Today</i> kitabında verilen ders planı örneği .....	104

**RESİMLER DİZİNİ**

<b>Resim.2.1.</b> Arezzo heceleri .....	29
<b>Resim.2.2.</b> Çubuk notasyon (stick notation) .....	51
<b>Resim.2.3.</b> El işaretleri (hand signs) .....	51
<b>Resim.2.4.</b> Parmak dizek (hand staff) .....	52
<b>Resim.2.5.</b> Çocuk piyano (child piano) .....	53
<b>Resim.4.1.</b> Ötfokú Zene No:90 .....	101
<b>Resim.4.2.</b> Ötfokú Zene No:92 .....	101

**KISALTMALAR DİZİNİ**

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TTK : Talim Terbiye Kurulu

THE : Türk Halk Ezgiler



## ÖZET

# OKUL MÜZİK EĞİTİMİNDE KULLANILAN TÜRK HALK EZGİLERİNİN KODÁLY YÖNTEMİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ VE ÖRNEK ÖĞRETİM PLANI

Bakkalbaşı, Ceyda

Yüksek Lisans Tezi

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE

Ağustos – 2019, xvi + 215 sayfa

Bu çalışma, müzik eğitimini üstlenen eğitimciler için okul müzik eğitiminde 1.sınıflardan 8.sınıflara kadar kullanılan Türk Halk Ezgileri' ne yönelik Kodály yöntemine uygun ve basamaklandırılarak oluşturulmuş bir öğretim planı örneği ve dağarcık sunmayı amaçlamaktadır.

Betimsel bir tarama araştırması olan bu çalışmada, Kodály Yöntemi' ne ilişkin verilerin toplanabilmesi için doküman analizi yapılmıştır. Kodály Yöntemi' nin ders içinde uygulanan basamaklandırma aşamaları analiz edilerek, ülkemiz okul müzik eğitiminde tespit edilen halk ezgileri ile ilişkilendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hazırlanan eğitim materyalleri ile ilgili olarak uzman alan eğitimcilerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Kodály Yöntemi ile ilgili veriler elde edildikten sonra, Türk Halk Ezgileri ile ilişkilendirilmesi aşamasında okul müzik eğitiminde kullanılan 46 adet Türk Halk Ezgisi, yöntemin öngördüğü şekilde melodik ve ritmik yapıları göz önünde bulundurularak 'basitten karmaşığa', 'bilinenden bilinmeyene' ilkesi doğrultusunda sıralanmıştır. Sıralanan halk ezgileri, bir eğitim çıktısı olarak, dağarcık şeklinde araştırmanın sonunda yer almaktadır. Dağarcık içerisinde seçilen bir halk ezgisi için, yurtdışında yapılan, ders planı çalışmaları çerçevesinde, Kodály Yöntemi' nin müzik

öğretiminde kullandığı eğitim-öğretim araçları kullanılarak bir öğretim planı hazırlanmıştır. Bu plan içerisinde gerçekleştirilmesi önerilen eğitim-öğretim etkinlikleri ile Milli Eğitim Bakanlığı' nın müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ile olan ilişkisi de tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın eğitim çıktıları olarak değerlendirilebilecek olan öğretim planı ve dağarcık ile ilgili uzman alan eğitimcileri genel itibari ile olumlu görüş bildirmişler ve hazırlanan materyallerin okul müzik eğitimine uygun olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Kodály Yöntemi, Kodály Yaklaşımı, Okul Müzik Eğitimi, Öğretim Planı, Dağarcık Önerisi



**ABSTRACT****ANALYSIS OF TURKISH FOLK MELODIES USED IN SCHOOL  
MUSIC EDUCATION IN LINE WITH KODÁLY METHOD AND SAMPLE  
TEACHING PLAN**

Bakkalbaşı, Ceyda

Master Thesis

Department of Fine Arts Education

Music Education Program

Supervisor: Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE

August – 2019, xvi + 215 pages

The aim of this study is to present a step-by-step example of a teaching plan and repertoire for the Turkish folk melodies used in the school music education from 1st to 8th grades in accordance with the Kodály method.

In this descriptive survey research, document analysis was performed to collect data related to Kodály Method. The processing steps of Kodály Method applied in the lesson were analyzed and our country was associated with the folk tunes detected in school music education. As a result of the analyzes, the opinions of the professional field educators regarding the educational materials were utilized. After obtaining the data about the Kodály Method, the melodic and rhythmic elements of the 46 Turkish Folk Melodies used in school music education were listed in order to associate the melodic and rhythmic elements with the Kodály Method, taking into account the principles of 'from simple to complex', 'from known to unknown'. The folk melodies listed are at the end of the research in the form of a repertoire as an output of education. A teaching plan was prepared for a folk melodies selected from this repertoire within the framework of the lesson plans prepared by adapting the method abroad by using the educational tools used by Kodály Method in music teaching. The relationship between



the educational activities in the plan and the gains in the music education program of the Ministry of Education was tried to be determined. The professional field educators regarding the teaching plan and the repertoire proposal that can be accepted as the educational results of the research, generally expressed positive opinion and stated that the prepared materials could be used for school music education.

**Keywords:** Kodály Method, Kodály Approach, School Music Education, Song Teaching Plan, Repertoire Recommendation



# I.BÖLÜM

## 1. Giriş

“Müzik, insanın tabiata eklediği uyumlu seslerdir. Köklerinde ve başlangıcında, kulağın tecrübeleri vardır. Yani bir yerde, müziğin kaynağı, yine tabiatın kendisidir, ondan insana erişen belki tek düze, ama içerlerinde ve aralarında tutarlı, çeşitli karakterde seslerdir” (Gülersoy;1983, akt: Yener;1983).

Çevresindeki seslerden etkilenen insanoğlu, zamanla bu sesleri işlemeye ve ifadelendirmeye başlamıştır ve bu nedendir ki müzik, insan duygu ve düşüncelerini, sözcüklerin ötesinde ifadelendirme sanatıdır (Yıldız, 2000). Bütün sanatlar içinde, yapısı gereği, insan duyularını en çok avucu içine alan, fiziksel olarak insanı büyüleme gücü en yüksek olan sanat müziktir (Lasserre, 2007).

Khan (2001), müziğin, doğanın kaynağı olan dengenin bir yansıması olduğunu, bilincimizin bunu çeşitli biçimlerde dile getirerek dışa vurduğunu ifade etmiştir. Göğüş (2009) müziğin yapıtaşının ses olduğunu, sesinde insanın yaşadığı çevrenin ana unsuru olduğunu, dolayısı ile bu iç içeliğin, müziği insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline getirdiğini belirtmiştir.

Müziğin, günlük hayatımızda önemli bir yere sahip olması, insanlar üzerindeki çok yönlü etkilerini ve işlevlerini de arttırmaktadır. Bu etkilerin ve işlevlerin başta güzel sanatlar alanında, sonrasında sağlık, psikoloji, felsefe, tarih, eğitim ve daha birçok hayati ve beşeri alanda karşımıza çıktığı söylenebilir. Yetenek düzeyi, yaşam biçimi, yaşı, cinsiyeti, ne olursa olsun, müzik her bireyin hayatının ayrılmaz bir parçasıdır (Şahin ve Toraman, 2014).

Müzik ile anne karnında, doğum öncesinde başlayan ilk serüven, insan yaşamı sona erinceye kadar devam eder. Anne karnındaki bebeğin, annenin kalp atışlarını duyması ile başlayan ilk ritmik duygu, ilerleyen zaman içerisinde gelişerek devam eder. Doğumdan sonra, yeni doğan, erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerinde istekli ve bilinçli bir şekilde müzik ile bağlantılı olarak gerçekleştirilen yaşantılar, hem akademik hem de müziksel zekânın sağlam temellerini oluşturabilir. Bu sağlam temel, ilerleyen yaşantısında çocuğun duygusal ve sosyal zekâsına büyük katkılar sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalara göre, müzik ile bağlantılı çocuklar, sosyal uyum, problem çözme ve üst düzey bilişsel becerilerde, dikkat süresi, akademik başarı ve özgül öğrenme konularında müzik ile ilgilenmeyen akranlarına göre daha başarılıdır (Matter, 1982, Hitz, 1987; Linde, 1999; Church, 2001; Shaw, 2003; Barış, 2006; Koca, 2010; Uluğbay, 2013). Bahsi geçen bu bilişsel ve sosyal beceriler, yetişkinlik döneminde bireylere olumlu yönde fayda sağlamaktadır. Kendisini rahatlıkla ifade edebilen, özgür iradesini ortaya koyabilen, yenilikçi, sorunlar karşısında mantıklı çözüm önerileri getirebilen, çağdaş bireylerin yetişmesi çağımızın gereklilikleri arasında da ilk sırayı almaktadır.

Müziğin bilişsel ve sosyal becerilere olan katkısının yanı sıra, ritim, melodi, vurgu ve ses renginin, insan beyni üzerindeki etkileri, beynin farklı alanlarını harekete geçiren araçlar olmaları ve bilgileri uzun süreli belleğe kodlamada etkin olmaları üzerine yapılan çalışmalar, müziğin etkin bir eğitim aracı olarak kullanılmasını gündeme getirmektedir. Müzik desteği ile anadil, yabancı dil, sosyal bilgiler, matematik vb. derslerin işlenişini inceleyen araştırmalarda; kelime kazanımı, bilgilerin hafızada tutulması ve matematik alanında kavramların öğretilmesine yönelik olumlu etkiler gözlenmiştir (Cheek and Smith, 1999; Öztosun, 2003; Yılmaz ve Sığırtmaç, 2006; Dlehontly, 1983 akt. Barış ve Öztosun, 2008, Dinçer, Ece, Yıldızlar, 2009; Yağışan, Köksal ve Karaca, 2014). O halde müziğin, insanı yetiştirmede yani eğitim içinde yer alması da kaçınılmaz bir sonuçtur (Göğüş,2009:3).

Son yıllarda eğitim bilimleri içerisinde, beyin araştırmaları ve erken çocukluk dönemi gelişimi alanında yapılan çalışmalar göstermektedir ki, çocuk yaşamının ilk dört yılı zekâ ve gelişim için çok önemlidir (Otacıoğlu, 2008). Dolayısı ile anne karnındayken bile, müzikal anlamda belli kazanımları elde edebilen bebeklerin,

ilerleyen dönemlerde, eğitim – öğretim hayatları boyunca yeterli ve etkili şekilde müzik eğitimi almaları önemli bir gerekliliktir. Çocuk gelişimci yaklaşımın ilkelerine bağlı olarak bir müzik öğretimi yaklaşımı ortaya koyan Macar müzikolog, besteci ve müzik eğitimcisi, Zoltan Kodály’ nin müzik eğitimi ile ilgili en güçlü felsefi görüşlerinden birisi, müzik eğitiminin her çocuğun doğuştan hakkı olduğu ve müzikal yetenek ile müzik eğitiminin muhakkak buluşması gerektiği inancıdır (Klinger, 1990).

Choksy (1988), müzik eğitiminin aynı zamanda çocuğa kaliteli müziği ayırabilme becerisi de kazandırdığını, eğer çocuk iyi bir müzik eğitimi almaz ise, iyi ve vasat olan arasında bir seçim yapabilmek için gerekli temeli de alamayacağını belirtmiştir. Dolayısı ile kaliteli müzikal bir yaşam, dinlenen, seyredilen, etkileşim halinde bulunan müzikal eserlerin, ne kadar etkili ve verimli olduğu ile de ilişkilendirilmelidir. Etkileşim halinde bulunan müziğin, doğru şekilde tercih edilebilmesi için, eğitim-öğretim yaşantısı boyunca verilecek kaliteli bir müzik eğitimi, oldukça önem taşımaktadır. Bu duruma örnek olarak, Macaristan’ da Kodály önderliğinde başlatılan müzik eğitimi seferberliğinin ardından, ilerleyen yıllarda fabrikada çalışan işçilerin rekreasyonları için bowling takımları yerine, yerel senfoni orkestraları ve konser koroları oluşturmalarını gösterilebilir (Choksy, 1988).

Tüm bu bilgiler ışığında anlaşılmaktadır ki, eğitim hayatı boyunca müzik destekli yaşantılar, özellikle erken çocukluk döneminde bilgiyi-davranışı alma ve işleme konusunda oldukça etkilidir. Dolayısı ile hem yararlı, hem de zararlı bilgiyi/davranışı alma ve işleme konusunda erken çocukluk döneminde gerçekleştirilecek müzik eğitimi önemli bir durum arz etmektedir. Bu dönemin bilişsel, sosyal, akademik ve sanatsal özellikle de müzikal anlamda verimli bir şekilde geçirilmesi, çocuğun ilerleyen yaşantısında kendisine sayısız katkılar sağlayacaktır. Bu katkıların en verimli şekilde çocuğa aktarılabilmesi için eğitim bilimlerine ve müzik eğitimine yön veren çok çeşitli anlayışlar, yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam edilmektedir.

Genel olarak, eğitim – öğretimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda geçmişten günümüze, çağın gereklilikleri ile paralel olarak çeşitli görüşler, yaklaşım ve yöntemler ileri sürülmüştür. Ortaçağlarda eğitim – öğretimin amacının insanlara dini bilgileri aktarmak olduğunu, sanayi devriminden sonra, eğitim - öğretimin temel amacının, sanayi toplumlarının istediği insan tipini yetiştirmek olduğunu, farklı

ideolojilere dayalı rejimlerde insanlara kazandırılmak istenen özelliklere göre eğitim – öğretim programlarının düzenlendiğini gözlemlemek mümkündür (Ergün ve Özdaş, 1997). Dolayısı ile müzik eğitimi de tarihsel süreçte, eğitim-öğretim reform hareketlerinden sürekli olarak etkilenmiş, çeşitli değişimler göstermiştir.

“10. yy’ da Arrezzo’lu Guido’ nun, korodaki çocuklara ilahi öğretirken elini dizek olarak kullanması ve ilahinin ilk hecelerinin ses yüksekliklerini parmaklarıyla göstermesi bu çabaların birer ürünüdür. Yine ilahilerin sözlerinin altlarına yazılan işaretler yani nömalarla seslerin hatırlanmasının sağlanması da, öğretimi kolaylaştırmak için ortaya çıkmıştır. Bu öğretim yöntemlerinden bazıları müzik öğretim yaklaşımlarında yer almaktadır. Bazılarının ise zamanla daha iyi yöntemlerin uygulamaya konmasıyla ortadan kalktığı ya da daha az kullanıldığı görülmektedir.” (Türkmen, 2017: 79)

Jean Jaques Rousseau (1712-1778)’ nun tetiklediği Fransız Devrimi ile dünya üzerinde toplum hayatı ve eğitim alanlarında köklü değişiklikler yaşanmıştır. Rousseau’ nun felsefi düşüncelerinin etkisinde kalan filozof ve pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827/İsviçre), önceleri öğreneni pasif bırakan geleneksel eğitim-öğretim faaliyetlerin yerini yenilikçi yaklaşımların alması gerektiğini savunmuştur. Özellikle 20. yüzyılda, bu felsefi düşüncelerin de etkisi ile müzik eğitiminde de yeni eğitim-öğretim anlayışları filizlenmeye başlamıştır (Öziskender ve Güdek, 2013). Bu bağlamda müziğin bireye nasıl aktarılması gerektiği konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmüş, eğitim-öğretim yaklaşımları üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiş, müziği öğrenen kişiye en uygun olabilecek yollar keşfedilmeye çalışılmıştır. Pestalozzi’ nin eğitim – öğretim faaliyetleri hakkındaki görüş ve önerilerinden etkilenen Émile Jaques Dalcroze (1865-1950/İsviçre) yenilikçi ve çağdaş müzik eğitimi yaklaşımı hareketini başlatan isimlerden olmuştur. Zoltán Kodály (1882-1962/Macaristan), Carl Orff (1895-1982/Almanya), ve Shinichi Suzuki (1898-1998/Japonya) gibi müzik eğitimcileri ile bu değişim devam etmiş ve farklı coğrafyalarda, aynı düşüncelerle filizlenmişlerdir. Müzik eğitimine yön veren bu yaklaşım, yöntem ve tekniklerin ortak prensipleri olarak öğretmenin değil, öğrenenin aktif olması gerekliliği ilk sırada yer almaktadır. Erken yaşta müzik eğitiminin başlaması ve anadil öğrenirken gerçekleştirilen yaşantıların müziğe yansımaları gerekliliği ise daha sonra ki prensipler olarak dikakt çekmektedir.

(Yiğit,2000; Bingöl, 2006; Ekici,2010; Erdal, 2012; Korzensky, 2015; Ayan ve Kaya, 2016; K. Aycan,2017a; Özeke, 2017; Polat, 2018).

Dünyanın farklı bölgelerinde ortaya çıkmış olmalarına rağmen, bugün, Dalcroze Eurhythmics çalışmaları neredeyse tüm Avrupa, Amerika ve Avustralya'da kullanılan müzik öğretim yollarından birisidir (Özal, 2007, s.3; akt; Tufan, 2011). Orff Schulwerk çalışmaları ise başta Almanya olmak üzere; Avusturya, Fransa, İtalya, İspanya, Çin ve Rusya gibi birçok ülkede resmi olarak uygulanmaktadır (Özmenteş, G. ve Özmenteş, S., 2005). Suzuki' ye ait metot, Japonya'dan kısa sürede Amerika'ya oradan da Avrupa'ya ulaşmış ve yalnızca keman öğretisi olarak kullanılmakla kalmamış, viyola, viyolonsel, gitar, arp, flüt, blok flüt, kontrbas gibi birçok enstrümana da uygun olarak adapte edilmiş ve kullanılmıştır (Brody, 2016).

Profesör Zoltán Kodály' nin 1920' li yıllarda, Macaristan' da başlatmış olduğu müzikal seferberlik ise tüm Macar okullarında halen devam etmektedir. On yıllardır devam ettirilen müzik öğretimi sistemi ve Kodály' nin pedagojik ilkeleri, şu anda dünyanın neredeyse her yerinden çok sayıda müzik öğretmeninin bu sistem ve ilkeleri kendi kültürlerine de uygulama istekleri doğrultusunda, Macaristan' ı ziyaret etmelerinin en önemli sebeplerinden biridir. Estonya, Letonya, Amerika, Kanada, Arjantin, Japonya, Şili, Peru, Çekoslovakya, Almanya, Belçika ve daha birçok ülke bu ilkeleri kendi ülkelerine adapte ederek, on yıllardır başarılı bir şekilde kullanmaktadırlar (Choksy, 1988).

Tüm dünyada müzik eğitimi içerisinde etkin bir şekilde kullanılan bu müzik öğretim yöntemlerinin, Türkiye' deki etkinliğini belirleyebilmek amacı ile müzik eğitimi sistemimizi gözden geçirmekte fayda vardır. Ülkemizde uygulanan müzik eğitimine bakıldığında, cumhuriyet tarihi boyunca, müzik dersi zorunlu müfredat içerisinde yerini almıştır. Müzik eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren zorunlu dersler arasında yer almasına karşılık, müzik derslerini erken yaş gruplarına verecek olan öğretmen grubunu, genel itibari ile okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Okul öncesi ve ilköğretim sınıf öğretmenliği alanlarında müzik eğitimi ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalar, öğretmen adaylarının ve görev yapmakta olan öğretmenlerin, müzik dersi içerisinde kullanılacak olan yaklaşım, yöntem ve teknikler konusunda çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını, müzik konusunda kendilerini yetersiz

hissettiklerini, herhangi bir enstrüman çalma konusunda istekli olduklarını fakat çalamadıklarını göstermektedir (Kocabaş, 2000; Kocabaş ve Selçioğlu, 2006; Tufan, 2006; Göğüş,2008; Çeviker,2010; Sökezoğlu,2012). Bireysel olarak müzik dersi içerisinde kullanılabilir yenilikçi yaklaşım ve yöntemleri takip eden, bir enstrüman çalma konusunda profesyonel destek alan, müzik ile ilgili kişisel gelişimlerini önemseyen okul öncesi ve ilkokul öğretmeni sayısı ne yazık ki azınlıktadır (Kocabaş, 2000; Küçüköncü, 2000; Kocabaş ve Selçioğlu, 2006; Göğüş,2008; Göğüş, 2009; Çeviker, 2010; Kılıç, Topalak ve Yazıcı, 2017; Mete, 2018).

Müzik dersi içerisinde kullanılacak olan yaklaşım, yöntem ve teknikler öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu yönde farklılaşmasına büyük katkılar sağlamaktadır. Müzik öğretmenlerinin, dersi uygulama biçimi konusunda ki görüşlerine dayanılarak yapılan birçok araştırma, müzik öğretmenlerinin, aktif ya da yenilikçi müzik özel öğretim yaklaşım ve yöntemleri ile ilgili bilgi sahibi olduklarını ancak bunları çok fazla kullanmadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışmalar, öğretmenlerin lisans eğitimi boyunca müzik özel öğretim yaklaşım ve yöntemlerini yeterli derecede öğrenmediklerini, kendilerini bu konularda yönlendirecek kapsamlı materyallerin bulunmadığını, yöntemleri uygulamada gerekli olan donanımlara sahip olabilmek için yeterli hizmet içi eğitimlerin olmadığını ortaya koymaktadır. Müzik özel öğretim yöntemlerini uygulayabilmek için, öğretim ortamlarının fiziksel koşullarının ve müzik ders saatlerinin yetersiz olduğu da yine aynı çalışmalarda ifade edilmiştir (Andırıcı, 2006; Gündoğdu ve Deniz, 2006; Kılıç, 2011; Tufan,2011; Umuzdaş ve Levent, 2012; Aydemir, 2018; Kale, 2018; Türkmen ve Göncü, 2018b).

### 1.1. Problem Durumu

Ülkemizde müzikal bilginin aktarımı konusunda çok çeşitli problemler yaşanmaktadır. Yaşanan bu problemleri tespit edebilmek için yapılan çalışmalar, okul öncesi dönem ve ilkokul dönemi çocuklarının aldığı müzik eğitiminin, sınıf öğretmenlerinin müzik konusundaki kişisel tercihlerine bağlı olarak değişiklik

gösterdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısı ile erken yaşlarda sistemli bir şekilde müzik eğitimine başlayamayan çocuklar, müzik branş öğretmeni ile ilk defa 10 – 11 yaşları arasında çalışabilmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu' nun belirlediği müzik dersi kazanımlarının birçoğunu da edinmeden ortaokula geçiş yapmaktadırlar. Eğer ortaokul döneminde de öğrenci ile aktif bir şekilde müzik dersi gerçekleştirilmeyecek, yenilikçi ve çağdaş müzik özel öğretim yaklaşım ve yöntemlerini uygulayan bir müzik öğretmeni ile çalışılmayacak ise, öğrencinin neredeyse tüm eğitim hayatı, etkin bir müzik eğitimi alamadan sona erecektir. Ortaokul döneminden sonra verilecek olan müzik eğitimi de, bu zamana kadar müzikal anlamda sistematik bir eğitim almayan öğrenciler ve hatta ebeveynleri açısından bir anlam ifade etmeyecektir. Zira ebeveyn tutumlarının, çocuğun müziksel gelişimine olan etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar da göstermektedir ki, ailenin müzik ile ilgili eğilimleri, çocuğun müziksel gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Kirkpatrick, 1962; Brand 1986; Lombardelli, 1995; Creech ve Hallam, 2003 akt; Özmenteş, 2012). Bir başka ifade ile eğitim hayatı boyunca, aktif öğretim yöntemlerini kullanan, alanında uzman bir müzik öğretmeni ile karşılaşmayan öğrencilerin, müzikal deneyimleri aileleri tarafından yönlendirilebilir, eğer ailenin de müzikle bir bağlantısı yok ise, müzikal anlamda yeterli bilgi ve deneyim seviyesine ulaşmadan yaşantısına devam etmek zorunda kalabilir.

Okul öncesi, ilkökul ve ortaokul döneminde bulunan çocukların, hiç müzik eğitimi almamalarının ya da yüzeysel bir şekilde müzik eğitimi almalarının altında yatan en önemli sorunlardan birinin, eğitimcilerin, dersin uygulama aşamasında müzik özel öğretim yaklaşım ve yöntemlerinden herhangi birini tercih etmemeleri olarak ifade edilebilir. Ülkemizde müzik özel öğretim yaklaşım ve yöntemleri ile ilgili ulaşılabilen yazılı kaynakların, uygulamaya yönelik çalışmaların, örnek teşkil edebilecek görsel ve işitsel materyallerin eksikliği, müzik özel öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin kullanılmamasına bir neden olarak gösterilebilir. Müzik eğitimcilerinin, yalnızca bireysel çabalar ile sayılı kuruluşlardan alabildiği yeterlilik belgelerini edinmekte yaşadıkları zorluklar ve maddi külfetler, eğitimcilerin bu yaklaşım ve yöntemleri öğrenme isteklerini kısıtlamaktadır. Giriş bölümünde de ifade edildiği üzere, müzik dersini üstlenen öğretmenlerin, müzik özel öğretim yaklaşım ve yöntemlerinden herhangi birini kullanmamalarının nedenleri arasında;



- Kendilerini bu konularda yönlendirecek kapsamlı işitsel-görsel-yazılı materyallerin bulunmaması,
- Yaklaşım ve yöntemleri uygulamada gerekli olan kişisel donanımlara sahip olabilmek için yeterli hizmet içi eğitimlerin olmaması,
- Müzik özel öğretim yaklaşım ve yöntemlerini uygulayabilmek için, öğretim ortamlarının fiziksel koşullarının yetersiz olması,
- Müzik özel öğretim yaklaşım ve yöntemlerini uygulayabilmek için, müzik ders saatlerinin yetersiz olması,

gibi problemlerden bahsedilebilir. Bu problemlerin, öğrencilerin müzik dersi ile yeterli bir şekilde etkileşimde bulunmalarına ve müzikal deneyimler edinmelerine engel olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu olumsuz durumların giderilebilmesi için, kısa vadede yapılabilecek en doğru uygulama, ilkokul-ortaokul hatta okulöncesi dönem seviyesindeki öğrenciler ile yüksek kalitede müzikal deneyimleri içerisinde barındıracak, hem öğretmenin hem de öğrencinin dersin işleniş sırasında aktif olarak rol alabileceği etkin müzik eğitiminin gerçekleştirilebilmesidir. Bunu sağlayabilecek yaklaşım ve yöntemler giriş bölümünde bahsedilen müzik eğitimcilerine ait yaklaşım ve yöntemlerdir. Bu yaklaşım ve yöntemlerden kuramsal çerçevede ayrıntılı olarak bahsedilmektedir.

Bu araştırmaya konu olan Zoltan Kodály' e ait müzik öğretim yönteminin, müzikal öğeleri öğretirken kullandığı en temel araçlardan birisi, herhangi bir enstrümana ihtiyaç duymadan, herkesin rahatlıkla ulaşabileceği 'ses' tir. Kodály için ses materyali, toplu söyleme ve okul-sınıf bünyelerinde oluşturulan korolar için birincil kaynaktır. Toplu söyleme kültürünün oluşturulabilmesi, etkin bir müzik eğitiminin gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Kodály' nin müzik öğretiminde kullandığı bir diğer önemli materyal ise, okul öncesi dönem ve sonrası için titizlikle hazırlanmış bir öğretim planı ve bu planı destekleyecek sağlam bir repertuvarıdır. Bu repertuvarın, çok iyi bestelenmiş çocuk şarkılarından ve ülkelerin kendi halk müziklerinden oluşması gerektiğini ve çocuklara, yerel müzikten evrensel müziğe doğru bir müzik eğitimi verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Barbon, Bacon, Sanders, Knighton and Kokas 1975; Szönyi, 1983; Choksy, 1988; Klinger, 1990; Forrari, 1995; Sullivan, 2014, Houlahan and Tacka, 2015). Dolayısı ile Kodály ile müzikal bilgi aktarımı yapacak olan

bir eğitmenin kapsamlı, yönlendirici, yerel müzikleri içeren, iyi bestelenmiş çocuk şarkılarından oluşturulmuş bir repertuvara ihtiyacı bulunmaktadır.

Ülkemizde yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde, yöntemi uygulayabilme, planlama ya da repertuvara yönelik, açıklayıcı, aşamalı ve müzik eğitmenlerini ayrıntılı şekilde yönlendirecek herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tüm bu problemler göz önünde bulundurulduğunda, Kodály' e ait müzik öğretim yönteminin daha kolay uygulanabilmesi için araştırmanın amacı aşağıda belirtilmiştir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, eğitmciler için okul müzik eğitiminde 1.sınıflardan 8.sınıflara kadar kullanılan Türk Halk Ezgileri' ne yönelik Kodály yöntemine uygun ve basamaklandırılarak oluşturulmuş öğretim planı örneği ve bir dağarcık sunmayı amaçlamaktadır.

Bu amacı gerçekleştirmek için çalışmanın ana problem sorusu ve araştırma soruları aşağıdaki gibi yapılandırılmıştır.

## 1.3. Problem Sorusu

Okul Müzik Eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgileri (1.-8.sınıflar), Kodály Yöntemine göre incelendiğinde, ritmik ve melodik yapı olarak ne gibi özellikler göstermektedir?

### 1.3.1. Alt problemler

1) Kodály Yöntemine göre okul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgilerinin ‘*melodik öge öğretim sıralaması*’ nasıldır?

2) Kodály Yöntemine göre çin okul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgilerinin ‘*ritmik öge ve ölçü birimlerinin öğretim sıralaması*’ nasıldır?

3) Kodály yöntemine uygun olarak, öğretim planı hazırlamak için seçilen halk ezgisinin öğretiminde hangi basamaklar kullanılmaktadır?

4) Kodály Yöntemi’ nde kullanılan ders uygulama basamaklarına uygun olarak hazırlanan öğretim planı ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu’nun ilköğretim müzik dersleri için belirlediği kazanımlar arasındaki ilişki ile ilgili olarak yurtdışı/yurtiçindeki uzman alan eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Müzik özel öğretim yöntemlerinden Kodály ile ilgili, lisans öğrencilerine yönelik ders planları, günlük olarak hazırlanmış etkinlik örnekleri olduğu tespit edilmekle birlikte, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik, içeriğini Türk Halk Ezgilerinin oluşturduğu, yöntemin ders içi uygulamalarını ayrıntılı ve açıklayıcı bir biçimde ele alan çalışmaların eksik olduğu gözlenmektedir. Bu çalışma, Kodály Yöntemi’ ni sınıf içerisinde etkin bir şekilde kullanmak ve öğrencilerine erken yaşlarda müzikal okur-yazarlık becerisini kazandırmak isteyen eğitimciler için, ayrıntılı-açıklayıcı bir ders planı örneği sunması ve uzman görüşü alması bakımından önemlidir. Ayrıca bu çalışma, ilkokul-ortaokul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgileri’ nin, melodik ve ritmik özellikler bakımından, Kodály Yöntemi’ nin ilkeleri doğrultusunda basitten karmaşığa doğru sıralanmış bir repertuar örneği içermesi

bakımından, ülkemizde Kodály ile ilgili olarak, okul müzik eğitimi kapsamında yapılan ilk çalışmalardan olması sebebi ile önem taşımaktadır.

### 1.5. Sayıtlılar

1) Bu çalışmada, belirlenen repertuarın, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin seviyelerine uygun olduğu varsayılmaktadır.

2) Bu çalışmada, uzman alan eğitimcilerinin, değerlendirdikleri formları dikkatle inceledikleri ve bildirdikleri görüşlerde samimi oldukları varsayılmaktadır.

### 1.6. Sınırlılıklar

1) Bu çalışmanın ürünü olarak ortaya konulan öğretim planı ve dağarcık önerisinin hedef kitlesi 1.- 8. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

2) Bu çalışma hazırlanırken kullanılan Türk Halk Ezgileri, 1.- 8. sınıf müzik ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan Türk Halk Ezgileri ile sınırlandırılmıştır.

3) Bu çalışma için oluşturulan repertuarın içerdiği melodik öğeler, do-re-mi-fa-sol-la-si-do'/d-r-m-f-s-l-t-d' (1 oktav) ses aralığında bulunan Türk Halk Ezgilerinin içerdiği melodik öğeler ile sınırlandırılmıştır.

4) Bu çalışma için oluşturulan repertuarın içerdiği ritmik öğeler, do-re-mi-fa-sol-la-si-do'/d-r-m-f-s-l-t-d' ses aralığında bulunan Türk Halk Ezgilerinin içerdiği ritmik öğeler ile sınırlandırılmıştır (bkz: öğretilecek olan ritmik öğeler ve ölçü birimleri, sf: 113).

5) Bu çalışma, Kodály yönteminin, vuruş ve ritim öğretimi, ezgi öğretimi, başlangıç çokseslilik eğitimi ile sınırlandırılmış, armoni ve form öğretimi çalışmaları sınırlılık dışında tutulmuştur.

### 1.7. Tanımlar

**Basamaklandırılmış Öğretim Planı:** Okul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgilerine yönelik şarkı öğretim planlarındaki basamaklar, ‘Hazırlama – Bilinçlendirme – Güçlendirme – ‘Değerlendirme’ aşamalarını ifade etmektedir.

**Bicinia:** Sadece çift ses için, özellikle şarkı söyleme ve kontrpuan gelişimi amacıyla oluşturulmuş kompozisyonlardır.<sup>1</sup>

**Birim Vuruş:** Seslendirilecek ya da çalınacak olan parçanın, bir ölçüsü içerisinde bulunan toplam vuruşu ifade eden terimdir.

**Çember Oyunları:** İngilizce ders planları içerisinde ‘round’ olarak ifade edilen terim çember-daire-halka oyunları olarak tercüme edilmiştir. Bu ifadelerin yer aldığı kısımlarda, sınıfın tek ya da iç içe oluşturduğu daireler ile çeşitli kareografilerin uygulandığı oyunlar ifade edilmek istenmektedir.

**Dağarcık:** Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu tarafından 2006 yılında belirlenen ve 2018 yılında revize edilen “*Müzik Dersi Öğretim Programı*” kapsamında verilen ezgiler içerisinde seçilen Türk Halk Müziği’ ne ait ezgileri ifade etmektedir.

**Kodály Yaklaşımı:** Bu çalışma içerisinde ‘Kodály Yaklaşımı’ ifadesi, Zoltan Kodály’ e ait müzik öğretimi felsefesini, prensiplerini ve çocuk gelişimci yaklaşımını ifade etmek için kullanılmıştır.

---

<sup>1</sup> Zoltan Kodály’ nin de 1941 yılında yazmış olduğu, Macar Halk Ezgileri’ nden ve bu ezgilerden esinlenerek oluşturulan çift sesli eserlerin yer aldığı egzersiz kitabının adı ‘Bicinia Hungarica’.

**Kodály Yöntemi:** Bu çalışma içerisinde ‘Kodály Yöntemi’ ifadesi, müzik eğitimi gerçekleştirilen eğitmenin, eğitim-öğretim ortamı içerisinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikleri ifade etmek için kullanılmıştır.

**Melodik Öğeler:** Bu çalışma içerisinde kullanılan melodik öğeler ifadesi, üzerinde çalışılan parçanın, ses genişliği olarak hangi dizilimde olduğunu ifade etmektedir.

**Bağlı Solmizasyon:** ‘Hareketli/Moveable Do’ olarak da adlandırılan, parçanın tonuna göre belirlenen temel sesin majör dizilerde ‘do’, minör dizilerde ‘la’ olarak kabul edildiği müziksel okuma yöntemidir.

**Ritim Kalıbı Hareketleri:** Her bir ritim kalıbı için ayrı ayrı belirlenmiş, vücut perküsyonu kullanılarak yapılan hareketlerdir. Örn; ♩ = Düm olarak okunur ve alkışlanarak vurulur.

**Ritim Kalıbı Heceleri:** Seslendirilecek ya da çalınacak olan parçanın içerisinde bulunan tüm ritmik öğeleri hecelerle seslendirmek için kullanılan ifadedir. Bu çalışmada, öğretim planı içerisinde kullanılacak olan ritim kalıbı heceleri Özgür ve Aydoğan (2005) ‘Müziksel Yazma Eğitimi ve Ezgi Bankası’ isimli kitabından esinlenerek oluşturulmuştur.

**Ritmik öğeler:** Bu çalışmada kullanılan ritmik öğeler ifadesi, üzerinde çalışılan parçanın hangi ritim kalıplarını barındırdığını ve ölçü birimi olarak hangi ölçü birimini içerdiğini ifade etmektedir.

**Solmizasyon Heceleri:** Notaların ses değiştirici işaret alıp almamalarına yönelik olarak sistematik bir şekilde isimlendirilmelerinde kullanılan heceleri ifade etmektedir. Bu hecelerin gösterimi ise her bir notaya ait hecenin baş harfinin küçük harfle yazılması ile gerçekleştirilir. Yazım şekli “ Do-d / Re-r / Mi-m / Fa-f / Sol-s / La-l / si-t / Do’-d’ “ dir. ‘Sol’ ve ‘Si’ sesleri aynı harfle başladıkları için kısaltmalar yazılırken karışıklık olmaması için “Si-Ti = t” şeklinde yazılır ve okunur.

**Tempo:** Seslendirilecek ya da çalınacak parçanın hızını ifade eden terimdir.



## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

'Kuramsal Çerçeve' başlığı altında eğitim bilimleri içerisinde yer alan terimler ile ilgili tanımlamalar yapıldıktan sonra, Kodály ile ilişkilendirilmiştir. Daha sonra özel öğretim yöntemlerinden kısaca bahsedilmiş ve Kodály hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. 'İlgili Literatür' başlığı altında ise, önce yurt içinde yapılan akademik çalışmalar ele alınmış, sonrasında yurt dışında yapılan akademik çalışmalar ele alınmıştır.

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, öncelikle yaklaşım, kuram, model ve strateji kavramları, sonrasında öğretim yöntem ve teknikleri, özel öğretim yöntemleri ve müzik özel öğretim yöntemleri açıklanmaya çalışılmıştır. Özellikle "yaklaşım" terimi ile "kuram-model-strateji ve yöntem" terimleri arasında bir karşılaştırma yapılmıştır.

"Yaklaşım" ve "kuram-model-strateji" terimleri arasında karşılaştırma yapılmasının birincil sebebi, müzik özel öğretim yöntemleri denildiğinde akla gelen ilk isimler tarafından geliştirmiş olan sistemlerin, yurtiçi ve yurtdışı kaynaklarda "yaklaşım", "model", "yöntem/metot" veya "teknik" olarak ifade edilmeleridir. Araştırma konusu olarak ele alınan, Zoltan Kodály' e ait öğretim sistemini, bazı kaynaklar "yaklaşım" olarak ifade etmektedir (Winters, 1970; Klinger, 1990; Boshkoff, 1991; Rogers 1996; Brown, 2003; Tufan, 2011; Türkmen, 2017; Özeke, 2017; Avşar,



2018). Bazı kaynaklar bu sistemi, “yöntem/metot” olarak adlandırmaktadır (Choksy, 1988, Kamacıoğlu, 1990; Yıldırım, 1995; Uçan, 1999; Morgül, 2004; Gürgen, 2007; Özeke, 2007; Yıldırım, 2010; Saraç, 2016; Tarman, 2016; Attaway, 2017, Şimşek ve Bilen, 2017). Bazı kaynaklar ise hem “yaklaşım” hem de “yöntem/metot” ifadelerini kullanmaktadırlar (Esmegül ve Çaydere, 2015; Ayan ve Kaya, 2016; K. Aycan, 2017b; Türkmen ve Göncü, 2018a-b). Hatta bu sistem için “model-teknik” kavramlarını kullanan çalışmalara da rastlanmaktadır (Peşinci, 2014; B.Aycan, 2018). Dolayısı ile bu araştırmanın konusu olarak Zoltan Kodály’ e ait müzik öğretim sisteminin nasıl adlandırılması gerektiği ile ilgili tüm bu kaynaklardan edinilen bilgiler ışığında görüş bildirilmiştir.

“Yaklaşım” ve “kuram-model-strateji” terimlerinin karşılaştırılmasının ikincil sebebi ise; eğitim bilimleri terminolojisinde ki karşılıklarıdır. “Yaklaşım”, “kuram-model-strateji” terimleri eğitim bilimlerinde çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Demirel, 1997; Ergün ve Özdaş, 1997; Sözer, 1998; Trigwell, Prosser and Waterhouse, 1999; Aydın, 2000; Taşpınar ve Atıcı, 2002; Arıcı, 2006; Fer ve Cırık, 2007; Mıdık ve Durak, 2008; Nacakcı ve Kurtuldu, 2011; Çetin, 2013; Saraç, 2016). Bahsi geçen durumlar nedeniyle, “yaklaşım-kuram-model-strateji” kavramları, eğitim bilimlerindeki öğretim sıraları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Burada amaçlanan, kavramsal olarak, eğitim bilimleri içerisinde ‘yaklaşım’ ve ‘yöntem’ kavramlarının tam olarak neyi ifade ettiği ile ilgili bir açıklama getirmek ve yukarıda bahsedilen, müzik öğretim sisteminin isimlendirilmesinde karşılaşılan farklılıklar sebebi ile eğitim bilimleri çerçevesinden bir yorum getirebilmektir.

### 2.1.1.Eğitim - öğretim yaklaşım, kuram, model ve stratejileri

Bilginin sağlıklı ve kalıcı bir şekilde aktarılabilmesi için, felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi bilim dalları ile ilgilenen bilim insanları, kendi dünya görüşlerinden hareketle, öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceği, öğretene ve öğrenene arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiği, öğrenme ortamları vs. konularda, çeşitli bakış açılarını, teorileri

ve fikirleri eğitim dünyasına kazandırmışlardır. Malzemesi insan olan eğitime ve öğretme işinin tarihçesine bakıldığında, geçmişten günümüze türlü anlayışın ortaya konulması dikkat çekmektedir. Yaklaşım kavramı tam da burada filizlenmektedir.

### ***Eğitim - Öğretimde Yaklaşım Kavramı***

Yaklaşım kavramını, eğitim bilimleri alanında genellikle strateji kavramı ile eşanlamli kullanan kaynaklara rastlanmaktadır. Aynı zamanda kuram ve model kavramları ile de eşanlamli olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Aşağıda öncelikle bu kavramları birbirleri ile eşanlamli olarak kullanan kaynaklara yer verilmiştir. Daha sonra bu kavramları ayrı ayrı tanımlayan kaynaklara yer verilmiştir.

Demirel (1997), program geliştirme ile ilgili kitabında yaklaşım kavramı ile strateji kavramını eş anlamlı olarak kullanmıştır. Taşpınar ve Atıcı (2002), yaklaşım kavramını strateji kavramı olarak ifade etmiştir. Mıdık ve Durak (2008), tıp öğretiminde kullanılabilir öğretim kuramları ile ilgili çalışmalarında, yaklaşım kavramı ile kuram kavramını birbirlerinin yerine kullanmıştır. Arıcı (2006)'ya göre yaklaşım, strateji olarak da ifade edilen, yöntem ve teknik kavramlarının en kapsamlısı ve bu ikisini içine alanıdır. Nacaklı ve Kurtuldu (2011), kuram, yaklaşım, model ve strateji terimlerini çoğu kez birbirlerinin yerine kullanmıştır. Çetin (2013) 'e göre yaklaşım; hedefe ulaşmak için seçilen yol ya da yollar bütünüdür ve öğretim stratejisi ile eş anlamlıdır. Saraç (2016), yaklaşımı aynı zamanda öğretim stratejisi olarak adlandırmıştır. Türkmen (2017), yaklaşım, kuram ve strateji terimlerini ayrı ayrı tanımlamış, kuram ifadesi yerine kimi zaman yaklaşım ifadesini de kullanmıştır.

Anthony (1963) yaklaşımı, ilkeler kümesi, genel strateji, öğretimin doğası ile ilgili bir dizi varsayım, mantık gerektirmeyen karakterde aksiyomatik açıklama olarak ifade etmiştir. Demir ve Acar (2005)'a göre yaklaşım; bir olayı, bir problemi veya konuyu, benzerlerinden temel noktalarda farklılıklar gösteren, ancak kendi içinde tutarlılık arz eden ele alış, değerlendiriş, anlamlandırış ve yorumlayış biçimidir. Yaklaşım; öğretim kuramlarının sınıflandırılmasında kullanılan genel bir bakış açısı, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini inceleyerek öğretimin nasıl yapılabileceği yönünde karar verilmesine yardımcı olan paradigmalardır ("Öğretim Tasarımı, 2011). Aydın (2000) "Öğrenme ve Öğretme Kuramlarının Eğitim İletişimine Katkısı" başlıklı

çalışmasında, kuramların yaklaşımlardan doğduğunu belirtmiştir. Belet ve Yaşar (2007) “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmalarında, “...öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretiminde, bağımsız öğretim ya da bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımları benimsenmiştir.” diyerek, yaklaşım ve strateji kavramlarını ayrı ayrı ele almışlardır. Liu ve Shi (2007), “Dil Öğretimi Yaklaşımı ve Yöntemlerinin Analizi” başlıklı çalışmalarında “...dil öğretimi yaklaşımı ve yöntemleri, dil öğretimi teorisi (kuramı) ve uygulamalarına ışık tutmuştur.” şeklindeki ifadeleri ile yaklaşım ve kuram terimlerini ayrı ayrı ifade etmişlerdir.

### ***Eğitim - Öğretimde Kuram Kavramı***

Kuram, TDK (2019)’ ya göre, uygulamalardan bağımsız olarak alınan bilgi, belirli bir konudaki düşüncelerin, görüşlerin bütünü, sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar, yasalar bütünü, nazariye, teoridir. Aydın (2000) kuram terimi ile ilgili olarak, “...davranışçı ve bilişsel yaklaşımların ortaya koyduğu kuramlar alandaki geliştirme etkinliklerini de yönlendirmektedir.” ifadesini kullanmıştır. Fer ve Cırık (2007)’ ın kuram ile ilgili aktarımı ise şu şekildedir;

“Tahminler yürütmede ve verileri açıklamada yardımcı olan, anlaşılır ve tutarlı olan fikirler dizisidir. Kuram bir olgu ya da olay ile ilgili olarak oluşturulan açıklamalar ve tahminlerdir; gerçekler ve ilkeler ile ilgili düzenlemeleri ya da düzensizlikleri anlamaya yönelik bir çerçeve sunar. Kuram bir önermede bulunurken olayları, bu olayların arasındaki ilişkileri ya da bu olayların oluşunu açıklamada izlediğimiz mantıklı biçimde düzenlenen mantıklı önermeler dizisidir. Kuram, araştırmamıza rehberlik eder ve ampirik bilgilerin düzenlenmesini içerir (Halonen ve Santrock, 1999; Santrock,1997; Shaughnessy ve Zechmeister, 1997; Van Dalen, 1979)”.

### ***Eğitim - Öğretimde Model Kavramı***

Dorin, Demin and Gabel (1990)' a göre model, görülemeyen veya doğrudan uygulanmayan şeyleri anlamak için oluşturulmuş zihinsel resimler, diğer bir deyişle, bir kuramın, bir sistemin ya da herhangi bir soyut olgunun şematik gösteriminden ibarettir (Akt; Özgün, 2012). Model, kuramın yeterince geliştirilmediği durumlarda, kuram geliştirmenin bir basamağı olarak kullanılmaktadır (De Cecco, 1968; akt; Senemoğlu, 2002). Taşpınar ve Atıcı (2002)'ya göre ise modeller, öğretime yönelik felsefi bir bakış açısını ve öğretimsel faaliyetlerin düzeyini ortaya koyar. Demir ve Acar (2005)'a göre model, bir araştırma evreni içinde yer alan öğelerin aralarındaki ilişkileri anlamak, daha ileri çözümler yapmak veya neden-sonuç ilişkilerini yakalamak amacı ile oluşturulan teorik, matematiksel veya kavramsal nitelikli ilişkiler yumağıdır. Kuram ile eş anlamlıdır, bir işin üretiminde rehberlik edecek örnek taklidi olarak da tanımlanmaktadır. Aslında her bir model, etkili bir öğretime ulaşmak amacı çerçevesinde, bildiğimiz terimleri, örneğin strateji, yöntem, materyal gibi kavramları, model içinde hangi isimle ve nasıl kullanıldığını açıklar (Dick ve Carey&Carey, 2001, akt; Fer ve Cırık, 2007). Genellikle karmaşık süreçleri daha basite indirgeyerek göstermek için kullanılır ("Öğretim Tasarımı, 2011).

### ***Eğitim - Öğretimde Strateji Kavramı***

Strateji terimi genel olarak yaklaşım ifadesi ile en sıklıkla eş anlamlı kullanılan bir diğer terimdir. Sözer (1998), strateji kavramını şu şekilde açıklamaktadır; "Bireyin duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğine transfer etmesini ve uzun süreli belleğine işlemlerini sağlayan teknikler, bu tekniklerin bireye uygulanması ve kazandırılması işlemi, yaklaşım". Taşpınar ve Atıcı (2002)' e göre strateji, dersin amaçlarına ulaşmasını sağlayan oldukça genel bir çerçeve ve aynı zamanda "yaklaşım" olarak da ifade edilebilen bir kavram olarak belirtilmiştir. Taşpınar (2005)'de strateji terimini, konunun seçimi, öğretimin psikolojik boyutunun dikkate alındığı, yöntem seçimini içine alan ve öğretim sürecine yön veren genel bir yaklaşım olarak ifade etmiştir. Demir ve Acar (2005)'a göre strateji, yöntemi tamamlayan parçalardan her biridir. Belirlenmiş bir duruma ya da amaca ulaşmak için tasarlanan, küçük planlamaları

ya da planları kapsayan, uzun dönemli çerçeve planını tasarlama işidir (Fer ve Cırık, 2007). Öğretim stratejisi ile “öğrenme nasıl gerçekleşir?” sorusundan hareketle, öğrenenlerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğretim yaşantılarını sağlayacak dış koşullar düzenlenir, kaynağını öğretim kuramlarından, modellerinden veya yaklaşımlarından alır (Şahan, Uyangör ve Işıtan, 2014). “Nasıl öğretilim?”, “Hangi yöntemi, nasıl kullanalım?” sorularına yanıt aranır (Emiroğlu, 2002; akt; Fer ve Cırık, 2007).

Çoğu kaynak (Taşpınar ve Atıcı, 2002; Arıcı, 2006; Fer ve Cırık, 2007; Nacakcı ve Kurtuldu, 2011; Çetin, 2013; Ekici, 2016; Saraç, 2016) yaklaşım terimini, kuram, model ve strateji terimleri ile eş değer tutmuşlardır. Kuram olarak ele aldıkları başlıkları kimi zaman, yaklaşım olarak ifade etmişlerdir. Öğretim stratejisi başlığı altında bazı modellerden ve kuramlardan bahsetmişlerdir.

### 2.1.2. Eğitim – öğretim yöntem, teknikleri ve özel öğretim kavramı

Öğretim yaklaşımları, kuram ve modellerin şekillenmesini sağlayan temeldir. Kuramlara bağlı modeller oluşturulduktan sonra, uzun vadede uygulanacak öğretim etkinliklerine de strateji olarak karar verilir. Tüm bunlar belirlendikten sonra, ders içerisinde öğrenene vermek istediğimiz kazanımların kalıcı olarak edinilmesini sağlayabilmek için yöntemlere ve tekniklere başvurmamız gerekmektedir.

#### ***Eğitim Öğretimde Yöntem Kavramı***

Öğrenme ve öğretme etkinliklerine uygun olan, öğrencilerin tümünün en üst düzeyde etkinliğe katılmasını sağlayan ve kendilerinin aktif oldukları yöntemler en iyi yöntemler olarak kabul edilebilir. Eğitim alanlarının tümü için geçerli olan bu yöntemler genel öğretim yöntemleri olarak adlandırılabilir.

Mosstan’ ın belirttiği şekli ile öğretme davranışı, bir dizi karar verme işi ise buna bağlı olarak öğretim yöntemi de, belli bir konu ile ilgili olarak öğretmen ve öğrencilerin verdikleri kararlar olarak tanımlanabilir (Kemal, 1988, edt; Özer). Zihnin,

bir gerçeğe ulaşmak yahut onu kanıtlamak üzere mantığa uygun bir biçimde düzenlenmiş ilkelerin, kuralların, evrelerin bütünüdür, bir eylemi, bir işi, bir etkinliği sonuca götürmek için akla uygun olarak izlenen yoldur (Büyük Larousse, 1993). Osmanlıca da "usul" denilen, batıdan geçmiş biçimiyle "metot" olan "yöntem" sözcüğü, eğitimde daha çok, "bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol" anlamında kullanılmaktadır (Sözer, 1998). Taşpınar ve Atıcı (2002) ise yöntemi, öğrenme çevrelerinin oluşturulması ve bir ders boyunca gerçekleştirilecek etkinliklerin belirlenmesi olarak tanımlamışlar ve bu çerçevede, öğretmenin uygun öğretim stratejilerini belirledikten sonra öğretim yöntemleri hususunda karar vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Arıcı (2006) yöntemi, yaklaşımın bir alt basamağı olarak ifade etmiş ve belli bir amaca ulaşmak için yapılan genel uygulamalar şeklinde tanımlamıştır. Yöntemle, belirli öğretim teknikleri ve materyalleri kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır (Fidan, 1996; akt; Fer ve Cırık, 2007). Öğretim yöntemini, öğrenme ortamlarındaki tüm öğeleri etkili ve uyumlu bir biçimde düzenlemede ve öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmene ve öğrencilere yardımcı olan yol olarak tanımlayabiliriz. (Fer ve Cırık, 2007). Çetin (2013)'e göre yöntem, hedefe ulaşmak için seçilen en kısa ve en düzenli yoldur. Öğretim yöntemi, genel öğretim ilkeleri, pedagoji ve sınıf öğretimi için kullanılan yönetim stratejileri anlamına gelir. Öğretim yöntemi seçimimiz, neyin bize uygun olduğuna, eğitim felsefemize, sınıf demografisine, konu alanlarına ve okul misyon ve vizyonuna bağlıdır ("Teach Make a Difference", 2019).

### ***Eğitim - Öğretimde Teknik Kavramı***

Bedia Akarsu'nun "Felsefe Terimi Sözlüğü" (1975)'nde yapmış olduğu teknik tanımı, bir yapıtı ortaya koyma, bir işi başarmada kullanılan yöntem, yol; yaratma biçimidir. Bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlerin bütünü olarak tanımlanabilir (Demirel, 1997). Sözer (1998)'in aktardığı bilgilere göre ise teknik, herhangi bir sanat, üretim ve öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri, işlem ya da yoldur. Yöntemlerin öğretmenlere özgü uygulanış biçimleri teknik olarak kabul edilebilir (Taşpınar ve Atıcı,2002). Arıcı (2006)'nın vermiş olduğu teknik tanımı ise şöyledir, "Bir konuyu öğretmek için öğretmenlerin özel çalışma

şekilleridir. Bu kavramları somut olarak şöyle örneklendirebiliriz: Balık tutmak isteyen bir insanın, balığı denizde mi, gölde mi yoksa nehirde mi tutacağı yaklaşımdır. Balığı tekneyle mi, kayıkla mı tutacağı yöntem; ağla mı, oltayla mı tutacağı ise teknik olarak düşünülebilir.” Teknik, öğretim yöntemini uygularken izlenen yolların tümü olup, yöntemi de kapsamaktadır, arıca yöntemi uygulama biçimi, uygulayan kişiye özgü olma durumu da içerir, çünkü teknik kavramı, seçtiğimiz yöntemi uygulamaya koyarken izlediğimiz düzenli, aşamalı, bize özgü olan yoldur (Fer ve Cırık, 2007). Hedefe ulaşmak için seçilen yöntemi uygulamaya koyma biçimidir (Çetin,2013).

### ***Eğitim – Öğretimde Özel Öğretim Kavramı***

Genel olarak öğretme ve öğrenme işinin hangi anlayış ile yapılması gerektiği, neleri kapsayacağı, nasıl gerçekleşeceği ve değerlendirileceği, nerede ve ne şekilde yapılacağı, ne kadar süreceği gibi soruların cevapları ve verilen kararlar bize öğrenme ve öğretme sürecini ve bu süreçte kullanılan öğrenme ve öğretme etkinliklerini göstermektedir.

Öğrenme ve öğretme etkinliklerinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin “özel” olabilmesi için, çalışılan alana göre, genel öğrenme ve öğretme etkinliklerinin adapte edilmesi ya da kullanılan yöntemin içerik olarak, çalışılan alan, eylem veya etkinlik ile bağlantılı olması gereklidir.

#### **2.1.3. Müzik özel öğretim yöntemleri**

Geçmişte, müzik öğretiminde, yöntem adı altında çeşitli öğretim yolları izlenmiştir. Bunlardan bazıları eğitimin genelinden veya diğer eğitim alanlarından müzik eğitimi alanına alınmakta ve aktarılmaktadır (Uçan, 1999).

Müzik eğitiminde, sesleri ve tartımlarla onları düzenleyen kuralları, çeşitli semboller, sayılar, harfler, şekiller, grafikler, hareketler ve renklerle somutlaştırmak üzere değişik yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Böylece dil öğretiminin paralelinde bir müzik grameri ortaya çıkmış ve bu gramer çoğu zaman “solfej” olarak, genelde

müzik öğretiminin odak noktasına oturtulmuştur. Çocuğun yaratıcılığı, zevkinin gelişimi, duyarlılığının artırılması, ulusal duygularının güçlendirilmesi gibi boyutlar bu çerçevede ele alınmıştır (San, Uçan, Süer ve diğerleri, 1987; edt: Özer). İlk çocukluk döneminden itibaren bireye kazandırılması amaçlanan müzik zevki ve sürdürülecek olan müzik eğitimi kapsamında müzikal yaşamının sağlam ve doğru temeller üzerine oturtulması için müzik öğretim yöntemlerinin kullanılması bireyin bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimi açısından önemlidir (B. Aycan, 2018).

Uçan (1999)' ın yapmış olduğu sınıflandırmaya göre müzik öğretim yöntemleri üç ayrı grupta toplanmaktadır. Bu gruplandırmaları yaparken, yöntemlerin geçmişten günümüze olan süreç içinde ortaya çıkma, düzenleme ve uygulamalarda etkin yer alma, benimsenme ve yaygınlaşma sırasına uyulduğunu ifade etmektedir. Bu gruplandırmalara ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo.2.1.** Müzik genel öğretim yöntemleri

<b><i>Müzik Genel Öğretim Yöntemleri</i></b>	Anlatma, Tartışma, Sorma-Yanıtlama, Karşılıklı konuşma, Görüşme, Araştırma, Sunma, Bulma, Yaratma, Oyunlama, Rol yapma, Örnek olay inceleme, Yaşam öyküleme, İşbirliği yapma, Paylaşma, Sorun çözme, Gösterme-Yaptırma, Çalışma-Çalıştırma, Yapma-Yaşama, Tasarlama, Öğrenmeyi öğretme, Öğrenme yaklaşımları geliştirme
--	---

**Tablo 2.2.** Müzik özel öğretim yöntemleri

<b><i>Temel oluşturma işlevli müzik özel öğretim yöntemi</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Müziksel işitme-okuma-yazma yoluyla müzik öğretimi Heceleme, Rakamlama, Harfleme, Karmalı, Alfabeleme, Grafikleme, Aralıklama, Renkleme, Ses sözcükleme, Alacalama, Merdivenleme, Tünekleme, Mimikleme (Ses-Ritim mimikleme), Harfle süre değerlendirme, Nota başlarını farklı biçimleme, Notalama (Genel-Grafik-Karma notalama)</li> <li>• Müziksel devinme/ritimleme yoluyla müzik öğretim yöntemi (Dalcroze)</li> <li>• Müziksel toplu söyleme yoluyla müzik öğretim yöntemi (Kodály)</li> <li>• Müziksel devinme/ritimleme/söyleme-çalma/doğaçlama yoluyla müzik öğretim yöntemi (Orff)</li> </ul>
--	---



<b><i>Geliştirme işlevli müzik özel öğretim yöntemi</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Müziksel yetenek geliştirme yoluyla müzik öğretim yöntemi (Suzuki)</li> <li>• Müziksel zekâ geliştirme yoluyla müzik eğitimi</li> <li>• Müziksel dil geliştirme yoluyla müzik eğitimi</li> <li>• Sanal müzik yapmayı geliştirme yoluyla müzik öğretim yöntemi</li> </ul>
<b><i>Odaklanma işlevli müzik özel öğretim yöntemi</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devinme/Dans etme odaklı müzik öğretim yöntemi</li> <li>• Doğaçlama/Besteleme odaklı müzik öğretim yöntemi</li> <li>• Seslendirme/Yorumlama odaklı müzik öğretim yöntemi</li> <li>• Dinleme/Özümseme odaklı müzik öğretim yöntemi</li> <li>• Çevirme /Dönüştürme odaklı müzik öğretim yöntemi</li> <li>• Bilgilenme/Bilgileştirme odaklı müzik öğretim yöntemi</li> <li>• Düşünme/Yansıtma odaklı müzik öğretim yöntemi</li> </ul>

**Tablo.2.3.** Müzik özgül öğretim yöntemleri

<b><i>Çalışma türüne göre müzik özgül öğretim yöntemleri</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İşitsel müzik öğretim yöntemi (Kulaktan öğretim yöntemi)</li> <li>• Görsel/İşitsel müzik öğretim yöntemi (Gözden/Kulaktan öğretim yöntemi)</li> <li>• Görsel/Okusal/Yazsal müzik öğretim yöntemi (Yazıdan/Notadan öğretim yöntemi)</li> <li>• Devinsel/Oynasal müzik öğretim yöntemi (Devinimden/Oyundan öğretim yöntemi)</li> <li>• Eylesel/Söylesel/Çalsal müzik öğretim Yöntemi (Meşkten öğretim yöntemi)</li> </ul>
<b><i>Konu türüne göre müzik özgül öğretim yöntemleri</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ezgi öğretim yöntemi</li> <li>• Şarkı öğretim yöntemi</li> <li>• Çalgı öğretim yöntemi</li> <li>• Müzik yazısı öğretim yöntemi</li> <li>• Müzik bilgisi öğretim yöntemi</li> <li>• Müzik dili (Müzikçe) öğretim yöntemi</li> </ul>

Yukarıdaki tablolar doğrultusunda anlaşılmaktadır ki, Uçan (1999), müzik öğretim yöntemlerini ‘genel-özel-özümlü’ başlıkları altında toplamış, müzik özel öğretim yöntemlerini ise ‘temel oluşturma-geliştirme-odaklanma işlevli’ olmak üzere üç ayrı grupta toplamıştır.

Bazı araştırmacılar ise, mzık eğitimi ve oğretimi hususunda, “geleneksel-ağdaş” gibi kavramlar ile gruplandırma veya açıklama yoluna gitmişlerdir (Grge, 2006; Otacıoğlu, 2008; Yıldırım,1995). Uçan (1999)’a göre ise, böyle bir ayırım yapmak ve mzık eğitimi ve oğretimi hususunda kullanılan etkinlikleri “eski-geleneksel”, “yeni-yakın dönemsel” yöntemler ve “güncel-ağdaş-çağcıl” yöntemler olarak gruplandırma yapmak, yeterince sağlıklı olmayacaktır. Bunun nedeni ise, geçmiş çağlarda veya dönemlerde ortaya çıkıp günümüze ulaşan ve günümüz döneminde ortaya çıkanlarla birlikte varlıklarını ve işlerliklerini sürdüren yöntemlerin, önemli bir bölümünün gelecek çağlarda ve dönemlerde de, varlıklarını ve işlerliklerini sürdürmelerinin olasılığını vurgulamaktadır.

Mzık oğretim yöntemlerinin sınıflandırılması ile ilgili olarak, ‘geleneksel-ağdaş’ ayırımının yapılmasının sebebi “zaman - içinde bulunulan ağ” ise, bundan yüzyıllar önce kullanılan bazı yöntemlerin, ağdaş mzık oğretim yöntemlerinin alt basamakları olarak halen kullanıldığı görülmektedir (bkz: Arezzo heceleri, sf:21). Fakat ağın gerektirdiği, oğreten ve oğrenen arasındaki ilişki bağının gereklilikleri göz önünde bulundurularak bir “geleneksel-ağdaş” ayırımı yapılıyor ise, geleneksel ve ağdaş olarak adlandırılan yaklaşımlara göre bir sınıflama yapılabilir. Geleneksel oğrenme ve oğretme yaklaşımlarına bakıldığında, oğreten merkezli, oğrenenin pasif bir konumda olduğu; ağdaş oğrenme ve oğretme yaklaşımlarına bakıldığında ise, oğretenin yönlendirici durumda olduğu, oğrenenin aktif katılımı ile gerçekleştirilen etkinlikler kastedilmektedir. Dolayısı ile özel mzık oğretim yöntemleri içerisinde yer alan yöntemler, oğreten ve oğrenen ilişkisi göz önünde bulundurularak, ‘ağdaş oğretim yöntemleri’ ya da ‘aktif oğretim yöntemleri’ olarak da adlandırılabilir.

Ülkemiz genelinde, mzık özel oğretim yöntemleri denildiğinde akla gelen, ilk isimler hiç şüphesiz Dalcroze, Kodály, Orff ve Suzuki’dir. Grge (2007)’ e göre, bu isimlerin mzık eğitimi ile ilgili sistemleri geliştirirken ki temel düşünceleri, daha müzikal, kaliteli ve severek mzık yapan yaratıcı insanlara duyulan ihtiyaç; yeteneğin sadece bazı insanlara özgü olmadığı; doğru zamanda ve ortamda herkesin mzık yapabileceğidir. Bu sistemlerin, belirtilen inançlar ile şekillendiği söylenebilir. Bahsi geçen isimlerin yanı sıra daha pek çok ismin, mzık eğitimine kazandırmış olduğu özel oğretim yöntemleri mevcuttur.

#### 2.1.4. Yaklaşım mı, yöntem mi?

Kavram olarak yaklaşımı, kuramı, modeli ve stratejiyi ayrı ayrı tanımlayabilmemiz, aslında hepsinin bir diğerinden farklı anlamlar taşıdığına bir göstergesidir. Yaklaşım terimi aynı zamanda, yaklaşmak eylemi ve bir konuya bütünsel olarak bakış biçimi anlamlarına da gelmesi sebebi ile diğer terimlerle eş anlamlı olmaktan ziyade, bu terimlerin hepsini içine alan, kuram, model ve stratejilerin şekillenmesine olanak sağlayan bir kavram olarak ifade edilmelidir. Eğitim bilimlerinde kullanılan yaklaşım ifadesi, daha derin bir felsefi bakış açısından, insanı, dolayısı ile eğitene-eğitilene/öğretene-öğreneni nasıl gördüğünden yola çıkarak bazı öğretme ve öğrenme basamaklarının ortaya çıkmasını sağlayan bir olgudur. Bir öğrenme-öğretme modelini, “yaklaşım” olarak ifade etmek, ya da bir öğrenme-öğretme stratejisini “yaklaşım” olarak ifade etmek, kavram kargaşasına yol açmaktadır.

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretim yöntemlerinden bahsedilirken, önce kuram – model - strateji ayrımına gidilmeden, yaklaşım ve yöntem başlıkları dikkat çekmektedir. (Anthony, 1963; Burnham, 1999; Liu and Shi, 2007). Yalnız bu kaynaklarda bahsi geçen “yöntem” kelime karşılığı ile birlikte “metot” olarak ele alınmakta ve içeriği “yöntem” kavramına nazaran daha geniş tutulmaktadır. Zira Yöntem ve teknik kavramları arasında da tanımsal olarak çeşitli benzerlikler bulunsa da, yöntem kavramının teknik kavramına göre daha kapsamlı olduğu verilen bilgilerden de anlaşılmaktadır. Öğretilmek istenen kazanımların ne şekilde ve nasıl öğretileceğine karar verme işini yöntem olarak kabul edersek, bunu uygulamaya koyma şeklimize de teknik diyebiliriz. Sözer (1998), bu kavramlar arasındaki benzerliğe değinmiş ve her iki sözcüğün bir bakıma eş anlamlı gibi kullanılmasının büyük bir sakınca doğurmayacağını belirtmiştir. Bununla birlikte, "teknik" sözcüğünün eğitim alanında "yöntem" sözcüğüne göre daha dar kapsamlı bir anlamı içerdiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenin öğretim sırasında bir yöntemi kullanırken, o yöntemin içinde yer alabilen birkaç teknikten (birkaç beceri, işlem ya da yoldan) yararlanabileceğini vurgulamıştır. "Öğretim yöntemi" denildiğinde, daha çok, "öğrencilerin özellikleri, ders araç-gereçleri ile tüm öğrenme durumu göz önünde tutularak saptanan ve izlenen mantıklı yol" un anlaşılması gerektiğini; "öğretim tekniği" denildiğinde ise, "öğretmenin ders verirken

benimsediği ve izlediği yol" un anlaşılması gerektiğini vurgulayarak, yöntem ve teknik kavramları arasındaki ilişkiyi açıklamıştır.

Tüm bu bilgilere dayanarak; eğitim bilimlerine ait kavramlar ve müzik eğitimi için kullanılan kavramlar ile ilgili pek çok farklı görüş, pek çok farklı kullanım bulunmaktadır. Bu tanımlamalar, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar, müzik eğitimi içerisindeki adlandırmalar, göz önünde bulundurulduğunda, bir kavram karmaşasının olduğu aşikârdır. Kesin bir ayırım olmaksızın, özellikle “yaklaşım” ve “yöntem” kavramlarının birbirlerinin yerine kullanılıyor olması, “yaklaşım” kavramı ile “strateji” ve “kuram” ifadelerinin eşanlamlı kullanılıyor olması, bu kavram karmaşasını bir kat daha arttırmaktadır.

Müzik özel öğretim yöntemlerinden; Dalcroze, Kodály, Orff gibi sistemlere baktığımızda, kendi bünyelerinde genel prensiplere, müziği öğrenene karşı felsefi bir bakış açısına, öğretim yolu izlenirken başvurulan bazı öğretim yöntemlerine ve müziğin neden öğrenilmesi gerektiği ile ilgili temel dayanaklara sahip oldukları görülmektedir. Bu sebeple bahsi geçen müzik eğitimi sistemleri, “yöntem” den ziyade “yaklaşım” olarak da adlandırılabilirler. Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında bazı kaynakların bu sistemleri “yöntem” olarak ele aldığı görülmektedir (Morgül, 2004; Özmenteş, G. ve Özmenteş, S. 2005; Gürgen, 2006; Yıldırım, 2010; K. Aycan, 2017a-c; Şimşek ve Bilen, 2017; Kılıç, Topalak ve Yazıcı, 2017; Özeke, 2017;). Bazı kaynaklar ise bu sistemleri “yaklaşım” olarak ele almaktadır (Özeke, 2007; Nacakçı ve Kurtuldu, 2011; Tufan, 2011; Peşinci, 2014; Saraç, 20016; Türkmen, 2017; Türkmen ve Göncü, 2018a, Avşar, 2018). Yurt dışındaki kaynaklarda da aynı durum söz konusudur (Winters, 1970; Klinger, 1990; Boshkoff, 1991; Rogers, 1996; Brown, 2003; Attaway, 2017; Luen, Ayob, Wong, and Augustine, 2017). Bu çalışmaların büyük bir bölümüne ‘ilgili literatür’ bölümünde yer verilmiştir.

Zoltan Kodály’ e ait müzik öğretimi sistemi için, ‘*kesinlikle yaklaşımdır*’, ‘*kesinlikle yöntemdir*’ gibi bir ifade kullanmak görece mümkün görünmemektedir. Bu sistemin dünyaya yayılmasına katkı sağlayan kaynak yazarlarının hem ‘*yöntem*’ hem de ‘*yaklaşım*’ söylemlerini bir arada kullandıklarını da, göz ardı etmemek gerekmektedir (Zemke, 1976; Szönyi, 1983; Choksy, 1988, Klinger, 1990; Forrari, 1995 Houlahan and Tacka, 2007). Bu durum göz önünde bulundurularak; bu çalışmada, Kodály ve diğer

müzik eğitimcilerine ait sistemlerden ‘*müzik özel öğretim yöntemi*’ olarak bahsedilecektir. Çalışmanın devamında ise, sınıf içerisinde yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili açıklamalarda ‘*yöntem*’ ifadesi, ancak sistem kurucularının, müzik öğretimi için belirledikleri pedagojik ilkeler, felsefi prensipler vb. açıklamalarda ‘*yaklaşım*’ ifadesi kullanılmıştır.

Kuramsal çerçevenin devamında, müzik özel öğretim yöntemleri içerisinde yaygın olarak kullanılan Dalcroze, Kodály ve Orff yaklaşım/yöntemlerinden söz edilmiştir. Ayrıca Kodály yaklaşım/yöntmi dâhilinde kullanılan bazı müzik öğretimi araçlarının daha net anlaşılabilmesi için aşağıda bu araçlardan kısaca bahsedilmiştir.

#### 2.1.5. Temel oluşturma işlevli müzik özel öğretim yöntemleri/müziksel işitme-okuma-yazma odaklı özel öğretim yöntemleri

Bu başlık altında, müzik özel öğretim yöntemleri ile ilgili tablonun (bkz: Tablo2.2, sf:22) ilgili kısmında yer alan tüm yöntemler yerine yalnızca Kodály Yöntemi’nde öğretim aracı olarak kullanılan yöntemler kısaca ele alınmıştır.

##### 2.1.5.1. Hecelemeli müzik öğretimi yöntemi

Bu yöntem, dizinin sesleri teker teker belirli hecelerle belirtildiğinden heceli yöntem, heceli müzik yöntemi olarak adlandırılabilir. Batı’da ilk kez Guido d’ Arezzo (995-1050) tarafından ortaya çıkarıldığı ve düzenlendiği gerekçesiyle Arezzo Heceleri olarak da bilinir.

EX. 3-14 Hymn, *Ut queant laxis*; words by Paul the Deacon, music possibly by Guido d'Arezzo

Ut que-ant la - xis re - so - na - re fi - bris Mi - ra ge - sto - rum fa - mu - li tu - o - run,  
Sol - ve pol - lu - ti la - bi - i re - a - tum, San - cte Jo - an - nes.

That thy servants may freely proclaim the wonders of thy deeds,  
absolve the sins of their unclean lips, O holy John.

Guido's hexachord

Ut Re - Mi - Fa - Sol - La

**Resim.2.1.** Arezzo heceleri (Solfege lessons, Kecskemét, 2018)

Hecelemeli müzik öğretim yöntemi; Batı' da ilkin bir ilahinin besteli yedi dizesinin baş hecelerinin perdeleriyle birlikte alınması, altı sesli dizinin her bir sesine bu heceler ile ad verilmesi, dizinin seslerinin bu hecelerle teker teker okunması, söylenmesi ve yazılmasıyla ortaya çıkmıştır.

İlk hali	Ut	Re	Mi	Fa	Sol	La
Son hali	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La

### 2.1.5.2. Fransız rakamlı müzik öğretim yöntemi

Bu yöntemde sesleri belirtmek için nota yerine dereceler ve dereceleri belirtmek için rakamlar kullanılır. Fransa'da oluşturulup, geliştirildiği ve en çok bu ülkede kullanıldığı için "Fransız Rakamlı Müzik Öğretimi" şeklinde ifade edilmektedir. Majör dizinin yedi derecesi, birden yediye kadar rakamla gösterilir. Yedi rakamlı sıra, bir bölge oluşturur. Bu yöntem, orta bölge, tiz bölge ve pes bölge diye adlandırılan, her biri yedişer dereceli/rakamlı üç bölgeden oluşan bir ses alanını kapsar. Merkez bölge

orta bölgedir. Tiz bölge sesleri, rakamların üzerine birer nokta koyularak belirtilirken, pes bölge sesleri, rakamların altına birer nokta koyularak belirtilir (Uçan,1999).

Yazılış	1	2	3	4	5	6	7
Okunuş	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si

### 2.1.5.3. İngiliz tonik sol-fa yöntemi

Bu yöntemde sesleri belirtmek için nota yerine dereceler ve dereceleri belirtmek için rakam yerine harfler kullanılır. Rakamlı müzik öğretim yönteminin bir uyarlamasıdır. Harfli müzik öğretim yöntemi, orta bölge, tiz bölge ve pes bölge diye adlandırılan, her biri yedişer dereceli/harfli üç bölgeli bir ses alanını kapsar. Merkez orta bölgedir. “Sol” notasının okunuşundan “l” harfi çıkartılır böylece tüm notalar eşit harf sayısına sahip olmuş olur ve ayrıca “sol” ve “si” notaları aynı harf ile başlamalarından ötürü “si” notası “ti” şeklinde okunur ve “t” şeklinde yazılır. Tiz bölge sesleri, sağ üst köşelerine, pes bölge sesleri de sol alt köşelerine bir küçük çizgi çekilerek, ya da bir rakamı yazılarak ifade edilir. Şarkının ya da ezginin tonu, parçanın başında yazılı olarak gösterilir. Nota çalışmalarında önce “d-s”, sonra “d-m-s” daha sonra tizde ve peste “d-m-s” en sonra ise “t-r-f-l” alınır ve işlenir. Ele alınan bu notalar, çeşitli tonlar içinde işlenir. Her majör tonun tonik sesi do, her minör tonun tonik sesi ise la olarak okunur, söylenir (Uçan,1999). İngiliz John Curwen, genellikle tonik sol-fa notasyon sisteminin kaynağı görülmekle birlikte, Sarah Ann Glover’ ın fikirlerini uyarlamış, geliştirmiş ve kendisinin bu konu hakkında yazmış olduğu birçok kitap, dergi, vs. yayınlar ile yaygınlaşmasını sağlamıştır (Türkmen, 2017).

Yazılış	d	r	m	f	s	l	t
Okunuş	Do	Re	Mi	Fa	So	La	Ti

#### 2.1.5.4. Alman tonika do yöntemi

Bu yöntemde ses ve ezgide harfli müziğin harfli sistemi, ritimde ise rakamlı müziğin ritim ifadesi kapsanır. Bu yöntemde majör dizinin sesleri “ d-r-m-f-s-l-t” harfleri ile gösterilir. Diyezliler sonuna “i” harfi getirilerek, bemollüler ise sonuna “u” harfi getirilerek ifade edilir. Ezgilerde veya şarkılarda parçanın tonu, parçanın baş tarafına yazılarak gösterilir. Tonika=A veya T=A şeklinde bir yazılımda anlaşılması gereken, parçanın tonunun la majör olduğu ve la sesinin do olarak okunmasıdır. Seslerin öğretiliş sırası İngiliz tonik sol-fa yöntemindeki gibidir. Önce “d-s”, sonra “d-m-s” daha sonra tizde ve peste “d-m-s” en sonra ise “t-r-f-l” alınır ve işlenir. Nota yazısına geçildiğinde nota adları “C – D – E – F – G – A – H” harfleri ile gösterilir (Uçan,1999, Türkmen,2017).

Yazılış	d r m f s l t / C D E F G A H
Okunuş	Do Re Mi Fa So La Ti

#### 2.1.5.5. Alfabetik notalama

Alfabelemeli müzik öğretim yöntemi, müziksel işitme, okuma, yazma, söyleme ve çalmada sesleri doğrudan doğruya alfabe harflerinden yedisinin adları ile isimlendirilerek salt yükseklikleri ile öğretme yoludur. Tek diyezli notalar harflerin yanına –is hecesi eklenerek, tek bemollü notalar ise bu harflerin yanına –es hecesi eklenerek okunur (Uçan,1999).bu noktada seslerin telaffuzları ile ilgili olarak şu noktaya dikkat etmek gerekmektedir; diyezli notalara eklenen –is hecesi, İngilizce telaffuzlarda karışıklık yaratabilir. Bizler Türkçe’de do notasına karşılık gelen “C” harfini “ce” şeklinde telaffuz ediyoruz ve eğer bu yöntemi kullanacak isek, diyezli bir do notasına “cis” dememiz gerekiyor. Ancak “cis” telaffuzu aynı zamanda sol notasına karşılık gelen “G” harfinin telaffuzu ile aynı harfle başladığı için, bu durum göz önünde bulundurularak, telaffuzlara dikkat edilmelidir. “ Yönteken (1952), alfabetik sistem olarak nitelendirmiştir (Türkmen,2017). Diğer yandan Almanya’da ve İngiltere’de



ortaya konan biçimlerinin yaygın olması sebebi ile Alman Alfabetik Yöntemi ve İngiliz Alfabetik Yöntemi olarak da adlandırılmaktadır.

Yazılış	C D E F G A B (H)
Okunuş	Do Re Mi Fa Sol La Ti

#### 2.1.5.6. Aralıklamalı müzik öğretim yöntemi

Aralıklamalı müzik öğretim yöntemi, do majör dizinin veya belirlenen bir dizinin esas aralıklarını model-kalıp olarak alıp başka dizilerdeki her türlü aralığı bunlara göre öğretme yoludur. Bu yöntemde, do majör dizinin aralıkları model alınarak, hangi dizide olursa olsun, her tam sekizli “do-do”, her çıkıcı tam beşli “do-sol” ve inici tam beşli “sol-do”, her çıkıcı tam dördü “do-fa” ve inici tam dördü “fa-do” vs. biçiminde okutulur ve söylenir (Uçan, 1999).

‘Temel oluşturma işlevli müzik özel öğretim yöntemleri’ içerisinde ele alınan tüm yöntemler haricinde, günümüz müzik eğitiminde kullanılan daha pek çok yöntem de müzik özel öğretim yöntemleri içerisinde yer almaktadır. Her bir yöntem müziği öğrenmede yerine göre etkili olmakta ve kolaylık sağlamaktadır. Bu yöntemler yeri geldiğinde kullanılabileceği gibi, bir araç olarak okul müzik eğitiminin bir parçası haline getirilebilir (Türkmen,2017:109). Zoltan Kodály yurt dışı ziyaretlerinde yukarıda bahsedilen pek çok yöntemi yerinde görmüş ve inceleme fırsatı bulmuştur. Bu yöntemleri, kendi müzik öğretimi yaklaşımına uygun olacak şekilde kullanmıştır.

Yaşadıkları yüzyıl içerisinde, eğitim – öğretim durumlarını yeniden yorumlayan tüm eğitimciler birbirlerinden etkilenmiş ve günümüz müzik eğitimine büyük katkı sağlayan müzik öğretimi anlayışları ortaya çıkmıştır. Bu anlayışlar kronolojik olarak sıralandığında, Kodály, Dlacroze’ dan hemen sonra yer almaktadır fakat bu çalışmada konu bütünlüğü açısından Kodály’ den son sırada söz edilmiştir.

### 2.1.6. Emile Jaques Dalcroze ve müzik öğretimine yaklaşımı/devinme-ritimleme yoluyla müzik öğretim yöntemi

Emile Jaques Dalcroze tarafından 20. yüzyılın ilk yarısında geliştirilen müzik öğretim yaklaşımı, diğer müzik öğretimi yaklaşımlarının tarihsel açıdan öncüsü durumundadır.

Dalcroze, 12 yaşında Cenevre Koleji'ne yazılmış, 1881 yılında oyunculuk, yazma ve müzikle ilgili bir öğrenci topluluğu olan “Belles – Lettres” a katılmıştır. Burada kendinin de oynadığı ve şarkı söylediği birçok müzikal yazmıştır. Leo Delibes ve Gabriel Faure gibi bestecilerle çalışmak ve Comedie Francaise' in oyuncu üyeleriyle çalışmak üzere Paris'e gitmiştir (Oransay, 1977). Bu süre içerisinde Dalcroze' un sonradan geliştireceği ritim ve müzikal eğitim yaklaşımının çekirdeğini oluşturacak, ritim ve müzik deneyimleri hakkında etkin bir teorisyen olan İsviçre' li Mathis Lussy ile çalışmıştır. 1887'de Viyana Konservatuvarı' nda besteci Anton Bruckner ile besteleme üzerine çalışmış ve mezuniyetinden sonra Cenevre'ye bir oyuncu, besteci, şarkıcı, şef, piyanist ve etnomüzikolog olarak geri dönmüştür. Tüm bu eğitimlerden sonra kendi kariyerini şekillendirmeye başlamıştır (Choksy, Abromson, Gillespie and Wood, 1986). Dalcroze kariyerine eğitimci olarak armoni ve solfej dersleri verdiği Cenevre Konservatuvarı' nda başlamıştır. Büyük etkiler yaratan devrim niteliğindeki eğitsel fikirlerinin çoğunu buradaki solfej derslerinde sınamıştır (Özal, 2007, s.2).

Dalcroze, çalışmaları sırasında bazı öğrencilerinin müzik dinlerken ayaklarını vurduklarını ya da başlarını ve vücutlarını salladıklarını gözlemiş, bunların doğal olduğunu ve farklı kültürden gelen öğrencilerde de aynı tepkilerin oluştuğunu, müzik bittiğinde ise kaslarının gevşediğini ve rahatladıklarını, vücutlarını bir enstrüman gibi kullandıklarını gözlemlemiş ve böylece eğitilmesi gereken ilk enstrümanın, insanın bedeni olduğunu keşfetmiştir (Akkuş, 1998). Bu gözlemler Dalcroze' u öğrencilerin kulakları, gözleri ve beyinleri ile vücutları arasında gerekli koordinasyonu sağlayamadıkları gerçeğine götürmüştür (Choksy, Abromson and oth., 1986). Araştırmaları sırasında ritim ve hareketin, öğrencilerin yaşantıları ile duyguları arasında

bağ kurduğunu ve müzikteki tempo yoğunluğuyla kas sisteminin harekete geçtiğini ortaya çıkarmıştır (Koç, 2006). Dalcroze, bu doneler üzerinde çalışırken, öğrencilerinin nota değerlerine kendilerinden bir şeyler eklediklerini keşfetmiş, doğal ritimlerin, çocukların, el-kol hareketlerinde, yürüyüşlerinde, koşmalarında var olduğunu hissetmiştir. Onun düşüncesi, yaradılıştan var olan bu yeteneğin, doğal bir duyarlılık olarak geliştirilmesi olmuştur.

Dalcroze, müziğin temel ögesinin ritim olduğu ve müzikteki tüm ritimlerin kaynağının insan bedeninin sahip olduğu doğal ritimlerde var olduğu düşüncesi ile hareket etmiştir. Ritmin zihinsel değil, fiziksel bir özellik olduğunu söyleyen Dalcroze’ un müzik eğitimine getirdiği en büyük yenilik; müziksel kavramların anlaşılmasını kolaylaştıracak ve destekleyecek, böylece müziksel performans sürecindeki fiziksel gerekliliklere bir farkındalık kazandıracak olan, anlamlı ritmik hareket deneyimleriyle öğrenme sürecini birleştirmektir (Gürgen, 2006). Bu süreçte müzikle bedensel hareketler arasındaki bağıntı ve dönüşümler basit ve düzensiz tepkiler yerine somut, düzenli ve simetrik dönüşüm stratejilerini içeren öğretimsel içeriklerle düzenlenmiştir (Özmenteş, 2007).

İçinde bulunduğu döneme karşılık, radikal ilke ve stratejiler dizisi getiren bu yönetime E. J. Dalcroze, öteden beri etkilendiği Eski Yunan’ın “zıtlıkların dengesi” felsefesinden yola çıkarak, eski Yunanca’ da “iyi akış” ya da “iyi hareket” anlamına gelen “Eurhythmics” adını vermiştir (Mead, 1996: 38, akt; Tufan, 2011). Öyle ki, bu duruma annesinin, “okumak hiçbir şeydir, keşfetmek her şey” ilkesi ile işleyen bir Pestalozzi okulunda müzik öğretmeni olmasının da büyük katkıları olduğu bir gerçektir.

Jaques Dalcroze metodunu, sıralı ve yazılı bir şekilde ortaya koymamıştır. Onun geliştirmiş olduğu şey bir öğretme ve öğrenme yoludur –hem öğretmen hem de öğrenci açısından eğitsel süreç içerisindeki bir dizi beceri, strateji ve ilkeyi ifade eder (Dale, 1998, akt; Özal, 2007). Dolayısı ile Dalcroze – Eurhythmics bir yöntemden çok felsefe olarak değerlendirilebilir. Müzik eğitimi ile ilgili çalışmalarına yaklaşık bir asır önce başlamışsa da onun yöntemi ne çok eski ne de çok yenidir. Onun eğitim felsefesi – ki bu felsefe doğal ve hümanist bir yaklaşımı, öğrenci merkezli bir ders izlencesini, deneyim ve buluş yoluyla bilgi edinmeyi ve bilinenden bilinmeyene doğru giden bir

süreci kapsamaktadır (Dale, 1998, akt; Özal, 2007). Özellikle de Rousseau ve Pestalozzi gibi İsveç kuşağından olan ve neredeyse tüm yenilikçi ve çağdaş öğretim yöntemlerini ortaya koyanların felsefi düşünceleri ile de örtüşmektedir (Dale, 1998, akt; Erdenk, 2018).

#### 2.1.6.1. Dalcroze – Eurhythmics’ in uygulanış şekli

Öncelikle ses aralıkları içinde pes ve tiz sesler çocuğa kavratılır. Örneğin kalın sesi hayvanlardan ayı, ince sesi kuş ile imgelendirmek gibi. Çocuğun beden dilini kullanarak bu tınılar arasındaki farkı ifadelendirmesi istenir. Bu çalışmalar ile çocuğun pes ve tiz sesleri kavraması sağlanır. Sonra orta “do” öğretilir ve çeşitli oktavlarda “do” lar çalınarak, “do” ların tizden pese veya pesten tize olan yönleri kavratılır. Yine çocuğun imgelem dünyasında çeşitli nesnelere yardımcıyla “do” seslerinin kavratılması sağlanabilmelidir. Dramatizasyon kullanılarak, pes ve tiz seslerin canlandırılması istenir. Örneğin; Ormanda hayvanların göl kenarında yaptıkları bir toplantıya, küçükten büyüğe veya büyükten küçüğe gelmeleri şeklinde zihinsel tasarım çalışmaları ile destek verilebilir. Papağan yöntemiyle çocuğa do-re-fa-sol-la tonlarından başlayarak bu küçük ezgi çocuğa söylenir ve tek parmak ile piyanoda çocuğa bu küçük ezgi çaldırılır. Tüm bu aşamalardan sonra çocuk artık doğaçlama yapmaya hazır hale gelir. Öğrendikleriyle piyano üzerinde küçük gezintilere başlar (Erdal, 2005).

#### 2.1.7. Carl Orff ve müzik öğretimine yaklaşımı/devinme-ritimleme-söyleme-çalma-doğaçlama yolu ile müzik özel öğretim yöntemi

Dalcroze’ un müzik öğretimine yaklaşımından ve dönemin ileri gelen dansçılarından etkilenecek, müzik eğitimi ile ilgili olarak yeni bir yaklaşım ortaya koyan Carl Orff, müzik eğitimini gerçekleştirirken bağlı kaldığı prensiplerin, amaçların ve araçların tümünü ‘Orff Schulwerk’ olarak adlandırmıştır.

1895 yılında Almanya' nın Münih şehrinde dünyaya gelen Carl Orff, küçük yaşlarından itibaren müzik ile ilgilenmeye başlamıştır. İlkokul öğretiminden sonra, Münih Müzik Akademisi' nde müzik eğitimi almıştır. Bu dönemlerde Strauss, Debussy gibi isimlerin müziklerinden (Gürgen, 2007) ve Dalcroze' un o dönemlerde çığır açan, müzik öğretimi ile ilgili görüşlerinden etkilenmiştir. Ayrıca Monteverdi' nin tiyatral çalışmalarında yer almıştır (Warner, 19991:2; akt; Gürgen, 2007). Kendisini etkileyen bu faktörler ve yapmış olduğu çalışmalar ilerleyen zamanlarda Orff' un kendi müzik öğretisini oluşturmasında etkili olmuştur.

1920' lerde Avrupa' da büyük ilgi gören spor, jimnastik ve dans, Carl Orff' un tiyatro ile uğraşması sebebi ile ilgisini çekmiş ve kendisinde bu alanda da çalışmalar yapma isteği doğurmuştur. Üç yıl sonra tanıştığı dansçı Dorothe Günther ile birlikte bu istekler, ritim-jimnastik ve dans eğitiminin temellerinin verildiği bir okula 'Günther Schule' ye dönüşmüştür. Bu okulda müzik direktörü olarak çalışan Carl Orff, jimnastik ve dans dersleri sırasında çoğunlukla kullanılan vürmalı çalgıların etkilerini gözlemle fırsatı bulmuştur. Burada yapmış olduğu gözlemler ile 'elementer Müzik' fikrinin temellerini atmasını sağlamıştır. Bu fikirlerini sağlamlaştırabilmek için uzun seneler boyu dans okulna gelen öğrencileri gözlemlemiştir.

Elementer müzik ve hareket eğitiminin çıkış noktası insanın içinde var olan ritim koşullu hareket, dil ve müzik birlikteliğidir. Buradan hareketle insan her bir alanda kendi becerilerini ve yeteneklerini geliştirir, olgunlaştırır ve bunlara bireysellik verir. Bunlar dili, müzik yapmayı ve dans etmeyi bir merkezden karakterize eden ifade nitelikleridir. Böylece dil ifadesini kendini diğerleri yanında, bedende taşınan canlandırıcı konuşmada bulmaktadır. Önce mekânda ve kendi bedeninde öğrenilen hareket (ya da daha sonra da gösterilen hareket), kendi dinamiği, söz dizisi veya 'hareketli müzik yapma' için temel oluşturur. Dans, kendi ritminden veya içselleştirilmiş ritimden çıkarak çözülen müzik-harektir; böylece denenilen, yaşanan, insanın kendi resmi dili olan müzik ve dansla ifade edilmesine katkıda bulunmaktadır (Jungmair, 2002, s.6). Orff yaklaşımının temelinde yaşayarak öğrenme vardır. Hareket eden, dans eden, müzik yapan insanın iç dinamizmini, yaratıcı kişiliğini, bireysel anlatım biçimlerini ortaya çıkaran, tüm duyular tarafından algılanan etkinlikleri içermektedir.(Gürgen, 2006). Carl Orff, bu yaklaşımı, konuşma ve dramayı da içine

alan sahne sanatlarını birleştiren bir “fikir” olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda bu yaklaşımı, fazla müdahale olmadan doğal ortamında yetişen yabancı bir çiçeğe benzetmiştir. Orff Schulwerk yaklaşımının temelinde ses dalgalarından meydana gelen bir enerji olan müziğin, insan bedeninde kalp atışlarıyla bir enerji olan sese dönüşmesinin yattığı görülmektedir (K. Aycan, 2017b). Carl Orff’ a göre kendi kalp atışı ve iç ritmiyle müzik yapan kişi elementer hareket içindedir. “Yapılan her doğaçlama bir cesaretin göstergesidir. Öğrencinin kendini ifade etmesi, yeteneklerini keşfetmesi, ona uygun ve rahat koşulların sunulmasıyla sağlanabilmektedir. Bir doğrudan ötekine gelişen bir anlayış yoktur (Jungmair, 2002). Orff yaklaşımı her ne kadar ilkökul düzeyinde düşünülüyse de zihinsel ve bedensel engelli çocukların eğitimi içinde geniş kullanım alanı bulmuştur. Okul öncesi dönemi, ilkökul ve üniversite öğrencileri hatta yetişkinler gibi farklı yaş grubundaki topluluklar için basit fakat yaratıcı müzik deneyimleri kazandırma açısından oldukça etkilidir (Shamrock, 1997: 41, akt, Gürgen,2006).

Orff Yaklaşımı ile yapılan çalışmanın amacı, bireysel yaratıcılık yolu ile estetik anlayışın ve sosyalleşmenin geliştirilmesi olarak özetlenebilir. Orff Yaklaşımı anlayışında elementer müzik yapmak için, bireyin özel yeteneğe sahip olması beklenmez. Önemli olan bireyin içinde var olan müziği ve müzik yapma duygusunu, en temel ve saf haliyle dışa vurabilmesidir. Bunu yapabilmek için gerekli olan ilk şey, bireyin kendi potansiyelinin farkına varabilmesidir (Toksoy ve Beşiroğlu, 2010, s.27).

Carl Orff’ a (1931) göre; Kimsenin görmezden gelemeyeceği gibi, bugün ilginin odağını oluşturan müzik uzmanlık eğitimi değil, uzman olmayanlara müzik eğitimidir (Aslan, 2009). Hedef, tümüyle, eski çağlarda örneğine rastladığımız, amatörlerin yaptığı canlı müzik gibi, müzik uzmanı olmayan kimselerin oluşturduğu bir müzik ve müzik çalışmasıdır. Bu amatör eğitimi, her türlü gelişmiş enstrümanla yapılacak uzmanlık öğreniminden önce, temel elementer müzik öğretisi olarak uygulanabilir. Çocuklar ve yetişkinler için dersin başlangıcı prensipte aynıdır. İki durumda da farklılığı yaratan doğal koşullardır, insandan yola çıkılır. Çocukta çıkış noktası oyun dürtüsü, yetişkinde ise hareket dürtüsüdür. İnsanın içinde kendiliğinden var olanla, kendini ifade etme olanağıyla başlamak, dersi biyolojik olana yönlendirir ve aynı zamanda gelişimin mantığını verir. Bu gelişim öğrencinin kendi gerçekliğinin izin

verdiği noktaya ulaşabilir, ulaşmalıdır da. Ancak en alt basamaklarda da kesin bir sonuca varabilmelidir. Müzik, dans ve konuşmada temel eleman olan ritim ile başlayan Orff, bu üçünü bir potada eritmektedir. Doğaçlama ve yaratıcılık bu öğretimin merkezinde yer almaktadır. Birçok öğrencisi daha önce müzik eğitimi almadığından Orff, ritim için beden sesleri, jest ve mimiklerden faydalanmış, ilk ve en doğal enstrüman olarak gördüğü insan sesini kullanmıştır. Tüm doğaçlamalarında, konuşma ve şarkılarda ritmik ostinatolar kullanmıştır. Başlangıçta ders programında piyano dışında melodik bir enstrüman bulunmuyor iken, Orff, basit melodik perküsyon çalgılarının, elementer müzik yapmaya uygun olduklarını keşfetmiş ve çalgı yapımcısı arkadaşının yardımı ile "Orff çalgıları" nı yaratmıştır (Gürgen, 2007).

#### 2.1.8. Zoltan Kodály ve müzik eğitimine yaklaşımı/toplu söyleme yolu ile müzik özel öğretim yöntemi

1882 yılında Macaristan'ın Kécskemet şehrinin Nagyszombat kasabasında doğan Zoltan'ın annesi ve babası çoksesli müzik ile ilgilenmekte, babası keman, annesi piyano çalmaktaydı (Oransay, 1977). Zoltan yaşamının yaklaşık on sekiz yılını geçirdiği, zengin kültürel geleneklere sahip Nagyszombat kasabasında, otantik halk ezgileri ile ilgilenmiş, evde aldığı çok az eğitim ile okul orkestrasında piyano ve keman çalmış, kilise korosunda şarkı söylemiş ve ilk beste deneyimlerini gerçekleştirmiştir. Lise yıllarında da aynı şekilde katedral korosunda şarkı söylemiş ve yine katedral orkestrasında piyano, keman ve viyolonsel çalmıştır.

1900 yılında üniversite eğitimi için Budapeşte'ye giden Zoltan Kodály, hem Macar ve Alman Dili ve Edebiyatı, hem de kompozisyon eğitimi görmüştür. Başarılı çalışmaları ve "Macar Halk Şarkılarının Şiirsel Yapısı" başlıklı bitirme tezi ile yabancı çalışma bursunu hak etmiştir. Aslında Zoltan Kodály mezuniyetinden sonra öğretmen olmaya karar verse de, kazandığı burs ile önce Berlin'e sonra da Paris'e gitmiştir. Belki de Kodály'nin, mezun olduktan hemen sonra öğretmen olma fikrinden vazgeçmesinin sebebi, o dönemlerde müzik yapmanın meslekten sayılmıyor olması belirtilmektedir. (Eösze, 1962; Williams, 1995: 38; akt; Gürgen, 2007). Kodály yurtdışında aldığı eğitim

sırasında kendi müziğini de ilerleyen zamanlarda etkileyecek olan Debussy müziği ile tanışma fırsatı bulmuştur. 1908 yılında Budapeşte Müzik Akademisi' ne geri dönerek burada profesör olarak çalışmış 1941 yılına kadar bu görevini sürdürmüştür.

Zoltan Kodály Budapeşte, Paris ve Zürih' te piyano ve kuartet için yaptığı besteleri ilk kez 1910' da icra etme fırsatı bulmuştur. Bu çalışmalarının yanı sıra Kodály her zaman Macar Halk müziği ile ilgili çeşitli girişimlerde bulunmuştur. 1911' de arkadaşları ile birlikte “Yeni Macar Müzik Topluluğu” nu kurmuş fakat halkın ilgisizliği sebebi ile birkaç yıl sonra işlevini yitirmiştir. Sonrasında yeni evrensel halk şarkıları derlemesi projesini hayata geçirmeye çalışmış ancak bu proje de yine başarısızlıkla sonuçlanmıştır. İlerleyen yıllarda I. Dünya Savaşı' nın da başlaması ile birlikte Kodály Macar Halk Müziği ile ilgili yaptığı çalışmaları askıya almıştır.

Kodály' nin halk müziği ile ilgilenmesi besteci Bartók ile tanıştığı yıllara denk gelmektedir. Birlikte geliştirdikleri yöntemlerle halk türkülerini derleyerek uzun sürecek bir arkadaşlığa da adım atmışlardır. Bartók, otobiyografi notlarında Kodály' den; “parlak zekâsı ve sağlam duyarlılığıyla müziğin her alanında paha biçilmez önerileri ve katkıları bulunan bir kişidir” diye bahsetmiştir. 1906' da Bartók ve Kodály' nin kendilerini adadıkları bu projeleri “Macar Halk Şarkıları” adı altında yayınlanarak hayata geçmiştir (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980, s.37; akt; Gürgen, 2007). Kodály ise 3 Kasım 1955'te “Bartók anısına” radyo programında Bartók ile işbirliğini şu sözlerle hatırlayacaktır: “İnsanlar üzerinden yeniden doğmuş eğitimli bir Macaristan vizyonu bizden önce yükseldi. Biz ise hayatımızı bu vizyonu gerçekleştirmeye adadık.”(Peşinci, 2014).

Kodály 1919 yılında Budapeşte Müzik Akademisi'nin müdür yardımcılığına getirilmiş, kısa süre sonra siyasal nedenlerle görevinden alınmıştır. 1922'de Akademi'deki eğitimcilik görevine dönen bestecinin, Buda ve Peşte kentlerinin birleşmesinin 50. yılı dolayısıyla yazdığı *Macar Psalmi* (1923) başyapıtlarından biridir. Bu eser Avrupa'nın birçok ülkesinde ve ABD'de seslendirilmiş, 1926'da bestelediği *Hary Janos* operası ise büyük başarı kazanmıştır. Bu operanın müziğinden düzenlediği süitün yanı sıra, *Marosszek Dansları* (1930) ve *Galanta Dansları* (1934) başlıklı orkestra eserleri, bestecinin dünya çapında tanınmasını sağlamıştır (Gürgen, 2007).



### 2.1.8.1. Kodály Yönteminin ortaya çıkışı ve gelişimi

1920' li yıllara gelindiğinde Zoltan Kodály, Macar Halk Müziği ile ilgili olarak dostu Bela Bartók ile yaptığı çalışmaların yanı sıra, yavaş yavaş dünyaya açılan besteleri ile de ses getirmeye başlamıştı. 1925 yılına gelindiğinde Kodály eğitim müziği ve çocuk koroları ile ilgilenmeye ve bu konu üzerinde ciddi çalışmalar yapmaya başladı. Bununla ilgili olarak Yıldırım (1995)' in, Eözse (1964)' den aktardığı bir anektodu ise şöyledir;

“Yaklaşık olarak 1925 yılına kadar ben de alışılmış müzisyen yaşantısı sürdürdüm. Yani eğitim sistemimiz için hiçbir çaba göstermedim. Çünkü her şey yolunda, yapılabilecek her şey yapılıyor inancı içindeydim. Tesadüfen gelişen bir olay beni bu kuruntudan kurtardı;

Güzel bir ilkbahar günü bir genç kız grubuna rastladım. Onlar şarkı söylüyorlardı. Ben ise fundalığın arkasına saklanmış durumda, onları yarım saat boyunca dinledim. Söyledikleri şarkılar, beni açık ve gittikçe büyüyen bir dehşete düşürdü (Eözse, 1964, s.80).”

Kodály' nin kendisini dehşete düşüren bu durum sonrasında, bir de şarkıyı söyleyen genç kızların öğretmen okullarında öğrenci olduklarını öğrenmesi, kendisini müzik eğitimi konusunda ivedilikle hareket etmeye yöneltmiştir (Yıldırım, 1995). Şu anda kötü bir müzik eğitimi alan çocukların, gençlerin ilerleyen dönemlerin ebeveynleri olacağına verdiği farkındalık ile Macar Koro Hareketi' ni de canlandıracak eserlerini yayınlamaya başladı. Bartók ile yapmış olduğu çalışmalar, kendisinin müzik eğitiminde yaptığı çalışmalara da yansımış ve iyi bir müzik eğitiminin ancak ve ancak halk müziği desteği ile verilebileceğini savunarak, yayınlamış olduğu eserlerde Macar Halk Müziği' ni işlemiştir. 1929 yılında yayınladığı “Çocuk Koroları” başlıklı makalesinde, müzik eğitimi sistemi ile ilgili eleştirilerde bulunmuştur. Çocukların gerçek sanatla ilişkisinin devam edebilmesini, kaliteli bir müzik eğitimi ile sağlanabileceğini belirtmiştir. Bu kaliteli müzik eğitimi de yalnızca halkın üst tabakasının değil, tüm yurttaşların alması gerektiğini savunmuştur. Bunun da yalnızca milli eğitim politikasının değiştirilmesi ile gerçekleştirilebileceğini savunarak, çalışmalarına bu şekilde yön vermiştir.

Kodály' e göre, kaliteli bir müzik eğitimi anaokullarından başlayacak şekilde tasarlanmalı ve sistematik şekilde ilerlemeliydi. O dönemler ve öncesinde, eğitimde gerçekleştirilen reformların da etkisi ile yeni öğretim yaklaşımları ve psikolojik çalışmalar 3 ve 7 yaşları arasında bireyin daha verimli öğrenmeler gerçekleştirdiğini kanıtlamış, ilerleyen yaşlarda verilen bilgilerin kalıcılığının azaldığı ortaya koymuştu. Kodály bu görüşten yola çıkarak, ilkokulda verilecek bir müzik eğitiminin geç kalacağını, bu nedenle anaokullarından itibaren bilinçli bir şekilde, çocukların iyi seçilmiş, titizlikle planlanmış bir müzik dersi ile yoğunlaşmaları gerektiğini ifade etmiş ve bu yönde de çeşitli çalışmalar yapmıştır.

1930' lu yıllarda eğitim müziği ile ilgili çalışmalarını sürdürmüştür. İlk pedagojik eseri "Bicinia Hungaria" yı yayınlamış ancak bu eserin okullarda kullanılmasına izin verilmemiştir. İlerleyen yıllarda Kodály, çalışmalarını daha esnek ve rahat bir şekilde yürütmeye başlamış, kendi öğrencileri ve meslektaşlarının da destekleri ile Macar Müzik Eğitimi Sistemini şekillendirmeye başlamıştır. Bu zamana kadar geçen sürede, hem profesyonel anlamda yapmış olduğu müzisyenlik, hem Macar Kültürü' ne hizmet eden halk müziği derleme çalışmaları hem de okul müzik eğitimi konusunda yapmış olduğu çalışmalar, Zoltan Kodály' nin müzik eğitim sistemi konusunda emin adımlarla ilerlemesini sağlamıştır. Daha önceki yıllarda anaokulları için yapmış olduğu çalışmalarda, kullanılan kaynak kitapları incelemiş ve içeriğini son derece yetersiz bulmuştur. Sonrasında hazırladığı "Bicinia Hungaria" da bu durumu da göz önünde bulundurmuş ve halk müziği hazinesini kullanarak hazırlamıştır (Yıldırım,1995).

Kodály bazı öğrencilerini müzik eğitimi almaları için yurt dışına göndermiş ve ülkeye döndüklerinde, öğrendiklerini buradaki müzik eğitimcileri ile paylaşımlarını sağlamıştır. Özellikle, Almanya ve Fransa' da kullanılan müzik öğretim yöntemleri ile ilgilenmiş, bun yöntemleri öğrenen öğrencilerini teşvik ederek Macaristan' da da bu yöntemlerin yaygınlaşmasını sağlamıştır. 1945 yılından sonra Macaristan' ın da kurtuluşu ile birlikte, Kodály ve arkadaşlarının üzerinde çalışmış oldukları yeni okul müfredatı onaylanmıştır. Okul müzik eğitiminde kullanılacak sayısız eserler, egzersizler yayınlanmıştır. Kodály 1967' de ölümüne kadar, okul müziğinde kullanılacak kaynak yayını desteklemiştir (Yiğit, 2000).

Kodály' nin müzik yapma konusundaki güçlü taahhüdü, yalnızca eğitimli üst sınıflara değil, kısa sürede onu küçük çocukların eğitimine dâhil olmaya ve daha da etrafındakileri de dâhil etmesine yol açtı. Akademi'deki meslektaşları, halk müziği koleksiyonu ve analizi alanındaki meslektaşları, daha yetenekli öğrencileri bile müzikal olarak okuryazar bir millet hayalinde yer aldı. Yöntem uygulamasında, Kodály' den sonra bu işi devam ettirenlerde meslektaşları ve öğrencileri oldu (Choksy, 1988).

Macar müzik eğitimi sistemi hakkında uluslararası farkındalık belki de I.S.M.E. (International Society for Music Education) 1958'de Viyana'da ve yöneme ilişkin raporların sunulduğu 1963'te Tokyo'da yapılan konferanslar ve Zoltán Kodály' nin adres verdiği ve onursal başkan olarak seçildiği Budapeşte'deki 1964 Konferansı. Konferans, katılanların sistemin sonuçlarını ilk elden görebildiğinden, yaygın uluslararası çıkarların başlangıcına neden olmuş gibi görünüyordu (Choksy, 1988).

Kodály Yöntemi bugün Doğu ve Batı Avrupa, Japonya, Avustralya, Yeni Zelanda, Kuzey ve Güney Amerika, Güney Afrika ve İzlanda okullarında uygulanmaktadır. Yöntemin uyarlamaları ve açıklamaları Estonca, Lehçe, İsveççe, Japonca, Fransızca, Almanca, Letonca, İspanyolca, Rusça ve tabii ki İngilizce olarak yayınlanmıştır (Choksy, 1988).

Yöntem pek çok insanın ortak çabalarından gelmekle birlikte, Kodály'nin nefesini veren vizyonu şüphesizdi. Onunla çalışan herkes ondan hala hayatlarında ve çalışmalarında sürekli bir etki olarak bahsetmektedir. Kodály Metodu Macarlara ve diğer birçoklarına ilham veren adama yaşayan bir anıt haline geldi (Choksy,1988).

#### 2.1.8.2. Kodály Yönteminin amaçları ve ilkeleri

Kodály Metodu, müzik eğitiminde müzikal okuma ve yazma işini, toplu söyleme (koro) ile harmanlayan, müzik becerilerinin öğretilmesine yönelik deneyime dayalı kapsamlı bir yaklaşımdır. Ülkelerin kendilerine ait seçkin halk ezgilerinden bir repertuvar oluşturmalarını tavsiye ederek, bu repertuvarın içerisine de yalnızca iyi bestelenmiş çocuk şarkılarının ve iyi besteciler tarafından bestelenmiş pedagojik

eserlerin, ustalara ait sanat müziklerinin ve diğer ülkelere ait halk ezgilerinin eklenmesi gerektiğini belirtmektedir (Holuahan and Tacka, 2007).

Kodály, Macaristan halkına kendi müzik mirasını geri vermenin ve müzik okuryazarlığı seviyesini yükseltmenin, sadece akademi öğrencilerinde değil, bir bütün olarak toplumda da olması gerektiğini derinden hissetti. Bu yöndeki ilk adım olarak öğretmen eğitimini iyileştirmeye çalıştı.

Kodály, küçük çocuklara müzik öğretmek için kullanılan materyallerin sadece üç kaynaktan gelebileceği konusunda ısrar etti:

- Otantik çocuk oyunları ve kreş şarkıları
- Otantik halk müziği
- İyi bestelenmiş müzik, yani tanınmış besteciler tarafından yazılmış müzik (Choksy, 1988).

Kodály bir öğretim yöntemi yazmadı, ancak Macaristan'daki müzik eğitiminin durumu ve gelecekteki yönlerinin ne olması gerektiği hakkında çok güçlü felsefi fikirleri vardı. Temel inançları aşağıdakileri içeriyordu:

- Müzik eğitimi zekânın her yönüyle gelişmesi için gereklidir.
- Müzik her çocuğun doğuştan hakkıdır ve müzikal yetenek ile buluşmalıdır.
- Ses en iyi öğretim aracıdır çünkü özgür ve güvenilirdir.
- Çocukların en iyi başlangıcı ne deneyimledikleridir, bu nedenle katılımcı bir yaklaşım gözetilmelidir.
- Çocuk için yalnızca en iyisi yeterince iyidir
- Halk müziğiyle geleneksel olduğu gibi şarkı söylemek acapella olmalıdır.
- İki partili söyleme (part singing) erken başlamalıdır çünkü bu muazzam bir yardımdır.
- Eğitimciler mümkün olan en iyi müzisyen eğitimciler olmalıdır çünkü çocukların müzik eğitimi, onların ellerindedir (Klinger, 1990).

Kodály' nin 1929 yılında yayınladığı “Çocuk Koroları” başlıklı makalesinde, müzik eğitiminde izlenmesi gereken ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Eğitimde müziğe, diğer alanlar ile eşit derecede önem verilmelidir.
- Müzikal cehalet müzik kültürünü engeller ve seyrek katılımın nedenidir. Ciddi konserlere ve opera prodüksiyonlarına katılım kaliteli müzik eğitimi ile arttırılabilir.
- İlkokul öğretmenlerinin mevcut müzik dersleri, öğretmen okullarında iyileştirilmelidir.
- Çocukların, kötü müzikle temas etmeleri engellenmelidir.
- Müzik, okulun sağlaması gereken bir deneyimdir.
- Günlük şarkı söyleme, günlük fiziksel egzersizlerle yan yana, eşit olarak yer almalıdır.
- Koroda şarkı söylemek çok önemlidir. Çabadan doğan zevk, iyi bir kolektif müziğe sahip olmak, soylu ve disiplinli bireyleri yetiştirir. Koronun bu katkısı paha biçilemezdir.
- Çocuğun hayatındaki belirleyici müzik deneyimi 6 ve 16 yaş arasında gelir. Bu yaş aralığındaki bireyler genellikle daha alıcıdır ve bu sırada daha fazla yetenek gösterirler.
- Çocuklara sadece en değerli müzik ile öğretim gerçekleştirilmelidir. Gençler için, sadece en iyisi yeterince iyidir.
- Macar halk müziği, çocuğun müzikal anadili olmalıdır. Belirli altyapı oluşturulduktan sonra yabancı müzikal malzemeye dönmesi gerekir.
- Müzik dehasına en iyi yaklaşım, en çok erişim aracı olandır. Bu da herkesin kolayca erişebileceği 'ses' tir.
- Diğer ülkelerden başarılar, koro şarkıları için kullanılmalıdır.
- Sistemik öğretimin organizasyonu devletin görevlerinden biridir. Bunun için ayrılacak olan bütçe, ilerleyen vadede, sanatsal faaliyetlere katılımın artması ile karşılanmış olacaktır (Szönyi, 1983).

Yiğit (2000), Kodály ilkelerini şu şekilde sıralamıştır;

- Müzik eğitimine en erken yaşta başlama
- Oyun ve müzikten zevk alma
- Şarkı söyleme
- Koroda söyleme

- Eşliksiz söyleme
- Sadece en değerli müzikal materyalleri kullanma
- Belirlenmiş düzen içinde öğretme
- Eğitimde eşitlik
- Nitelikli öğretmen
- Müzik yapmaya aktif katılım
- Müzikal okur yazarlık
- Bilinçli dinleyici
- Bilinenden bilinmeyene gitme
- İçten duyma
- Doğaçlama

Genel olarak Kodály yöntemindeki amaçlara ve ilkelere baktığımızda, Zoltan Kodály' nin müzikal yaşantısı boyunca, karşılaştığı problemleri giderebilme amacı ile çeşitli direktifler verdiğini gözlemlemek mümkündür. Temel amaç, anaokullarından başlayacak devlet destekli ve sistematik bir müzik eğitimi ile öğrencilere erken yaşta edindirilecek bir müzikal okuma yazma becerisini, seçkin halk müziği repertuarı ile kazandırabilmektir. Okulda şarkı ve müziği öğrenme öğrenciler için işkence değil, zevk olmalıdır. “Hayatı boyunca hoşlanacağı ve ihtiyaç duyacağı iyi müziği yavaş yavaş öğretmek gerekir. Çocuklar müziğe ne cebirsel sembol sistemi olarak ne de mantık sistemi olarak yaklaştırılmamalıdır. Veya müziği gizli yapılmış bir dil olarak görmemelidir. Müziğin anlatımı doğrudan doğruya sezgilere, duyuma dayandırılmalıdır (Kis, s.10; akt; Kamacıoğlu, 1990).” sözleri Kodály' nin müzik eğitiminde izlediği amaç ve ilkeleri ortaya koymaktadır.

### 2.1.8.3. Kodály Yönteminin uygulanışı

Yöntemin uygulanışı ile ilgili olarak basılmış birçok kaynak, yazılan kitapların, materyallerin, tamamen öğretmeni yönlendirmek amacı ile yazılmadığını belirtmektedir (Barbon, Bacon and oth. 1975; Choksy, 1988; Klinger, 1990). Yazılan kitapların, öğretmenin yaratıcılığı ile birlikte, öğrencide var olan bilginin üzerine, daha da fazlasını

ekleyebilmek amacı ile hazırlanan birer rehber niteliğinde olduğu vurgulanmaktadır. Çocuğun müzikal okuryazarlığa ve müzik sevgisine yönlendirilebilmesi için temel bilgilerin kitaplar yerine öğretmenin kafasında olması gerektiği, öğretmenin kendi müzisyenliğinin kapsamına ve bilgisini yaratıcı şekilde kullanma ve iletişim kurma becerisine bağlı olduğu belirtilmiştir.

Uygulama aşamasında, müziksel okuryazarlığın etkin olarak verilebilmesi için, belirlenen repertuvara göre uygulanan derslerde, öğretmen önemli faktörlerden bir tanesidir. Sınıfın genel durumu ile ilgili gerekli soruları kendine sorarak, dersin gidişatının nasıl ilerlemesi gerektiğine karar veren öğretmendir. Öğrencinin içinde var olan bilgiyi ortaya çıkaracak ve bu bilgiyi pekiştirme işlemini gerçekleştirecek olan da yine öğretmendir. Ayrıca çocuk gelişimine uygun olarak tasarlanan yöntemin, sınıf içerisinde hayat bulabilmesi, öğretmenin yaratıcılığı ile yakından ilişkilidir.

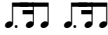



Uygulamada dikkat edilmesi gereken bir diğer unsur, bir ders içerisinde gerçekleştirilmesi gereken basamaklardır. Bu basamaklar kimi kaynaklarda “Hazırlık-Sunum-Uygulama” olarak ifade edilirken (Klinger, 1990, Yıldırım, 1995, Gerling, 2003; Mann, Lovell, & Tekse, 1998; akt; Özeke, 2007), bazı kaynaklar bu aşamalara “Değerlendirme” basamağını eklemiştir (Houlahan and Tacka, 2007). Zemke (1976), “Kodály 35 Plans” başlıklı çalışmasında, vermiş olduğu örnek ders planlarını “Hedefler-Materyalleri ve Prosedürleri Gözden Geçirme-Yeni Materyaller ve Uygulama Prosedürleri-Kapanış Materyalleri ve Uygulama Prosedürleri-Veda” şeklinde başlıklandırmıştır. Houlahan ve Tacka (2015) “Kodály in First Grade” başlıklı kitaplarında vermiş oldukları ders planı örneklerinde “Hazırlama-Bilinçlendirme-Güçlendirme ve Değerlendirme” ifadelerini kullanmışlardır.

Uygulamada dikkat edilmesi gereken bir diğer unsur da, ritmik ve melodik öğelerin öğretimi sırasında, tavsiye edilen sıralamadır. Bu sıralama aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo.2.4.** Kodály Yöntemine göre öğretilecek ritmik öğelerin sıralaması

<i>Kodály yöntemine göre öğretilecek olan ritmik öğelerin sıralaması</i>	<i>Kodály yöntemine göre öğretilecek ölçü birimlerinin sıralaması</i>
♪	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ta)
♪♪	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ti-ti)
♪	2/4 Basit çift zamanlı ölçü
○	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tay)
♪♪♪♪	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (ti-ti-ti)
♪♪	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tam-ti)
-	2/4 Basit çift zamanlı ölçü
♪.♪.	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (tam-tam)
♪♪♪	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (syn-co-pa)
♪♪.	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ti-tam)
♪♪♪	2/4 Basit çift zamanlı ölçü
♪♪♪♪	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü
♪♪♪♪	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tiritiri)
♪♪	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ti-tiri)
♪♪	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tiri-ti)
♪♪♪	3/4 Basit üç zamanlı ölçü
♪♪	3/4 Basit üç zamanlı ölçü (too-ta)
♪.	3/4 Basit üç zamanlı ölçü (toe)
♪	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tim-ri)
♪.	2/4 Basit çift zamanlı ölçü



	(ri-tim) 6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (tim-ri-ti)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tri-o-la)
	9/8 Bileşik üç zamanlı ölçü
	5/8 - 5/4 - 7/8 Aksak ölçü

(Choksy, 1988; Yıldırım, 1995; Yiğit, 2000; Gürgen, 2007; Mete, 2019)

**Tablo.2.5.** Kodály yöntemine göre öğretilecek melodik öğelerin sıralaması

<i>Kodály yöntemine göre öğretilecek olan melodik öğelerin sıralaması</i>
s – m
s – m – d
l – s – m – d
l – s – m – r – d
d' – l – s – m – r – d
l – s – m – r – d – l,
l – s – m – r – d – l, – s,
s – f – m – r – d
m – s – d – t, – l,
l – s – f – m – r – d – t, – l,
d' – t – l – s – f – m – r – d

Harflerin açıklaması için bkz: Tanımlar, sf: 11 ‘solmizasyon heceleri’.  
(Yiğit, 2000; Gürgen, 2007; Tufan, 2011; Mete, 2018)

#### 2.1.8.4. Kodály Yönteminin araçları

“Kodály Yöntemi” olarak adlandırdığımız müzik öğretim sistemi, daha önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere, Zoltan Kodály’ nin müzik eğitimi ile ilgili temel prensipleri ile meslektaşları, iş arkadaşları ve öğrencileri ile birlikte geliştirilmiş bir sistemdir. Bu yöntem içerisinde temel amaç çocuğun kaliteli bir müzikal okuryazarlık

edinebilmesidir. Bu kazanımı edinebilmesi için de yöntemin kullandığı, ancak köken olarak Kodály veya diğerlerine ait olmayan bazı müzik öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikler şu şekilde listelenmektedir;

1. *Bağlı Solmizasyon* (Hareketli / Göreceli Do) (Relative Solmization)
2. *Solmizasyon Heceleri* (Tonik Sol-Fa) (Solmization Syllables)
3. *Çubuk Notasyon* (Stick Notation)
4. *El İşaretleri / Fonomimi* (The system of Hand Signs)
5. *Ritim Heceleri Sistemi* (The system of Rhythm Syllables)
6. *Eurhythmics* (Dalcroze) (Solfege lessons, Kecskemét, 2018)

Bu araçların dışında, Holuahan ve Tacka (2007)' nin aktardığı bazı diğer araçlar ise şunlardır;

- Notaların harf isimleri (Letter Names) /
- Ton adımları (Ton steps)
- Parmak dizek (Finger staff)
- Çocuk piyano (Child piano)
- Dizek üstünde nota gösterimi (Notes on staff)

Kodály yöntemi uygulanırken kullanılan bu araçlardan aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

*Bağlı Solmizasyon (Hareketli Do/Tonik Solfa)* : Tüm majör dizilerde tonik sesi 'do', tüm minör dizilerde ise tonik sesi 'la' olarak kabul ederek yapılan müziksel okuma işlemidir. Örneğin; Re majör tonunda yazılmış bir solfej parçasını bağlı solmizasyon ile okumak için, dizek üzerinde gördüğümüz her 're' notasına 'do' demeliyiz. Aynı şekilde, sol minör tonunda yazılmış herhangi bir ezgiyi bağlı solmizasyon ile okuyabilmek içinse, dizek üzerinde gördüğümüz her 'sol' notasını 'la' olarak okumalıyız. Bunu yapmakta ki amaç şu şekilde ifade edilebilir; do majör ve la minör tonları içerisinde değiştirici işaret alan herhangi bir ses barındırmaz. Dolayısı ile okunmak istenen ezgi kaç tane değiştirici işaret alırsa alsın, bu iki temel tonda düşünüldüğünde müziksel okuma ve aralık hesaplama açısından daha kolay bir şekilde seslendirilebilir.

*Solmizasyon Heceleri (Tonik Sol-Fa) (Solmization Syllables)* : Solmizasyon, müziksel okumada kullandığımız heceleri ifade ederken, ‘Tonik Sol-Fa’ bu hecelerin belli bir sistemde düzenlenmiş halini ifade etmektedir. Her bir ses kendisine ait hecenin baş harfi ile gösterilir. Bu harfler küçük olarak yazılır ve herhangi bir ses değiştirici işaret alıp almaması, hangi oktavda olduğu gibi durumlara göre farklı işaretler veya sesler eklenerek yazılır. Sarah Glover tarafından geliştirilmiştir, 19. Yüzyılda Jhon Curwen tarafından son şeklini almıştır (Peşinci, 2014).

Yazılışı: do re mi fa sol la ti

Okunuşu: d r m f s l t

“Sol” ve “Si” sesleri aynı harfle başladıkları için, yazılışta ve kromatik seslerin okunuşunda birbirleri ile karışmamaları için “Si” notası “Ti” olarak ifade edilmektedir ve “t” harfi ile gösterilmektedir. Kromatik seslerde ise, diyez alan seslerin okunuşlarında hece sonuna “-i” harfi getirilir, bemol alan seslerin okunuşlarında ise hece sonuna “-a” harfi getirilir.

do-do#-re-re#-mi-fa-fa#-sol-sol#-la-la#-si-do-si-sib-la-lab-sol-solb-fa-mi-mib-re-reb-do

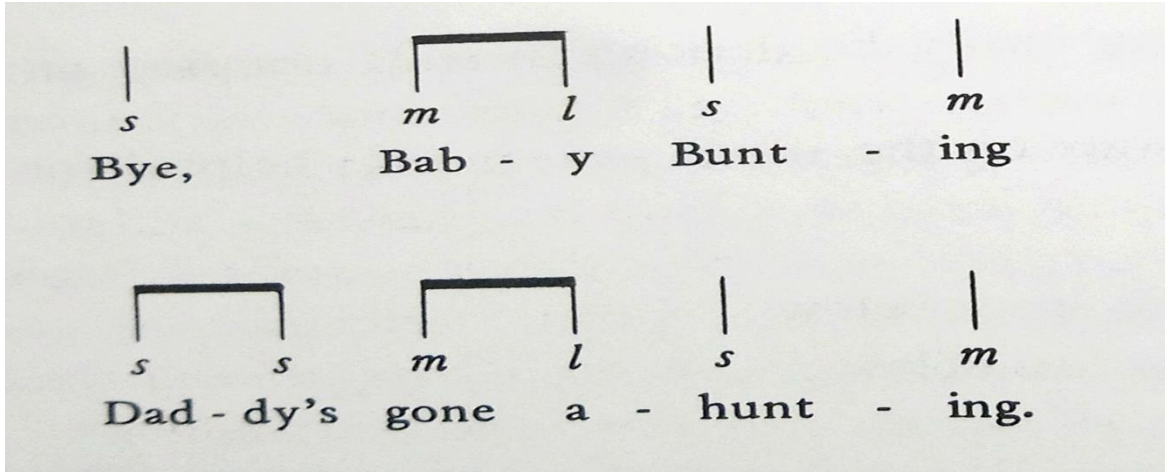
do-di-re-ri-mi-fa-fi-so-si-la-li-ti-do-ti-ta-la-lo-so-sa-fa-mi-ma-re-ra-do

Kromatik sesler ile ilgili olarak, genellikle do majör ve la minör tonalitelerdeki altere kromatik sesler kullanılırken, diğer sesler pek yaygın olarak kullanılmaktadır (Şimşek ve Bilen, 2017).

Seslerin kalınlıkları ve incelikleri ile ilgili durum ifade edilmek istendiğinde ise, harflerin sağ altına ya da sağ üstüne çizgi koyularak, orta “do” ya göre kalın ya da ince oldukları belirtilir. Orta “do” ya göre kalın olan sesler için ilgili harfin sağ altına, ince olan sesler için ilgili harfin sağ üstüne çizgi konulur.

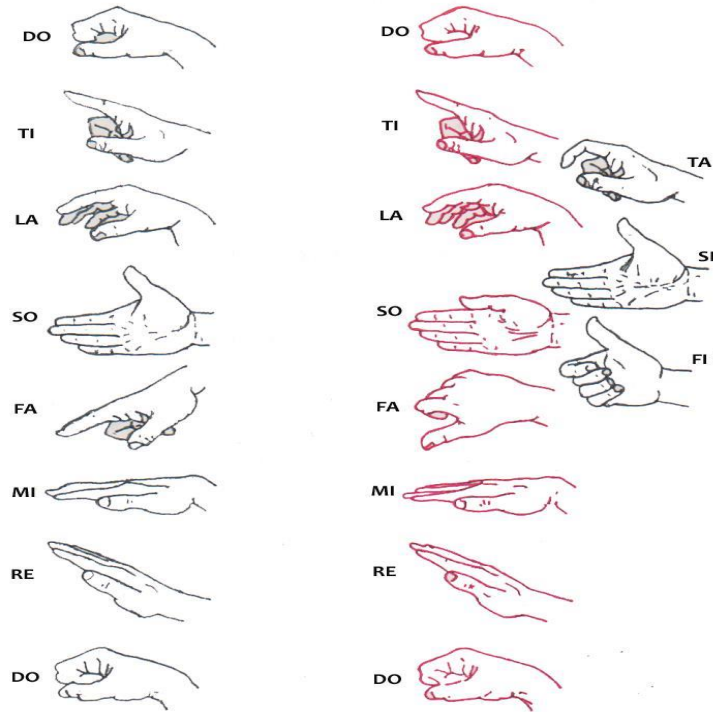
d,-r,-m,-f,-s,-l,-t,-d-r-m-f-s-l-t-d’-r’-m’-f’-s’-l’-t’

*Çubuk Notasyon (Stick Notation)* : Notaları sembol olarak yazarken kullandığımız çubuk ve yuvarlakları düşünenecek olur isek; çubuk notasyon, isminden de anlaşıldığı üzere notaları yuvarlakları olmadan yalnızca çubukları halinde yazma işlemidir.



**Resim.2.2.** Çubuk notasyon (stick notation) (Choksy, 1988, sf: 44).

*El İşaretleri (Fonomimi) (Hand Signs)* : Notaları seslendirirken, daha çabuk hatırlayabilmek ve de somutlaştırabilmek için, önce Jhon Curven tarafından kullanılan, Maurice Chew tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Her bir notaya ait olan el işareti aşağıdaki şekillerde gösterilmiştir.



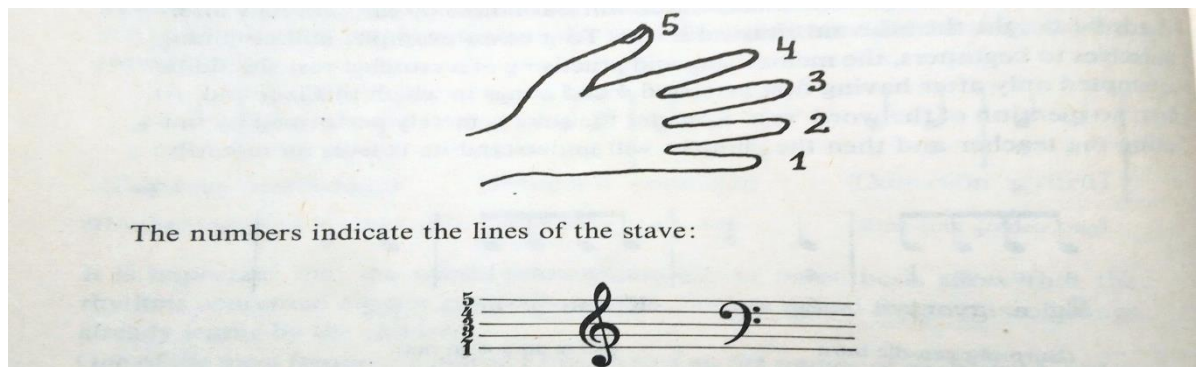
**Resim.2.3.** El işaretleri (hand signs) (Solfege lessons, Kecskemét, 2018).

*Eurhythmics (Dalcroze)* : Yurt içindeki ve yurt dışındaki kaynaklara bakıldığında, Kodály' e ait bu müzik öğretim sisteminde yer alan araçlar içerisinde 'Erhythmics' maddesi atlanmaktadır (Klinger, 1990, Choksy 1988). Kimi zaman Kodály yönteminin, çocukların oturdukları yerden müziksel işitme – okuma – yazma çalışmaları yaptıkları düşünülebilir. Fakat bu düşünce oldukça yanlıştır. Yöntem, içerisinde sadece statik etkinlikler değil aynı zamanda öğrencilerin aktif olduğu çeşitli oyunlar, devinimsel çalışmalarda kullanılmaktadır. Kısaca Dalcroze, kişinin içinde var olan ritmi, kendi bedenini kullanarak dışa vurmasının sağlanması, yürümek, koşmak gibi yapılan günlük hareketler ile müzikal davranışları bağdaştırmaya yönelik çalışmaların yapılması olarak ifade edilebilir.

Kodály ders planlarında sıklıkla ifade edilen diğer araçlar, aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

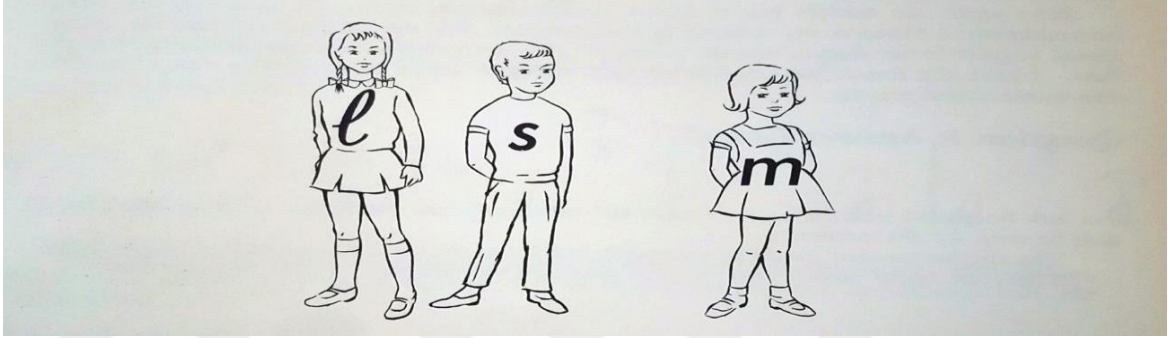
*Notaların Harf İsimleri (Alman Tonika Do)* : Bu yöntemde majör dizinin sesleri “ d-r-m-f-s-l-t” harfleri ile gösterilir. Diyezli sesler sonuna “i” harfi getirilerek, bemollüler ise sonuna “u” harfi getirilerek ifade edilir. İngiliz solmizasyon sistemi ile paralellik göstermektedir. Ezgilerde veya şarkılarda parçanın tonu, parçanın baş tarafına yazılarak gösterilir. Tonika=A veya T=A şeklinde bir yazılımda anlaşılması gereken, parçanın tonunun la majör olduğu ve la sesinin do olarak okunmasıdır (Uçan, 1999). Yazma işleminde ise notaların isimlerinin baş harfleri yerine alfabetik olarak “C-D-E-F-G-A-H” şeklinde bir ifadelendirme kullanılır.

*Parmak Dizek (Finger Staff)* : Beş çizgi dört aralıktan oluşan dizek yerine, ellerin ve parmakların kullanılmasıdır.



**Resim.2.4.** Parmak dizek (finger staff) (Szönyi, 1973).

*Çocuk Piyano (Child Piano) : Yeni bir melodik ögenin öğretimi ya da öğrenilmiş bir ezginin pekiştirilebilmesi için, öğretmenin sınıftan seçeceği birden fazla öğrenci ile seslerin kalınlık ve inceliklerini somut olarak gösterebilme amacı ile gerçekleştirdiği sınıf içi etkinliktir.*



**Resim.2.5.** Çocuk piyano (child piano) (Vajda, 1974).

*Dizek üstünde nota gösterimi (Staff Notation) : Müziksel işitme ve okuma aşamaları bitirildikten sonra sıra müziksel yazmaya gelmektedir. Dizek üzerine yerleştirilecek olan notaların yerleri, dizek başı anahtarlarının durumuna göre belirlenir.*

#### 2.1.8.5. Kodály Yaklaşım/Yönteminde halk müziğinin önemi

Bir müzik eğitimcisi öğrencinin olarak müzik zevkini genişletmek önemlidir. Müzik tercihi üzerine yapılan çalışmalar, müziğin kendine has özelliklerinin, müziğe aşinalık, sosyal etki ve duyuşsal deneyime dikkat edilmesinin, gençlerin müziği sevmeye veya sevmeme derecesi üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Finnas, 1989’ dan akt; Sillivian, 2014). Dolayısı ile öğrencilerimizin doğduğu andan itibaren etkileşim içinde olduğu halk müziğimizi doğru bir şekilde özümseyebilmesi açısından, okulda verilecek müzik eğitiminin en önemli materyali olarak halk müziğini kullanmak büyük önem taşımaktadır. “Kültürün etkisi öğrenci tercihlerinde önemli bir faktördür” (Siebenaler, 1999: 221).

Kodály (1967), Macar halk müziği ile ilgili yazmış olduğu makalesinde, Macar halkının I. Dünya Savaşı yaşanana kadar, kendi köylerinde, kiliselerde halk müziğini özümseyerek, yetişkinlik döneminde kendilerine farkında olmadan bir repertuar hazırladıklarından bahsetmektedir. Ancak gelişen şehir hayatı ile birlikte, kasaba ve köylerde doğal müzikalitenin yavaş yavaş ortadan kalktığını da belirtmektedir. Yine de bu köylerin bünyesinde bulunan anaokullarının, çocukların halk müziği repertuarı ile etkileşim içerisinde olmaları adına büyük yararlar sağlayacağını ve bunun için yapılması gerekenleri ele almıştır. Öncelikle, pedagojik olarak çocuğun içinde doğal olarak var olan basit müzikal elemanı kullanarak, yavaşça daha karmaşık yapılarla geçilmek için tekrarlanan basit ritmik ve melodik öğelerin öğretilmesinden başlanması gerektiğini önermektedir. Çocukların üç ile altı yaş arasında en alıcı dönemlerinde olduklarını, anaokullarının önerilen bu pedagojik prensibi yerine getirirlerse müzikal anlamda çocukların çok daha fazlasını yapabildiklerinin gözlemlenebileceğini belirtmiştir.

Makalesinin devamında, devletin bu temel müzik eğitimini sağlama yükümlülüğü olduğunu, bu temel olmadan da ilerlemenin mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Anaokulu eğitiminden sonra ise ilköğretim okullarında da bu görevin fiziki etkinliklerle eşgüdümlü olarak, şarkılı halk oyunları ile birlikte yerine getirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kodály' e göre halk müziği materyali amacına uygun olarak seçilirse, müzik öğelerini tanıtmak için en doğru tercihtir. Fakat seçilen halk müziği materyalinin titizlikle incelenmesi, müzikal olarak çekici olması önemlidir. Popüler fakat cansız egzersizleri kullanan bazı ülkelerde, çocukların müzik dersinden nefret ettiğini belirtmektedir. Çocukların bir sonraki müzik dersini heyecan içerisinde beklemelerinin en önemli gereklilik olduğunu vurgulayarak, bu şekilde beklenilmeyen ve istenmeyen bir dersin sonuç vermeyeceğini de ele almıştır.

Zoltan Kodály (1967), Macaristan'da, ilköğretim okullarında şarkı söylemenin 1868'den beri zorunlu olduğunu, buna rağmen, kötü müzik eğitiminin bir sonucu olarak, birçok insanın okullardan nefret ile mezun olduğunu belirtmiştir. Ancak şu an gelinen noktada, öğretmen eğitimlerine yeni başlanmış olmasına rağmen, alınan sonuçların son derece şaşırtıcı olduğunu belirtmiştir. Yalnızca müzik alanında değil, diğer akademik

alanlarda da öğrencilerin başarılı olduklarının gözlemlendiğini, bu sonucun, yöntemi uygularken kullanılan ana materyal olan halk müziğine bağlanabileceğini belirtmiştir.

Halk şarkılarının, çocuğun insan bilincinde büyümesine katkı sağladığını, kendisine aidiyetlik duygusunu kazandırarak, zengin bir ruh hali ve bakış açısı sunduğu Kodály tarafından önemle belirtilmektedir (Kodály, 1967). Ulusal halk müziği materyali tüketildikten sonra, yabancı kültürlerle ait halk şarkılarının basitten karmaşığa öğretilmesinin de öğrenciler için son derece faydalı olduğunu belirtmiştir.

Kodály için iyi müzisyen, kesinlikle dengeli, bedensel ve zihinsel olarak gelişmiş olmalıdır. Bu faktörler, insana büyük bir zenginlik sağlar. Bu zenginliğin sağlanmasında en önemli etken ise halk kültürü geleneğini devam ettirebilen ve eğitim müfredatına sağlam bir halk müziği temeli sağlayan bir müzik programıdır. Halk şarkılarının söylenmesi de, her müzik dersinin muhakkak bir parçası olmalıdır. Bu yalnızca öğrencilere pratik sağlamak amacıyla değil, müzik ve dil arasındaki ilişkiyi de uyandırma, geliştirme ve sürdürme amacıyla yapılmalıdır (Casarow, 2015).

#### 2.1.8.6. Kodály Yaklaşım/Yönteminde öğretmenin etkinliği

Kodály Yaklaşımı/Yöntemi için temel unsurlardan bir diğeri de ‘Nitelikli Öğretmen’ dir. Zoltan Kodály müzik öğretiminde ‘öğretmen’ etkinliğini, “Kisvár’ daki bir öğretmenin iyi bir müzik eğitimi alması, opera binasında yönetici olan birinin iyi bir müzik eğitimi almasında çok çok daha önemlidir. Operada görev yapan yönetici işini kötü yaparsa işine son verilebilir, ancak öğretmen işini kötü yapar ise belki de otuz nesil çocuğun müzik sevgisini köreltmış olur.’ sözleri ile vurgulamıştır (Choksy, 1988).

Zoltan Kodály için, müziği sadece en iyi müzisyenler öğretmelidir. Derslerde keşfedici ve öğrenci merkezli yaklaşımlar benimseyerek, müzik okuryazarlığının, teşvik edici, neşeli ve canlandırıcı bir atmosferde öğretilmesinin öğretmenin sorumluluğunda olduğunu vurgulamıştır (Casarow, 2015). Ayrıca müzik öğretiminde,



mantıklı ve en müzikal olanı seçmenin, en iyi materyali toplamanın da öğretmenin görevi olduğu belirtilmektedir (Smith, 1967).

Kodály Yöntemi' nin müziksel işitme-okuma-yazma odaklı olarak sınıf içerisindeki etkin uygulamalar ile gerçekleştirilmesi, öğretmenin önemini bir kere daha ortaya çıkarmaktadır. Yöntem ile ilgili olarak metodolojik bilgiler ve sıralamalar ne kadar iyi düzenlenir ise düzenlensin, eğer öğretmen, sınıf içerisinde yeterli derecede etkin olamıyorsa, müzik öğretiminin gerçekleşme durumu da riske girebilir. Dolayısı ile öğretmenin metodu yorumlayabilecek, sınıf ortamını gözlemleyerek öğrenciye görelilik ilkesini göz önünde bulundurabilecek, ders içi etkinlikleri kendi yetenekleri doğrultusunda şekillendirebilecek yeterlilikte olması gerekmektedir. Yöntem, öğrenciyi ancak bu sayede başarıya ulaştırabilir. “Macaristan’ daki öğretmenler Kodály metodunu öğrettiklerini söylemezler, müziği Kodály filozofisi temelinde, bildikleri en iyi yolla öğrettiklerini söylerler” (Yiğit, 2000).

Laszlo Vikár, en iyi öğretmenin sahip olması gerektiği üç şeyi şöyle belirtmiştir; “uygun bir metot, iyi nitelikli materyal, mantık ve duyguya sahip bir kişilik” (Yiğit, 2000).

#### 2.1.9. Emilie Jaques Dalcroze/Zoltan Kodály/Carl Orff müzik öğretimini ele alış biçimleri

Dalcroze, Kodály ve Orff, müzik eğitiminin uygulanışı ile ilgili olarak, eğitimin temelinde ele alınan kavramları, anlayışları, felsefeleri, yaşadıkları yüzyıl içerisinde ele alınan kavramlardan farklı olarak değerlendirmişlerdir. Bu kavramları Yaprak (2005), ‘öğrenme teorileri’, ‘pedagojik yaklaşımlar’, ‘metodolojiler’, ‘kullanılan repertuar’, ‘öğretmenlere verilen rol’, başlıkları ile ifade etmiştir. Her bir kavramın, Dalcroze, Kodály ve Orff açısından değişik şekillerde ele alındığını vurgulamıştır.

Bu başlıklar dâhilinde, yaklaşımların ortak noktaları ve birbirlerinden ayrıldıkları noktalar kısaca incelenmiştir.

*Öğrenme teorileri ve pedagojik yaklaşımlar için*, bu üç müzik öğretimi arasında bir değerlendirme yapılacak olursa, üçünün de müzik öğretimini, çocuk gelişimi ve dönemseller özellikler üzerine şekillendirdiği söylenebilir. Öğretim yöntemleri başlığı altında söz edilen, öğrenen ve öğretene bakış açısı anlamında geleneksel yolları tercih eden anlayışların, teori ağırlıklı ve pratik yapmayı, deneyimlemeyi göz ardı eden anlayışlar olduğu anlaşılmaktadır. Fakat çağın gereklilikleri doğrultusunda bu anlayışlardan vazgeçilmesi ile birlikte, müzik eğitimcileri de geleneksel yaklaşımlar yerine, öğrenen merkezli yaklaşımları tercih etmişler ve sistemlerini bu temel üzerine inşa etmişlerdir. Çocuk gelişimsel yaklaşım da bu yaklaşımlardan biridir. Dalcroze, Kodály ve Orff, özellikle erken çocukluk döneminde, teorik bilginin çocuklar açısından hiçbir anlam ifade etmediğini, gerçekleştirilen bireysel deneyimlerin öğrenme üzerinde çok daha etkili olduğunu savunmuşlar ve müzik öğretim sistemlerini deneyimleme üzerine kurmuşlardır (Yaprak, 2005). Deneyimleme işinin, müzik dersleri içerisinde, beden kullanılarak yapılması gereğini vurgulamışlardır. Bedenseller aktiviteler, müzik dersi içerisinde kullanıldığında, müzikal unsurların içselleştirilmesi gerçekleşmiş olur. Bu da kalıcı öğrenme yaşantılarını destekleyen bir durumdur. Dalcroze ve Orff öğretilerinde, devinimin, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacı ile kullanıldığını, Kodály öğretilerinde ise devinimin, öğrencinin hazırbulunuşluluğunu ölçme ve öğretilecek yeni öğe ile ilgili olarak çocuğu hazırlama noktasında kullanıldığı söylenebilir.

*Metodolojiler*; anlamında bu üç müzik öğretimi arasındaki karşılaştırmayı müzikal-ışitme-okuma-yazma çalışmalarının ve doğaçlamanın öğretiler içindeki yerleri üzerinden yapmak, bu öğretilerin prensiplerini anlama konusunda bizlere yardımcı olacaktır. Dalcroze müziği öğretirken, müziğin işitseller yönünün beyin ile olan bağlantısı üzerine odaklanmıştır. Müzikal davranışların refleks haline gelebileceği düşüncesi ile hareket etmiş, yazma ve okumadan çok işitme yönünün geliştirilmesi gerekliliğini savunmuştur. Orff, müzikal işitme-okuma-yazma-çalma işini ikinci planda tutarak, doğaçlama ve yaratıcılık üzerinde odaklanmıştır. Kodály, müzikal-ışitme-okuma-yazma çalışmalarını, öğretisinin merkezine almış ve çocuğun anadilini öğrendiği şekilde, müzik dilini öğrenmesini uygun görmüştür. Kodály' e göre, müziğin öğrenimi, sıklıkla halk şarkıları söyleyerek daha kolay gerçekleştirilecektir. Doğaçlamayı ise, kendi öğretisi içerisinde belirlenen öğretim aktiviteleri için kullanmıştır.

*Kullanılan repertuvar;* açısından her üç müzik öğretisi de ulusların kendi halk ezgilerine yönelik çalışmalar yapmaları gerektiğini savunmuştur. Dalcroze daha çok doğaçlama eserler üzerine çalışılmasını tavsiye ederken, Orff oluşturulacak repertuvar da yerel ezgiler açısından görece daha esnek bir yapı sunmaktadır. Kodály ise halk ezgileri temeli üzerine bir repertuvar inşa edilmesini, bu repertuvar da yer alan ezgilerin birbirini takip eden, basitten karmaşığa doğru sıralanmış şekilde sistemli olarak oluşturulmasını tavsiye etmiştir.

*Öğretmenlere verilen rol;* açısından Dalcroze ve Orff, ders uygulamalarında sıklıkla öğrencilerin ve öğretmenlerin doğaçlama yaparak müzikal deneyimler gerçekleştirmesi gerektiğini vurgularken, sınıf içerisinde o anda gerçekleşecek olayların önceden tahmin edilememesi durumu sebebi ile sistemli bir sıralama gözetilememektedir. Bu durum, öğretmenlerin daha esnek bir program uygulamasına olanak tanımaktadır. Bu öğretilerin temel noktasının, öğrencinin doğaçlama yapması olması, öğretmenin, ders işleniş sırasında kendiliğinden gerçekleşecek olayları yönlendiren kişi olmasını gerektirmektedir. Kodály ise öğretmenin müzik öğretimindeki yerini belirlerken görece daha geleneksel bir tavır ortaya koyarak, müzik öğretimini gerçekleştirecek olan müzik öğretmenlerinin en iyi müzisyenler olması gerektiğini savunmuştur. Yapılacak etkinlikler konusunda, belirlenmiş, sıralı birtakım öğeler bulunsa dahi, Kodály tıpkı Dalcroze ve Orff öğretilerinde olduğu gibi, ders planlaması konusunda bir girişimde bulunmamıştır. Bu planlamaları, kendi meslektaşları ve öğrencileri gerçekleştirmiştir. Dalcroze, Orff ve Kodály yalnızca müzik öğretileri için kullanılacak olan materyalleri, egzersizleri hazırlayarak öğretmenlerin kullanımına sunmuşlardır. Kodály ayrıca felsefi olarak, müzik öğretimine bakış açılarının ve kullanılacak öğretim araçlarının iyi tasarlanması gerektiğini, öğretmenin müziği sevdirmede ve müzik dili oluşturmada en etkili faktör olduğunu vurgulamıştır.

## 2.2. İlgili Literatür

Bu bölümde, Zoltan Kodály' e ait müzik öğretimi yaklaşımı ile ilgili olarak yurt içinde yapılan ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. İlgili literatür

taranırken, anahtar kelime olarak, “kodály yaklaşımı, kodály yöntemi” ifadelerinin yanı sıra, “müzik öğretimi, şarkı öğretimi, müzik özel öğretim yöntemleri” ve yöneme ait araçların isimleri “moveable-do/hareketli do, fonomimi/el işaretleri, halk ezgileri” vs. anahtar kelimeleri de kullanılarak bir tarama yoluna gidilmiştir.

### 2.2.1. Kodály’ e ait müzik öğretimi ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar, konu ile dolaylı olarak ilgili ve doğrudan ilgili olmak üzere iki gruba ayrılarak aktarılmıştır.

#### 2.2.1.1. Kodály ile dolaylı olarak ilgili olan araştırmalar

Özen (2004), “Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri” başlıklı makalesinde, çalgı eğitiminde kullanılan yöntemler olarak Dalcroze-Orff ve Kodály’ nin yanı sıra “Carabe – Cone” yönteminden kısaca bahsetmiştir.

Gürgen ve Bilen (2005), “Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri” başlıklı çalışmasında, 33 müzik öğretmeni adayı ile (3. ve 4. sınıf öğrencileri) alan dersleri üzerinden, ön test – son test ile alınan derslerin, yaratıcılığa, özgünlüğe ve esnekliğe olan etkisini incelemiştir. Yaratıcılığa olumlu yönde etki edecek tüm davranışların, Özel Öğretim Yöntemleri ve Oyun – Dans – Müzik derslerinde gözlemlendiğini belirtmiştir. Ayrıca yaratıcı öğretmen ile geleneksel öğretmen karşılaştırması yaparak, yaratıcı öğretmenlerin, daha başarılı olduğunu vurgulamıştır.

Özmenteş, G. ve Özmenteş, S. (2005), “Dalcroze Eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik derslerine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri” başlıklı çalışmalarında, Dalcroze yöntemi ile 4. Sınıflara ’94 programının kazanımları üzerinden deneysel bir çalışma yapmışlardır. Dalcroze ile eğitim alan grubun, geleneksel yöntemler ile eğitim alan gruptan çok daha iyi durumda olduğu tespit edilmiştir.

Andırıcı (2006), “İlköğretim Müzik Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bir İnceleme (İstanbul İli Örneği” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, İstanbul’da görev yapan 265 müzik öğretmeni ile, hem doküman incelemesi yolu ile hem de anket yolu ile müzik derslerinde kullanılan yöntemler hakkında bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yöntemleri bilme ve kullanım sıklığı düzeylerinin yetersiz olduğu görülmüştür.

Gürgen (2006), “Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar” başlıklı makalesinde, özel öğretim yöntemlerinin, çocuğunun yaratıcılık üzerindeki olumlu etkilerden bahsetmiş. Tüm özel öğretim yöntemleri ile ilgili kısa kısa bilgiler vermiş, yalnız, sonuç bölümünde Kodály yöntemini de dahil ederek, “kolay uygulanabilen yöntemler” şeklinde bir genelleme yapmıştır.

Çeviker (2010), “Okul Öncesi ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Okul Öncesi Müzik Etkinliklerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında, Ankara, İzmir ve Malatya illerinden okul öncesi öğretmenliği ve müzik öğretmenliği bölümlerinde okuyan toplam 223 öğrenci ile görüş belirleme formu aracılığı ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen aday öğrencilerin, Suzuki – Dalcroze – Orff ve Kodály yaklaşımlarında kendilerini yeterli görmedikleri, okul öncesinde kullanılan bazı çalgıları tanımadıkları belirtilmiştir.

Özaltunoğlu (2011), “ ‘Moveable – Do’ Metodunun Lisans Öğrencilerinin Dikte Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi” başlıklı doktora çalışmasında, Cumhuriyet Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü 1.sınıf öğrencileri ile 12 hafta, haftada 4 saat süren, ön test – son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapmıştır. Deney grubuna ‘aktarımlı (moveable) do’ yöntemi ile kontrol grubuna ise ‘sabit (fix) do’ yöntemi ile solfej dersleri vermiştir. Araştırmanın sonucuna göre, ‘aktarımlı do’ ile ders işleyen öğrencilerin, ‘sabit do’ ile ders işleyen öğrencilere göre daha başarılı olduğu, dikte yazımına yönelik başarı durumunun deney grubunun lehine olduğu belirlenmiştir.

Erdal (2012), “Gelişim ve Öğrenme Kuramcılarına Göre Müzik Öğretim Yöntemlerinin Okul Öncesi Eğitimdeki Yeri” başlıklı makalesinde, gelişim ve öğrenmenin psikolojik temellere dayalı, Piaget – Vygotsky – Gardner ve Bruner

tarafından ortaya konulmuş öğrenme ilkeleri ile müzik özel öğretim yöntemlerinde kullanılan, Dalcroze - Orff - Kodály ve Suzuki' ye ait ilkeleri karşılaştırmıştır. Gelişim ve öğrenme kuramcılarının belirlemiş olduğu ilkeler ile müzik öğrenme ilkelerinin örtüştüğünü belirtmiştir.

Sağır, Gürpınar ve Zahal (2013) “Hareketli Do Solfej Metodu ile Geleneksel Türk Sanat Müziği Solfej Çalışmaları Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, hareketli do sisteminin, Geleneksel Türk Sanat Müziği icra edilirken kullanılan sistemle benzerlikleri olduğu belirtilmiştir. Geleneksel Türk Sanat Müziği' nde, parçanın asıl tonuna göre diğer enstrümanların çalmasını mümkün olmaması sebebi ile icra edilen parçada geçen seslerle solfej yapıldığını ancak enstrümanların bu sesler yerine farklı frekanslarda çaldığını belirtmişlerdir. Yapılan bu işlemin, hareketli do yönteminin mantığını benimsediğini, fakat Geleneksel Türk Sanat Müziği icrasında belirli bir sistemde yapılmadığını belirtmişlerdir. Yapılan bu işlemin belli bir standarda bağlanarak, sistematik bir şekilde öğretilmesi gerekliliğini savunmuşlardır.

Araştırmada Kodály yönteminden bahsedilmese de, hareketli do yönteminin, sistemin bir aracı olması sebebi ile kaynak araştırma olarak kullanılması uygun görülmüştür.

Korzenszky (2015) “Bir Anadil Olarak Dans ve Şarkı Okul Öncesinde Drama Çalışmalarında Geleneksel Masallar, Çocuk Tekerlemeleri, Şarkılar, Oyunlar” başlıklı Türkçe çalışmasında, geleneksel çocuk ezgilerinin Macar müzik eğitimindeki öneminden bahsetmiştir. Çok daha eski, tarihöncesine uzanan, ritüelleşmiş yetişkin örflerinde gözlemlenen halk oyunlarının da çocukların seviyesine uygun hale getirilerek, okul öncesi eğitimde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Böylece öğrencilerin kendi kültürleri ile ilgili daha derin bilgilere sahip olabileceğinden bahsediyor. Ayrıca, uygun çocuk tekerlemeleri ve şarkılarından çocuklar için yapılan yaratıcı drama çalışmalarında, psikolojide, masal terapisinde, çocuklar için yapılan psiko-drama uygulamalarında etkili bir şekilde faydalanılabileceğini önemle vurgulamaktadır.

Kılıç, Topalak ve Yazıcı'nın 2017 yılında yayınlanan “Okulöncesi Öğretmenlerinin Müzikal Aktiviteleri Uygularken Yaşadıkları Zorlukların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada, 20 Okul öncesi öğretmeni ile müzikal aktiviteleri uygularken ne tür zorluklar yaşadıklarını çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların %65'inin herhangi bir müzik merkezi olmadığı, ayrıca müzik aktivitelerinde kullanılacak materyallerinin de olmadığı, çalışma grubundaki öğretmenlerin ritim çalışmalarını da, hangi yaş grubuna nasıl öğretecekleri konusunda zorluk yaşadıkları, şarkı öğretiminde ise öğretmenlerin en zorlandıkları kısmın melodiyi yansıtmak olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların %30'unun müzik öğretim yaklaşımlarından yalnızca Orff yöntemini bildikleri, bu yöntemi de %100 kullanmadıkları, Dalcroze ve Kodály yaklaşımlarını ise hiç duymadıkları belirtilmiştir. Katılımcıların %95'i müziksel aktivitelerin bir müzik öğretmeni tarafından yaptırılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. %90'ı müzik alanından herhangi bir uzmandan faydalanmadığını, %90'ının herhangi bir enstrüman eğitimi almadığını, %55'inin müziksel performanslar için sınıflarını hazırlamadıklarını, %40'ının çalıştıkları grupta bulunan ebeveynlerin, müzikal aktiviteler ile ilgilenmediklerini düşündüklerini, %25'inin ise veliler tarafından önemli görüldüğünü düşündükleri tespit edilmiştir. Bu tespitlere karşılık yine de tüm katılımcıların, çocukların müziğe karşı ilgilerinin çok yüksek olduğunu belirttikleri aktarılmıştır.

K. Aycan (2017c), “Dokuz Tip Mizaç Modeli ile Aktif Müzik Eğitimi Uygulamalarının İlişkisi” adlı çalışmasında, öğrencilerin mizaç tiplerinin, öğrenme stillerini etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucuna dayanarak, aktif öğrenme yöntemlerinin her türlü mizaç tipi için faydalı olduğunu, üniversitelerde özel öğretim yöntemleri derslerinin bu öğretim yöntemleri çerçevesinde verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

K. Aycan (2017b), “Hareket, Konuşma ve Şarkı Söyleme odaklı Elementer Ses Eğitimi Uygulamaları” başlıklı diğer bir çalışmada, 20 kişilik öğrenci grubu ile özel öğretim yöntemleri ile 14 hafta süren bir ses eğitimi gerçekleştirmiştir. Çalışmadan önce, öğrenciler ile durum tespiti yapabilmek adına bir anket yapılmış, çalışmadan sonra da yine öğrencilerin ders işlenişini ile ilgili görüşleri alınmış ve sonuç dersin

interaktif şekilde işlenmesi lehine olumlu çıkmıştır. Müzik eğitimi ile alakalı olarak Kodály ile ilgili pek çok atıfta bulunulmuştur

Özeke (2017)'ye ait “Bir Erken Çocukluk Müzik Eğitim Modeli ve Çocuk Gelişimine Etkileri: Music Together programı örneği” başlıklı çalışmada, aile ile birlikte çocuğun müziksel gelişimini destekleyen, 1987 yılından beri eğitim programlarının bir parçası olarak birçok ülkede uygulanan bir program önerisi sunulmuş. Gordon'un öğrenme teorisini temel alarak oluşturulmuş olan bu programın, müzik eğitiminin erken yaşlarda, bakım evleri de dahil olmak üzere aile ile birlikte yürütülmesinin müziğin içselleştirilmesi açısından önemli olduğunu vurgulayarak ilerleyen bir program olduğu anlatılmakta. Bu program için de belli bir repertuar ve belli bir plan şartı ortaya konulmuştur. Kodály' nin erken yaş müzik eğitimi anlayışına ve yalnızca yeteneği olanların değil, herkesin müzik yapabileceğini savunan bir bakış açısına sahip olan bu programda, Kodály yaklaşımının sahip olduğu ilkeleri güçlendirir nitelikte atıflarda bulunulmuştur.

Aydemir (2018), “Ortaöğretim Müzik Öğretmenlerinin Özel Müzik Öğretim Yöntemlerini Kullanmalarına İlişkin Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Trabzon ilinde görev yapmakta olan 13, Türkiye'nin diğer çeşitli illerinde görev yapmakta olan 17 müzik öğretmeni ile müzik özel öğretim yöntemleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Dalcroze, Kodály, Orff, Suzuki'yi bilip bilmedikleri ve derslerinde kullanıp kullanmadıkları ile ilgili mülakat yapmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, müzik öğretmenlerinin derslerinde müzik özel öğretim yöntemlerini kullanmadıkları, bu yöntemlere kısa süreli olarak yer verdikleri, yöntemlerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ders saatlerinin yetersiz olduğu gibi veriler elde edilmiştir.

Erten ve Çilden (2018), “Kulaktan (İşitsel Temelli) Öğretim Yöntemi” başlıklı çalışmada, bu konu üzerine Türkiye' de bir çalışma yapılmadığını belirtmişlerdir. İşitsel Temelli müzik öğretimi ile öğrencilerin kendilerini müziksel anlamda gerçekleştirebilmeleri için bir yarar sağladığını vurgulamışlardır.



### 2.2.1.2. Kodály ile doğrudan ilgili olan araştırmalar

Kamacıoğlu (1990), “Müzik Eğitiminde Arayışlar” başlıklı makalesinde, Kodály yöntemi ve Macaristan’da nasıl bir müzik eğitimi olduğu konusunda kısaca bilgiler vermiştir. Kodály’ nin temelini attığı ve hali hazırda halen Macaristan’ da devam ettirilen müzik eğitimi sistemi içerisinde yer alan müzik okulu öğrencilerinin, yalnızca müzik derslerinde değil, diğer derslerde de, diğer okullara göre daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Yıldırım (1995), “Kodály Yöntemi ile Müzik Eğitimi” başlıklı çalışmasında, Kodály metodunun derinlemesine incelendiği ve açıklandığı bir kaynak ortaya koymuştur. Araştırmacı Macaristan’a gidemediği için, yöntem uygulamalarını yerinde gözlemleyemediğini fakat büyükelçilikler aracılığı ile birçok kaynağa birinci elden ulaştığını belirtmiştir. Ülkemizde Kodály yöntemi ile ilgili olarak geniş kapsamlı yapılan çalışmaların ilklerinden biri olması sebebi ile yurtiçi kaynakların başında gelmektedir.

Barışeri (1996) “Bela Bartók’un Türkiye’de ki çalışmaları ve Türk Halk Müziği ile Macar Müziği Arasındaki İlişkilerin Araştırılması” başlıklı çalışmasında, Bartók’un kaynaklarını kullanarak, Türk Halk Müziği ile Macar Halk Müziği arasındaki benzerlikleri göstermeye çalışmıştır. Saptanan ortak noktaların nedeni olarak da, Hunların Orta Asya’dan Avrupa’ya geçerken doğu müzik etkilerini batıya taşımalarını göstermiştir. Genel itibari ile her iki halk müziğininde parlando ritmi ile söylenmiş, 8 heceyle yazılmış ve inici karakterde olan örnekleri sebebi ile aralarında bir bağ olduğu belirtilmiştir.

Yiğit (2000), “Müzik Eğitiminde Kodály Metodu’ nun Rolü” başlıklı yüksek lisans tezinde, Kodály metodunu kapsamlı, detaylı ve açıklayıcı bir şekilde ele almıştır. Araştırmacı yaklaşık bir yıl boyunca Macaristan’daki müzik eğitim sistemini öğrenebilmek ve gözlemleyebilmek amacı ile eğitim almış ve tüm deneyimlerini ve gözlemlerini araştırmasında basamaklar, aktarmıştır. Metot içerisinde yer alan tüm elementleri titizlikle göstermiş, ayrıca, 1. sınıf seviyesinden, 11. sınıf seviyesine kadar

izlemiş olduğu, Kodály yöntemi ile işlenen müzik derslerini, ayrıntılı olarak okuyucuya aktarmıştır.

Gürgen (2007), “Orff Schulwerk ve Kodály Yöntemi’ nin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri” başlıklı doktora çalışmasında, 3. sınıf öğrencileri ile, ön test – son test kontrol gruplu deney deseni kullanarak, öğrenciler ile üç farklı gruba üç farklı yöntem ile 14 hafta boyunca müzik öğretimi gerçekleştirmiştir. Orff Schulwerk – Kodály ve Geleneksel müzik öğretim yöntemlerine bağlı farklı ve ayrıntılı ders planları hazırlanmış ve belirlenen gruplara, belirlenen yöntemler uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Orff Schulwerk, Kodály ve Geleneksel Müzik öğretiminin “vokal doğaçlama” ve “şarkı söyleme” becerileri üzerindeki etkilerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiş, fakat “müziksel işitme” becerisi üzerinde Orff Schulwerk ve Kodály yöntemlerinin daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, Kodály grubunun deney sonrası şarkı söylemede en yüksek ortalamaya sahip olduğu vurgulanarak bunun nedenlerinden birinin Curwen el işaretleri yönteminin kullanılması olduğu belirtilmiştir.

Özeke (2007), “Kodály Yöntemi ve İlköğretim Müzik Derslerinde Kodály Yöntemi Uygulamaları” başlıklı çalışmasında, yöntem basamaklarına uygun olarak, “Hazırlık –Sunuş –Uygulama” başlıkları altında, genel bir ders planı hazırlamıştır. Bir taslak önerisi halinde, içeriğini öğretmenlerin, öğrencilerinin seviyelerine göre doldurmalarını tavsiye eden bir plan oluşturmuştur.

“Kodály Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada Yıldırım (2010), 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde, daha önce çalgı eğitimi almamış 3,4 ve 5. sınıf öğrencilerinden çeşitli kriterler gözetilerek seçilmiş 13 kişilik bir öğrenci grubu ile öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanarak, deney grubuna, Kodály yöntemi ve geleneksel müzik öğretim yöntemleri ile ders verirken, kontrol grubuna yalnızca geleneksel müzik öğretim yöntemleri ile ders vermiştir. Haftada iki gün birer saat olmak üzere, iki ay boyunca bir çalışma gerçekleştirmiştir. Uygulanan yöntem aşamaları bir plan dahilinde belirtilmemiş fakat kazandırılmak istenen davranışlar sonuç kısmında detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Sonuç olarak kontrol grubu ve deney grubu arasında keman çalma becerileri ile ilgili olarak, çalgı çalma konusundaki teknik durumlar için herhangi bir

farkın tespit edilemediğini ancak müzikal anlamda iki grup arasında, deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edildiğini belirtmiştir.

“Macar Türkoloji Araştırmalarında Çuvaş Folkloru” başlıklı çalışmada Bayram (2011), Macaristan’da yaşayan Çuvaş Türklerine dair, Macar halkbilimcilerin yapmış olduğu bilimsel araştırmalarını kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Kodály başta olmak üzere, Kodály’ nin öğrencilerinden Vikár ve Sipos’ un yapmış olduğu birçok araştırmaya da yer vermiştir. Çuvaş Türklerinden Macarlara geçen ezgilerden, aralarındaki kuvvetli bağdan bahsetmiş, Macar müziği ile Türk müziği arasındaki bağ ile ilgili Macaristan’ da yapılan birçok araştırmanın varlığını konu edinmiştir. Ayrıca Kodály’ nin yazmış olduğu, yöntem içerisinde de müziksel okuma çalışmaları esnasında kullanılan “ÖTFOKU ZENE 4” isimli kitabın, 140 numaralı ezgisinin Çuvaş Türklerine ait olduğu bilgisini vermiştir.

Tufan (2011), “Müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze-Kodály ve Orff yaklaşımlarıyla ilgili görüşleri ile bu yaklaşımların adayların öğretmenlik uygulamasına ilişkin tutumlarına olan etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, 3 ayrı eğitim fakültesinden yaklaşık 100 öğrenci ile bir çalışma yapmıştır. Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretmenlik Uygulamaları dersi ile Dalcroze-Kodály ve Orff yaklaşımlarına ilişkin bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi, çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Ulaşılan sonuca göre, yalnızca ailesinde müzik ile ilgilenen öğrencilerin, özel öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi birikimlerinin daha fazla olduğu ve öğretmen olmayı isteme durumu ile özel öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olma durumu, birbirleri ile anlamlı olarak bağlantılı çıkmıştır. Bunun dışında araştırılan diğer demografik durumlar ile bu dersler ve yaklaşımlar arasında herhangi bir bağlantı bulunamamıştır.

Saraç (2014), “İlköğretim öğrencilerinin müzik öğretim metotlarını algılamalarına ilişkin kriterler” başlıklı çalışmada, Muğla Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 35 son sınıf öğrencisi ile, 10-11 ve 12-14 yaş gruplarındaki öğrencilere Kodály – Dalcroze ve Orff yaklaşımlarına göre, araştırmacı tarafında hazırlanan günlük ders planları doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirmiştir. Bu derslerin sonunda öğrencilere uygulanan testler ve soruların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, yüzde olarak öğrenciler her üç yöntemi de olumlu bulmuştur. Ancak, 12- 14 yaş grubunda bulunan öğrenciler 10 -11

yaş grubundaki öğrencilere göre uygulanan farklı metotları biraz daha az çekici bulmuşlardır. Fakat uygulanan ders planları ile ilgili detaylı bilgi verilmemiştir.

Peşinci (2014), “Kodály Yöntemi’ nin Saygun ve Bartók Piyano Repertuarına Uygulanması” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Kodály Yöntemi’ ne ait tüm ayrıntılar incelenmiş, diğer öğretim yöntemleri arasındaki yeri saptanmış ve çalgı eğitiminde kullanımının getirileri araştırılmıştır. Bartók ve Saygun’ un başlangıç ve orta seviyede öğrenciler için eserlerinde Kodály Yöntemi uygulamaları yapılmış, bu uygulamaların piyano eğitimine teknik ve müzikal yönden kazandırdıklarına yer verilmiştir. Ancak uygulamanın nasıl yapıldığına dair araştırmada herhangi bir bilgi verilmemiştir. Halk müziğinden seçilen eserler ile bir repertuar oluşturulduğu belirtilmiş ise de, verilen öğretim basamakları içerisinde yabancı ezgiler ve yabancı çocuk oyunlarına da yer verilmiştir.

Esmegül ve Çaydere, 2015 yılında yapmış oldukları “Müzik Öğretim Yöntemi Konulu araştırmaların incelenmesi” başlıklı çalışmalarında, Dalcroze – Suzuki – Orff ve Kodály yöntemleri ile ilgili yapılmış çalışmalardan incelenmiş ve yöntemlere ilişkin belli başlı özellikler, yöntemler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, anahtar kelimeler yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. En fazla Kodály metodu ile ilgili araştırma incelenmiştir. Diğer yöntemlerden 6 tane araştırma incelenirken Kodály yöntemi ile ilgili 9 tane araştırma analiz edilmiştir ve 38 ayrı özellik sıralanmıştır. Fakat sonuç olarak bir araştırmada belirlenen özelliğin diğer bir araştırmada yer almaması dikkat çekici bir durum olarak vurgulanmıştır. Araştırma sonucu olarak yöntemlerin her birine ait genel özellikler belirtilmiştir.

Csáki, Kamalı ve Yıldırım (2016) “Macar Halk Oyunlarına Dair” başlıklı makalelerinde, Macar halk oyunlarının “millet olma” bilinci ile sağlam ilişkisine değinmişler ve ülke genelinde ‘Tancaz’ (Dans Evi) olarak adlandırılan yapıları açıklamışlardır. Bu yapıların Macar Halk Müziğinin, Macar Halkı tarafından tekrar önemsenmesi açısından yapmış olduğu olumlu katkılar ele alınmıştır. Bela Bartók ile birlikte Zoltan Kodály’ nin ‘Tancaz’ hareketi ile olan bağından bahsedilmiştir.

Çoban (2016), “Can We Apply Kodály Philosophy in Turkey as School Music Education Programme?” başlıklı makalesinde, Türkiye’de Kodály Yöntemi’ nin neden

kullanılmadığına dair bilgiler vermiştir. Aslında yöntemin, diğer müzik özel öğretim yöntemlerine göre, Türkiye standartlarında daha kullanışlı olacağını belirtirken, bu yöntemi uygulayacak olan müzik öğretmenlerinin yeterli derecede eğitim alamadığını belirtmiştir. Ayrıca, pentatonik dizi üzerinden senelerdir müzik camiası tarafından yürütülen tartışmaya da değinerek, yöntemin kabul edilememesinin sebebi olarak, ülkemizdeki görüş ayrılıklarına değinmiştir.

K. Aycan (2017a), “Kodály Metodundan Uyarlanan Deşifre Şarkı Söyleme Uygulamaları” başlıklı çalışmasında, Kodály metodunu uygulayarak, üniversitede düzeyinde bireysel ses eğitimi dersi kapsamında yeni şan parçalarının öğretilmesini hedeflenmiştir. Fakat ülkemiz müzik eğitimi sistemi içerisinde “sabit do/fix do” kullanıldığı için solmizasyon ayağı atlanarak, daha çok beden perküsyonu ve nefes egzersizlerine, öğretilecek olan parçanın belli kısımları yedirilerek bir öğretim yapılmıştır. Müzik öğretmenliği bölümü 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinden 7 kişilik bir grup ile haftada 1 saat olmak üzere 14 hafta boyunca hedeflenen amaçlar gerçekleştirilmiş, sonuçlar yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bu egzersizler sayesinde daha etkili çalıştıkları belirtilmiştir.

Lazar (2017), “Macar Geleneksel Oyunlarında Motivic yapılar” başlıklı makalesinde, Bartók ve Kodály’ nin yapmış oldukları çalışmalara istinaden aynı zamanda geleneksel oyunları da topladıklarından bahsetmiştir. Oyunların, geleneksel müziğin öğretiminde faydalı olduğunu söylemiş ve kesinlikle kullanılması gerektiğini savunarak, Kodály yöntemine çeşitli atıflarda bulunarak, halk ezgilerine ait dizilerin bu oyunların içinde var olduğunu ve öğrencilerin, oynanan oyunlar sayesinde halk ezgilerini daha kolay öğrenebildiklerini belirtmiştir. Bazı halk ezgilerini analiz ederek yapılarını incelenmiş ve oyunlar açıklamıştır.

Şimşek ve Bilen (2017) “Etkili Müzikal Okuryazarlığa Ulaşmak: Kodály yöntemi” adlı çalışmalarında, iki sesli, sol M tonunda bir solfej parçasının öğretimi için, öğretim basamakları halinde bir plan oluşturmuşlar ve bu plana uygun olarak, solfej eğitiminin daha etkili bir şekilde verilebileceği savunmuşlardır. Daha çok, Güzel Sanatlar Lisesi veya Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler için faydalı olabilecek bir ders planı hazırlanmıştır. Öğretim

basamakları ayrıntılı olarak verilmiş, Kodály sisteminin öğretim basamaklarının kısaca tanıtımı yapılmıştır.

Avşar (2018) “Kodály Prensiplerine Göre İşlenen Armoni Dersinin Başarıya, Tutuma ve Performansa Etkisi” başlıklı doktora çalışmasında, ön test – son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma yürütmüştür. Lisans ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 40 kişilik bir grup ile Kodály prensiplerine göre düzenlenmiş ve geleneksel yöntemlere göre düzenlenmiş armoni derslerini 14+14 hafta işlemiş ve iki grup arasındaki farka bakmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, Kodály Prensiplerine göre armoni dersinin işlendiği deney grubunun başarı ve performans boyutunda kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Duyum testi, başarı testi, toplam tutum puanı, toplam gözlem puanı için deney grubu lehine son test sonuçlarının anlamlı olduğu, deney grubundaki öğrencilerin ‘dersin katkısı ve kazanımları’ hakkında daha çok olumlu görüş bildirdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

B. Aycan, (2018), “Dalcroze, Orff Schulwerk ve Kodály Yöntemlerinin Müzik Eğitiminde Kullanımına İlişkin Bir İnceleme” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Doğu Anadolu Bölgesi’nde görev yapan 72 müzik öğretmeni ile anket çalışması yaparak, müzik öğretmenlerinin bu yöntemler ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre genel olarak öğretmenlerin, bu yöntemleri görev yaptıkları okullardaki dersliklerde uygulayabilmelerinin mümkün olmadığı sonucu belirtilmiştir. Ayrıca, müzik ders saatlerinin bu yöntemleri uygulamak için yetersiz olduğu, yöntemleri uygularken kullanılacak çalgıların maddi yetersizlikler sebebi ile temin edilemediği, bölgesel ve çevresel etmenlerin yöntemlerin uygulanabilirliği üzerinde etkili olduğu, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu yönünde görüşler bildirdikleri belirtilmiştir. Ancak bazı sonuçlar arasında tutarsızlıklar olduğu söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin, kendilerine yöneltilen bir soruda, ders kitaplarının özel öğretim yöntemleri konusunda kendilerine görüş bildirdiğini belirtmişlerdir. Bir başka soruda ise ders kitaplarının, ders işleniş esnasında yeterli olmadığını, sınıfın fiziki şartlarının yöntemleri uygulamaya elverişli olmadığını belirtmişlerdir. Bir diğer soruda, öğretmenlerin bu yöntemleri uygulayabilme düzeylerinin iyi olduğu yönünde görüş bildirmeleri ise diğer sorulara verilen yanıtlar ile çelişkilidir.

Kale (2018), “İlköğretim Temel Müzik Eğitim Programındaki (5-6-7 ve 8. Sınıflar) (Orff-Kodály-Dalcroze) Müzik Öğretim Yöntemlerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, Uşak ilinde görev yapmakta olan 17 müzik öğretmeni ile örnek olay incelemesi ile bir çalışma yapılmıştır. Örnek olay çalışmasında veri toplama tekniği olarak, araştırma sorularından oluşturulmuş soru kâğıdı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler tarafından en çok bilinen yöntemin Orff-Schulwerk yöntemi olduğu, Kodály yönteminin ise daha az bilindiği, Dalcroze yönteminin ise neredeyse hiç bilinmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yöntemlerin uygulanabilmesi için, sınıfların elverişsiz olduğu, okul idarecilerinin ilgisiz olduğu, gelen öğrencilerin altyapısal olarak sıkıntılı olduğu, dolayısıyla erken yaşta branş öğretmeni tarafından müzik eğitiminin verilmesi gerekliliği de araştırma sonucunda belirtilmiştir.

Türkmen, Göncü (2018a), “Amatör Çocuk Korosu Üyelerinin Kodály yönteminin koro çalışmalarında kullanımına ilişkin görüşleri” başlıklı çalışmalarında, amatör bir çocuk korosundaki 9-14 yaş arası 20 gönüllü korist ile görüşmeye dayalı bir araştırma yapmışlardır. Ritim heceleri, el hareketleri, iki sesli çalışmalar ve kanon çalışmaları konusunda, öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin, Kodály yöntemi için yapılan çalışmaları eğlenceli, öğretici ve yararlı bulduklarını belirtmişlerdir.

Türkmen, Göncü (2018b), “Türkiye’ de Kodály Metodu’ nun uygulanmasında karşılaşılan Zorluklar” başlıklı makalelerinde, daha önce Kodály Yöntemi ile ilgili olarak herhangi bir çalışmada bulunmuş toplam 5 katılımcının görüşlerine başvurduklarını, yöntem uygulamalarında ne gibi zorluklarla karşılaştığını ve Türkiye’ de neden uygulanmadığının tespit edilmeye çalışıldığını belirtmişlerdir. Genel olarak katılımcılar, yöntemin uygulanabilmesi için öğretmenlerin lisans düzeyinde ve sonrasında yeterli bilgi almamalarını, herhangi bir çalışma yapıldığında 3-4 günlük kısa eğitimlerin, yöntemin yeterince anlaşılması için kısa bir süre olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin bu yöntemi öğrenme konusunda isteksiz olduğunu, bu yöntem yerine geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini, mevcut eğitim sisteminin, bu yöntemi uygulamak için uygun olmadığını, ülkede bu konu üzerinde çalışan uzman sayısının yetersiz olduğunu da görüşlerine eklemişlerdir. Ayrıca Türk Halk Ezgilerinin ve Türk

Çocuk Şarkılarının bu yöntemi kullanabilmek adına kullanılabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Mete (2018), “Kodály Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müziksel Bilgi ve Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora çalışmasında, 54 deney, 43 kontrol grubu olmak üzere toplam 97 sınıf öğretmeni adayı ile, Kodály yönteminde yer alan materyallerden yararlanılarak hazırlanan 8 haftalık müzik ders planını uygulamıştır. Her iki gruba da ön test – son test olarak Gürgen (2007) tarafından geliştirilen “Müziksel İşitme Testi” ni uygulamış, deney grubuna da ayrıca, araştırmacı tarafında hazırlanan “Temel Müzik Bilgisi Testi” ni, ön test – son test olarak uygulamıştır. Araştırmanın sonucuna göre deney grubunun müziksel işitme ve temel müzik bilgileri konusunda gelişim gösterdikleri saptanmıştır.

‘Müzik özel öğretim yöntemleri’, “müziksel işitme-okuma-yazma”, “halk müziği” gibi anahtar kelimeler kullanılarak yukarıda açıklanan araştırmalara ulaşılmıştır. İncelenen araştırmalar, genel itibari ile müzik özel öğretim yöntemlerinin yaratıcılık, çocuk gelişimi, çalgı eğitimi, müziksel yaratıcılık, müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve özgüven konularında, müzik özel öğretim yöntemlerinin ve aktif müzik eğitiminin olumlu etkilerini ortaya koyarken, ‘bağlı solmizasyon-hareketli/moveable do’, ‘elementer ses uygulamaları’, ‘kulaktan işitme yolu ile şarkı öğretimi’ ve geleneksel halk müziklerinin, çocuk şarkılarının ve tekerlemelerinin okul öncesi dönem çocukları üzerindeki olumlu etkilerini konu alan çalışmalar da literatürde yer almaktadır.

Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin ve müzik öğretmenlerinin- adaylarının müzik özel öğretim yöntemleri ile ilgili olarak, müzik derslerinin uygulanışında karşılaşılan problemler ile ilgili olarak yapılan araştırmalara da ulaşılmaktadır.

Kodály yöntemi ile ilgili doğrudan ilişkili olarak literatüre eklenen çalışmalar arasında ise, yöntemi metodolojik olarak açıklayan çalışmalar dikkat çekmektedir. Ayrıca yöntemin, etkili müziksel işitme-okuma-yazma, deşifre şarkı söyleme, keman çalma becerileri, vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerileri, amatör çocuk korusu üyeleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Lisans seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle, yönteme uygun olarak hazırlanmış



ders planları kullanılarak uygulanan armoni ve müzik dersleri (sınıf öğretmenliği bölümü için), ilköğretim için kullanılması tavsiye edilen bir ders planı şablonu ve piyano repertuarı önerisi sunan çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Macar halk oyunlarını, Türk Halk Müziği ve Macar Halk Müziği arasındaki ilişkileri konu alan çalışmaların yanı sıra ülkemizde Kodály yönteminin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar ve Türkiye’ de neden uygulanmadığını konu alan çalışmalar da yine literatürde mevcuttur.

Ülkemizde Kodály Yaklaşımı/Yöntemi ile ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında, Türk Halk Ezgilerini öğretim materyali olarak merkeze alan, ilköğretim öğrencilerine yönelik, öğretmenlere açıklayıcı ve yol gösterici şekilde hazırlanmış bir kaynak bulunmadığı ve bunun bir eksiklik olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durumun yurt dışındaki literatürde (bkz: sf:86) tam tersi olduğu, farklı ülkelere ait halk türkülerinin Kodály yöntemi ile ilişkilendirildiği ve yerel halk ezgilerinin öğretim dağarcığına eklendiği gözlenmektedir. Dolayısı ile bu araştırma ülkemizdeki bu eksikliğı vurgularken, hazırlanan eğitim materyali ile bu eksikliğı kapatmaya yönelik bir amaç taşıması bakımından önemlidir.

### 2.2.2. Kodály’ e ait müzik öğretimi ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar

Richards (1966), “İlkokullarda Kodály Sistemi” başlıklı çalışmasında, genel olarak Kodály’ nin Macaristan’ da yapmış olduğu çalışmalardan bahsetmiş Amerika’ daki uygulamalara değinmiştir. Çalışmanın sonunda Macaristan’ da yöntem uygulamasına pentatonik diziden başlandığını, Amerikan Halk Şarkılarının bu diziye uyum sağlamasa da, bunun için çocuk şarkılarının uygun olduğunu ve Kodály yönteminde de pentatonik dizi öğretiminin başlangıçta verildiğini sonrasında diğer tüm dizilerin öğretiminin gerçekleştirildiğini vurgulayarak, yöntemi uygulamamak için bunun bir sebep olmaması gerektiğini belirtmektedir.

Kodály (1967), “Pedagojide Halk Müziği” başlıklı makalesinde, insanların halk müziği ile çok küçük yaşlarda karşılaştıklarını ve günlük hayatlarının bir parçası

olduğunu belirterek, neden müzik eğitime başlanırken halk müziği materyalinin kullanılması gerektiğini açıklamaktadır. Halk müziğinin, çocuğun anadilini öğrenirken geçtiği okuma ve yazma aşamalarının gözetilerek öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Okuma-yazma öğrenmeden önce, konuşmayı öğrenen çocukların, müziği öğrenirken de önce okuma-yazma değil, söyleme işini yapması gerektiğini savunmuştur. Yerel halk müziği materyalini bitirdikten sonra da yabancı halk türkülerinin diğer müzik türlerini öğretmek konusunda son derece faydalı olacağını belirtmiştir.

Smith (1967), “Temel Öğretime Kodály İlkelerinin Tanıtımı” başlıklı makalesinde, Kodály ‘nin ana prensiplerini; halk müziğinin, eşliksiz söylemenin, okulda kaliteli müzik eğitiminin, iyi bestelenmiş çocuk şarkılarının ve nitelikli öğretmenin gerekliliğini önemle vurgulamıştır.

Choksy (1969), “Kodály/Bağlamın Girdileri ve Çıktıları” başlıklı makalesinde, Macaristan’ da uygulanan müzik öğretimini Amerika’ da uygulayabilmek için, her iki kültürün eğitim sistemi ve ideolojilerindeki farklılıkları göz önünde bulundurarak izlenmesi gereken yol ve yöntemlerden söz etmiştir. Özellikle halk müziğinin yöntem uygulamasındaki gerekliliği ve bağıl solmizasyon konusunda yapılması gerekenlerden bahsetmiştir. Macaristan’ da sol el ve sağ el kullanımı ile ilgili olarak kesin ve net uyulan kurallara Amerika’ da izin verildiğini ve metodun uygulanışı sırasında kültür farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini önemle vurgulamıştır.

Winters (1970), “Kodály Müzik Eğitimi Kavramı” başlıklı çalışmasında, İngiltere’ deki ilkökul ve ortaokul müzik eğitim sistemini ayrıntılı şekilde açıklamış ve Kodály yaklaşımı ile müzik derslerinin nasıl uygulanması gerektiği konusunda kapsamlı bilgiler vermiştir. Zoltan Kodály’ nin, İngiltere ziyaretinde burada uygulanan müzik eğitimi sisteminden etkilendiğini ve yöntemin ana çıkış noktasının İngiltere olduğunu belirterek, eskiden ilham verici çalışmalara yön veren müzik öğretiminin yöntemlerinin kullanımının terk edildiğini, fakat acilen tekrar bu sisteme, Kodály yöntemi ile pekiştirerek tekrar dönülmesi gerektiğini belirtmiştir. Kodály yönteminin uygulanışı sırasında kullanılan araçlardan biri olan bağıl solmizasyon sisteminin hâlihazırda İngiltere’ de kullanılmakta olduğunu, dolayısı ile bu yaklaşımın, ülkede uygulanması konusunda zorluk yaşanmayacağını ifade etmiştir.

Dobszay (1972), “Kodály Metodu ve Müzikal Temelleri” başlıklı çalışmasında, Kodály’ nin müzik öğretimini uygularken temele aldığı felsefi inançları açıklamıştır. ‘Bağıl Solmizasyon ve Tonal Deneyimler’, ‘Halk Müziği ve Müzikal Değeri’, ‘Şarkı Söyleme ve Müzikal Hayagücü’, ‘Okul ve Hümanistik Eğitim’, ‘Kültür ve Kimlik’ başlıkları altında yöntem içerisinde kullanılan araçları açıklamış ve felsefi olarak dikkat edilmesi gereken noktalardan söz etmiştir.

Zemke (1976), “Kodály 35 Ders Planı” isimli kitabında, Amerikan müzik eğitimine katkı sunacağına inandığı, Kodály yönteminin araçlarına uygun ve ayrıntılı bir şekilde hazırlamış olduğu 35 adet ders planını paylaşmıştır. Bu planlarda, tüm pentatonik dizilerin öğretimini hedef almış ve planlamayı bu şekilde gerçekleştirmiştir. Ders planlarının her birini açık ve net yönergeler ile açıklamış, aşamaları ayrı ayrı belirtmiş ve bu materyali kullanacak olan müzik eğitimcilerini yönlendirmiştir.

Brown, Sherrill, ve Gench (1981), “Erken Çocukluk Dönemi Algısal Motor Becerilerini Geliştirmede Beden Eğitimi ve Müzik Dersinin Etkileri” başlıklı çalışmalarında, Kodály ve Dalcroze yöntemleri ile uyguladıkları derslerin etkilerini deneysel bir çalışma ile incelemişlerdir. 4-6 yaş arasındaki çocuklarla oluşturdukları deney grubu ile Kodály ve Dalcroze kavramlarına dayalı 24 saatlik bir çalışma yaparken, kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ile hareket, keşif ve talimata dayalı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda yalnızca deney grubunda anlamlı bir iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada amacın, algısal motor becerilerinin önemini ortaya koymak değil, bu becerilerin en etkili şekilde nasıl öğretilmesi gerektiğini ortaya koymak olduğunu belirtmişlerdir.

Sinor (1986), “Amerika’ da Kodály’ nin Fikirleri” başlıklı makalesinde, Kodály’ nin genel olarak felsefesinden bahsetmiş ve Macaristan’ da uygulanan müzik eğitimi ile Amerika’ da uygulanan sistem arasında bir bağlantı kurarak, benzerlikler ve farklılıklar üzerinden, yapılması gerekenler ile ilgili çeşitli bilgiler vermiştir. Macaristan’ da Kodály yönteminin veya herhangi bir başka yöntemin uygulanıp uygulanmamasından ziyade, müzik eğitimi içerisinde öğrenciye müzikal anlamda ne verilip verilmediği ile ilgilenildiği vurgulanmış ve yöntemin en etkili şekilde uygulanabilmesi için en önemli faktörün öğretmen olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler için ise lisans eğitimleri sırasında, metodolojik olarak bilgi verilmesi

gerektiğini savunmuştur. Kodály yönteminin birkaç saatte öğrenilemeyeceğini, bunun senelere yayılması gerektiğini önemle vurgulamıştır.

Klinger (1990), “Kodály Çerçevesinde Ders Planlama” başlıklı kitabında, Kodály ile ilgili tüm noktaları ayrıntılı şekilde ele almış ve bu ayrıntılar doğrultusunda, ders planlamasının nasıl yapılması gerektiği, bu planların hangi hedefleri amaç edinmesi gerektiği konusunda aydınlatıcı bilgiler sunmuştur. Ders planlaması yapılırken, öğretmenin kendisi, sınıfı ve okulu ilgili hangi soruları sorması gerektiğini açıklamıştır. Bu tarz planlamalar yapılmadan önce halk müziği örneklerinden seçkin eserlerin belirlenerek kapsamlı bir repertuarın oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Moehrke (1990) “Ortaokul Korosu için Kodály Konseptine Dayalı Koral ses Egzersizleri” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, ortaokul seviyesindeki okul koroları için, toplamda on derslik ayrıntılı bir plan örneği sunmuştur. Kodály yöntemini esas alarak; ‘fiziksel-nefes-ritmik-melodik’ başlıkları altında, özellikle çift ses söyleme, tonda söyleme konularında bu planların çok verimli olacağı yönünde görüş bildirmiştir.

Boshkoff (1991), “Kodály Yolu ile Ders Planlama” başlıklı makalesinde, Kodály yöntemini kapsamlı bir şekilde ele almış ve aylık planlar doğrultusunda hangi prensiplere uyulması gerektiğini açıklayarak Kodály’ nin müzik öğretimine katkılarını, ders planlamasının çok kıymetli ve sanatsal olması gerektiğini, teorinin ve pratiğin eşgüdümlü devam etmesi gerektiğini, materyal seçiminin önemini vurgulamıştır. Ayrıca tecrübeli öğretmenlerin, Kodály yöntemi konusunda, bu yöntemi bilmenin öğretim performanslarını güçlendirdiği söylediklerini belirtmiştir.

Hanson (2003), “Sıralanmış Kodály Müziksel Okur-Yazarlık Odaklı Müzik Eğitiminin Anaokulu Öğrencilerinin Mekansal Akıl Yürütme Becerileri Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmasında, bu konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalara atıflarda bulunmuştur. Araştırmacı, Kodály yöntemine ait ‘Müziksel İşitme-Okuma-Yazma’ odaklı eğitim verilen, ‘Bilgisayar’ odaklı eğitim verilen ve ‘Müziksiz ve Bilgisayarsız’ bir eğitim verilen üç ayrı grup ile üç ay süren deneysel bir çalışma yapmış ve çıkan sonuçlara göre üç grupta da ‘Mekansal Akıl Yürütme Becerileri’ ne yönelik herhangi bir olumlu gelişme kaydedilmediğini belirtmiştir. Bu konu ile ilgili daha önce yapılan araştırma sonuçlarının da benzer sonuçlar ortaya koyduğunu belirtmiş ve sonuç

bölümünde olumlu etki beklentisinin neden karşılanamadığına dair fikirlerine yer vermiştir.

Gerling (2003), “Kodály Yaklaşımının Long Beach California’ daki Devlet İlkokulları için Otuz Dört Plan ile Birlikte Adaptasyonu” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, ilkokul öğrencileri için, haftada bir yaklaşık 30-35 dakika, en az birinci seviye Kodály Kursu’ nu tamamlamış bir öğretmen ile uygulanabilecek, otuz dört tane ders planı hazırlamıştır. Bu ders planlarını Kodály’ nin müzik öğretiminde temel olarak ele aldığı ilkeleri gözeterek hazırlayan araştırmacı, yapılacak olan etkinlikleri, kullanılacak materyalleri açık bir şekilde ifade etmiş, önce aylık bir çalışma planı ve sonrasında ayrıntılı bir şekilde hazırlanan günlük ders planlarını sunmuştur. Ayrıca ders planlarının her birinin sonuna, her öğrencinin değerlendirileceği kısa bir bölüm eklemiştir.

Sullivan (2014), “İrlanda Ortaokulları Müzik Sınıflarında Kodály Yaklaşımının Adaptasyonu” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, öncelikle İrlanda’ da uygulanan müzik öğretimini ayrıntılı bir şekilde açıklamış, kendi ülkelerinde uyguladıkları müzik öğretimi sisteminde, müzik dersine yönelik özel bir müfredatın olmadığını ve öğretmenlerin bu konuda yeterli derecede eğitim alamadıklarını belirtmiştir. Sonrasında öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına göre değişiklik yapabilecekleri, yaklaşık 40 dakikalık bir müzik dersi için ayrıntılı şekilde hazırlanmış otuz ayrı ders planı sunmuştur. Çalışmasında özellikle Kodály’ nin müzik öğretimi felsefelerinden bahsetmiş ve halk müziğinin bu yöntemin en önemli materyali olduğunu vurgulamıştır. Çalışmanın sonunda ise İrlanda Halk Ezgilerinden seçilmiş, ders planları için kullanışlı örnekler yer vermiştir.

Bowyer (2015), “Solfej ve El Hareketlerinden Daha Fazlası” başlıklı çalışmasında Kodály kavramının dört bileşenini, ‘felsefe’, ‘amaçlar’, ‘temel amaçlar’ ve ‘ders planlama süreci’ başlıklarıyla ele almıştır. Kodály felsefesinin ilkelerini açıkladıktan sonra, yöntem içerisinde kullanılan araçlar ile birlikte, geleneksel ‘hazırlama-sunma-uygulama ve değerlendirme’ basamakları ile planlama sürecini açıklamıştır.

Casarow (2015), “Kodály’ i Keşfetmek/Felsefesi-Materyalleri-Pedagojisi” başlıklı çalışmada, yaklaşımın benimsediği felsefi ilkeleri ve yöntemi uygularken kullanılan araçları, kısaca açıkladıktan sonra, ders planı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken temel noktaları açıklamıştır. Açıklamış olduğu bu temel noktalara özellikle değinerek, ‘4. ve 8. sınıflar’- ‘9.sınıf ve yetişkinler’- ‘yaz okulu çalışmaları’ şeklinde yapmış olduğu gruplandırmalara göre öğretilecek olan elemanları sıralamıştır. Bu sıralamalara dayalı, 3.sınıf ve 4.-6.sınıflar için ayrıntılı örnek ders planları oluşturmuştur.

Attaway (2017), “Kodály Metodu ve Dini Öğrenmenin Aşamaları/Teoloji ve İlahilerin Çocuklara Öğretimi” başlıklı çalışmada, ‘Baptist’ olarak adlandırılan Hıristiyanlığa ait bir mezhebin ilahileri ile Kodály’ nin yerel halk müziği kullanım tavsiyesini bağdaştırarak, bir öğretim tavsiyesinde bulunmuştur. Öncelikle, kendilerine ait mezhebin genel özelliklerinden bahsetmiş, ilahilerin yapısını ortaya koymuş ve Kodály’ nin ilkelerini gözeterek bu ilahilerin kolaylıkla öğretilebileceği sonucunu ortaya koymuştur.

Boucher (2017), “Kodály Yaklaşımının Sabit Do Sistemi Kullanan Fransız Québécois (Kanada Fransızcası) için Kültürel Adaptasyonu” başlıklı çalışmada, Zoltan Kodály’ nin yapılandırılmış, sıralı bir müzik eğitimi sistemi geliştirdiğini ve zaman içerisinde bu yöntemin birçok ülkeye adapte edildiğini vurgulamıştır. Fakat her bir ülkenin kendisine ait farklı bir kültürü olması sebebi ile adaptasyonlar konusunda çeşitli zorlukların meydana geldiğini belirtmiştir. Araştırmacı her iki kültüründe güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymuş ve Kodály’ nin felsefelerinden yola çıkarak, Kodály yönteminin kendi kültürel unsurlarına göre kesinlikle adapte edilmesi gerektiği konusunda, yapılan araştırmaları referans alarak görüşlerini bildirmiştir.

Luen, Ayob, Wong ve Augustine (2017), “Kodály’ nin Öğretim Yönteminin Okul Öncesi Çocuklarda Solfej Becerisine Olumlu Etkisi” başlıklı çalışmalarında, iki hafta boyunca 25 kontrol grubu, 25 deney grubu okul öncesi öğrencisi ile ‘sol-mi/sol-mi-la’ seslerini içeren Kodály yöntemine uygun etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. İki grup arasındaki şarkı söyleme becerileri, tonda söyleyebilme, ritim açısından farklılıkları ön test ve son test kontrolü ile belirlemişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin, belirlenen becerilerde daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Kodály metodunun, solfej becerilerine olumlu etki gösterdiği belirtilmiştir.

Maróti, Barabás, Deszpot, Farnadi, Nemes, Szirányi ve Hobolygo (2018), “Müzik Zekâ Konusunda Etkili midir? Duyusal Motor Becerilerinin, Bilişsel, Dilbilimsel ve Sosyal Becerilere Aktarılması” başlıklı makalelerinde, 6-7 yaş arasındaki çocuklarla 8 ay boyunca yapılan deneysel bir çalışmanın sonucunu aktarmışlardır. Müzik algımızın ritmik olduğunu ve müzik becerilerinin diğer alanlara transferi konusunda ritmik duygunun önemli olabileceği üzerine yapılan çalışmada, birincisi sabit kuralları olan bir ritmik transfer grubu, ikincisi serbest kuralları olan bir ritmik transfer grubu ve üçüncüsü şarkı tabanlı olan bir grup ile uzun vadeli bir çalışma sürdürmüşlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilk değerlendirmede üç grup arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak sekiz ay boyunca yapılan çalışmalar sonrasında, ses ayrımı, hafıza, fonolojik işlemler ve sözlü becerilerde, ritmik çalışma gruplarının, şarkı tabanlı çalışma grubuna göre daha anlamlı sonuçlar elde ettiğini belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtilen çalışma ve araştırmalar genel itibari ile Kodály Yaklaşımının/Yönteminin uygulamaya yönelik dönütlerini içeren çalışmalardır. Metodolojik olarak net bilgiler okuyucuya aktarıldıktan sonra yöntemin uygulanışı ile ilgili kapsamlı ve ayrıntılı bilgiler verilmektedir. Macaristan dışındaki ülkelerin, yöntemi kendi ülkelerinde uygulayabilmek için yapmış oldukları adaptasyon çalışmaları da dikkat çekmektedir. Yurtiçinde yapılan çalışmalar ile yurtdışında yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında; ülkemizde Kodály Yaklaşım/Yöntemini etkin bir şekilde kullanmak ve öğrencilerine erken yaşlarda müzikal okur-yazarlık becerisini kazandırmak isteyen eğitimciler için, ayrıntılı-açıklayıcı bir ders planı örneği içeren çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca ilkökul-ortaokul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgileri’ ni öğrenim materyali olarak kullanan bir çalışma da bulunmamaktadır.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

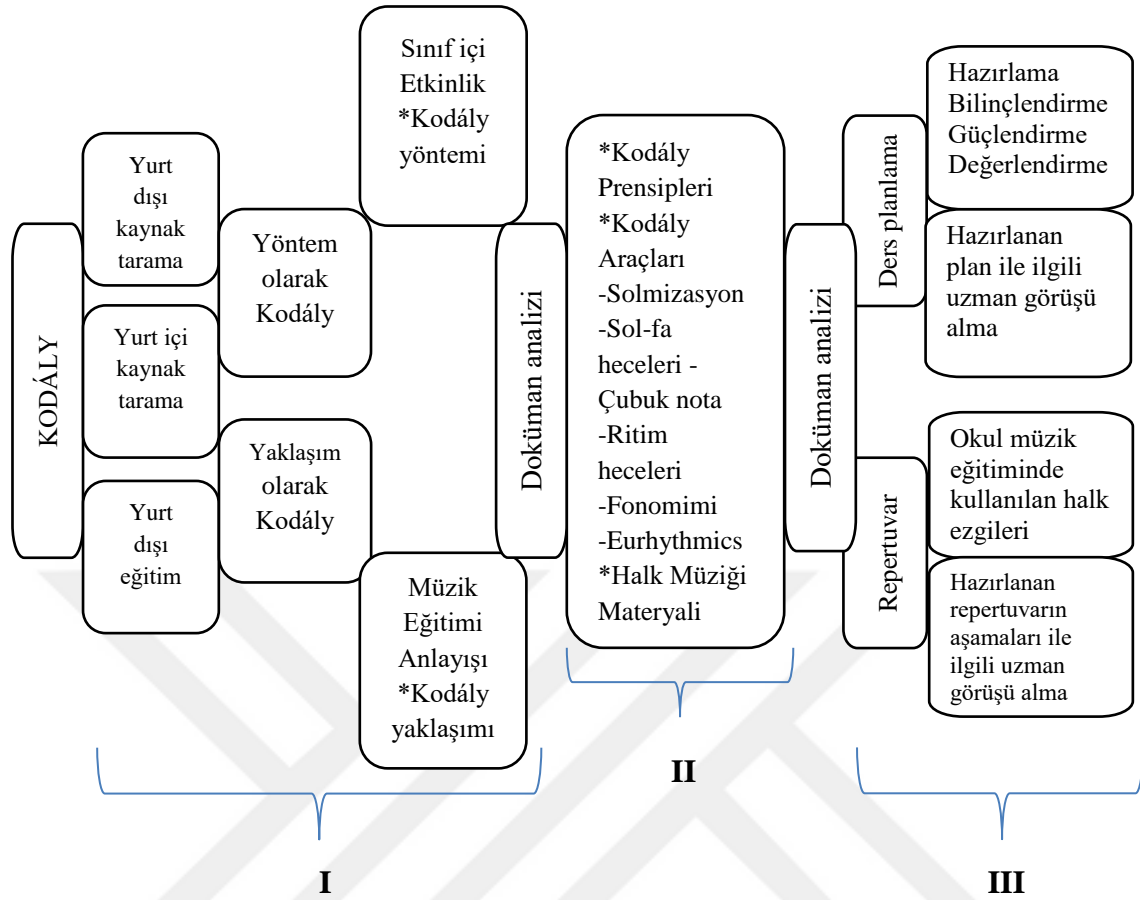
Bu bölümde, araştırmanın yöntemi açıklanmıştır. Araştırmanın desenine ait işlem basamakları verildikten sonra, araştırmada kullanılan çalışma materyalleri ele alınmıştır. Veri toplama araçları ve veri toplama süreci açıklandıktan sonra verilerin analizi bölümüne yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Kodály Yöntemi' nin okul müzik eğitimimizde kullanılan halk ezgilerine uyarlanması üzerine yapılan bu araştırma, nitel bir araştırma yaklaşımı ile Macaristan' da uygulanmakta olan 'Kodály Kavramı' ile ilgili ülkemizdeki mevcut durumu ortaya koymaya çalışması bakımından betimsel bir tarama araştırmasıdır. Araştırma verileri, 'Doküman Analizi' ve 'Uzman Görüşleri' ile sağlanmıştır.

Nitel araştırma yaklaşımlarını, sosyal ya da beşeri problemlere, kişilerin yüklediği anlamları irdelemeye, keşfetmeye çalışan yaklaşımlar olarak ifade edebiliriz (Creswell, 2014). Nitel yaklaşımlar, geleneksel araştırma yöntemleri ile ifade edilmesi zor olan konuları aydınlatılabilmek amacı ile kullanılmaktadır. Amaç, konu ile ilgili derinlemesine bilgi ve belli bir bakış açısı edinmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). 'Doküman Analizi' de nitel araştırmalarda, veri toplamada çeşitliliğin sağlanması ve konuya doğrudan yoğunlaşmada etkin olması sebebi ile veri toplama aracı olarak sıklıkla tercih edilmektedir (Metin, 2018).





**Şekil.3.1.** Araştırmanın desenine ait işlem basamakları

Şekil.3.1.' de araştırmanın deseni oluşturulmuştur. I. Aşamada yurt içi ve yurt dışı kaynak taramaları ile birlikte, Macaristan' da alan uzmanları ile yapılan 15 günlük eğitim sonrasında, araştırılan konunun, 'yöntem mi, yaklaşım mı' olduğu tartışılmıştır (bkz: sf:24). Sınıf içerisinde belli prosedürler ile gerçekleştirilen etkinliklerin 'yöntem', bu etkinlikleri gerçekleştirme amacının, uygulama felsefesinin ve prensiplerinin 'yaklaşım' olarak ifadelendirilmesi uygun bulunmuştur. II. Aşamada ise, bu iki ayrı ifade altında yer alan temel kavramlar, doküman analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. 'Kodály Yaklaşımı' içerisine gömülen 'Yöntem' için kullanılacak araçlar, bu araçların nasıl kullanıldığı ile ilgili bilgiler netleştirildikten sonra, III. aşamada Kodály Yöntemi' ni Türk Halk Ezgilerine uyarlamaya ve ders içerisinde yapılacak uygulamaya dönük etkinlikler ve temel materyal olan 'halk müziği' seçimi için doküman analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonrasında, Kodály Yöntemi' nin öngörmüş olduğu 'melodik ve ritmik öge öğretim sıralaması' dikkate alınarak, toplanan halk ezgileri bir sıralamaya

tabi tutulmuş ve bu şekilde, Kodály Yöntemi' ni uygulamaya yönelik sıralı bir repertuvar oluşturulmuştur. Sonrasında bu repertuvara uygun olacak şekilde '*melodik öge öğretim sıralaması*' ve '*ritmik öge öğretim sıralaması*' düzenlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan repertuvar içerisinden seçilen bir halk ezgisine yönelik öğretim planı oluşturabilmek için, Kodály Yöntemi' nin uygulanışı sırasında kullanılan öğretim basamakları ile ilgili tekrar bir doküman analizi yapılmış ve plan içerisinde yer alacak basamaklar netleştirilmiştir. Bu basamaklar kullanılarak, Kodály Yöntemi' nin öngördüğü öğretim araçları ile birlikte, seçilen halk ezgisine yönelik bir öğretim planı oluşturulmuştur. Sonrasında oluşturulan öğretim planında söz edilen ders içi etkinlikler boyunca yapılması planlanan çalışmalar, 'MEB İlköğretim Müzik Dersi Programı 1-8. Sınıf Kazanımları' ile karşılaştırılmış, öğretim planı ile ilişkili olduğu düşünülen kazanımlar sınıf seviyelerine göre listelenmiştir. Çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkan tüm materyaller (bkz: ek-1, ek-2, ek-3) ile ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuş, oluşturulan materyaller hakkında uzman alan eğitimcilerinin yorumları alınmıştır. Uzmanlara ait yorumlara çalışmanın 'Bulgular ve Yorumlar' bölümünde yer verilmiştir.



**Şekil.3.2.** Öğretim planı ve repertuvar oluşturma ile ilgili işlem basamakları

Şekil.3.2. 'de, araştırma deseninin III. aşamasında gerçekleştirilen, öğretim planı ve repertuvar oluşturma ile ilgili çalışmaların işlem basamakları gösterilmektedir.

Bu işlemler iki ayrı temel basamak üzerinden gerçekleştirilmiştir. I. Aşama, ders planının basamaklandırılması ve bu basamaklarda kullanılacak olan etkinliklerin belirlenmesi ile ilgili işlemleri, II. Aşama ise, hazırlanacak ders planı içerisinde kullanılacak olan halk müziği materyali ve oluşturulacak dağarcık için gerçekleştirilen işlemleri içermektedir.

Uyarlama çalışmasının I. aşamasında, ders planı oluştururken izlenecek öğretim basamakları ile ilgili ve II. Aşamada oluşturulacak repertuar için doküman analizi yapılmıştır. Bu analizler için kullanılan kitaplara ait bilgiler çalışma materyalleri başlığı altında yer almaktadır.

### 3.2. Araştırmanın Çalışma Materyalleri

Bu araştırma içerisinde çalışma materyalleri olarak, araştırma deseninde söz edilen ‘ders planı’ ve ‘repertuar’ başlıkları için iki ayrı kitap grubu incelenmiştir. ‘Ders Planı’ başlığı için kullanılan kitaplar, genel itibari ile Kodály Yöntemi’ nin ders içi etkinliklerde nasıl uygulandığını anlatan kaynak kitaplardan seçilmiştir. ‘Repertuar’ başlığı için kullanılan kitaplar ise, araştırmanın sınırlılıklarında belirtilen 1. ve 8. sınıf aralığındaki tüm M.E.B’ na ait öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarından oluşmaktadır. Bu kitaplara ait genel bilgiler aşağıda yer almaktadır.

**Tablo.3.1.** Ders planı (öğretim planı) oluşturma için başvuru kaynak kitaplar

<i><b>İncelenen kitaplar</b></i>
<i>1-Teaching Music at Beginning Levels Volume:1</i>
<i>2-The Kodály Way To Music</i>
<i>The Method adapted for British Schools Book 1</i>
<i>3-Kodály 35 Lesson Plans and Folk Song Supplement</i>
<i>4-Teaching Music at Beginning Levels Volume:2</i>
<i>5-Kodály Method</i>
<i>6-A Guide to Lesson Planning in a Kodály Setting</i>
<i>7-Teaching Music Effectively in the Elementary School</i>
<i>8-The Kodály Way To Music</i>
<i>The Method adapted for British Schools</i>
<i>Book 2</i>
<i>9- The Kodály Today</i>
<i>10-Kodály in The First Grade Classroom</i>

**Tablo.3.2.** Türk Halk Ezgilerinden oluşturulacak repertuvar için incelenen müzik öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları listesi

<i>İncelenen öğrenci çalışma Kitapları</i>	<i>İncelenen öğretmen kılavuz kitapları</i>
2.Sınıf öğretmen kılavuz kitabı	1. sınıf öğrenci çalışma kitabı
3.sınıf öğretmen kılavuz kitabı	2. sınıf öğrenci çalışma kitabı
4-5.Sınıf öğretmen kılavuz kitabı	3. sınıf öğrenci çalışma kitabı
6-7-8.Sınıf öğretmen kılavuz kitabı	4. sınıf öğrenci çalışma kitabı
-	5. sınıf öğretmen kılavuz kitabı
-	6. sınıf öğretmen kılavuz kitabı
-	7. sınıf öğretmen kılavuz kitabı
-	8. sınıf öğretmen kılavuz kitabı

Tablo.3.1 ve Tablo.3.2. içerisinde belirtilen kitaplar, öğretim planı oluşturma için uyarılma ve repertuvar oluşturma çalışmaları sırasında kullanılan kaynak kitaplardır. Kitaplarda tespit edilen bilgiler verilerin analizi bölümünde yer almaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin elde edilebilmesi için 'doküman analizi' yapılmış ve yurt dışında kullanılan materyallere uygun şekilde hazırlanmış olduğu düşünülen materyaller 'uzman görüşü' alabilmek adına uzman alan eğitimcilerinin bilgilerine başvurulmuştur. Bu bölümde doküman analizi ve uzman görüşü alma işlemlerinden söz edilmiştir.

#### 3.3.1. Doküman analizi

Araştırmanın konusu gereği gözlem, görüşme gibi veri toplama araçlarının kullanılmadığı durumlarda, yazılı-görsel materyallerin kullanılması nitel araştırmalarda sıkça karşılaşılan bir durumdur. Araştırma içerisinde hedeflenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi 'doküman incelemesi' olarak

adlandırılmaktadır (Sözbilir,2010). Veri toplama aracı olarak kullanılan doküman analizi yöntemi, veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi ve konuya doğrudan yoğunlaşma konusunda yardımcı olabilmesi açısından oldukça etkili bir yöntemdir.

Bu araştırmada, Kodály Yöntemi ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yayınlanmış akademik çalışmalar ve kitaplar, doküman incelemesi kapsamında ele alınmıştır. Çalışmanın ‘ilgili literatür’ bölümünde, ulaşılan akademik yayınların büyük bir bölümüne yer verilmiştir. Sonrasında, ‘Araştırmanın Çalışma Materyalleri’ bölümünde (bkz: sf: 96) tablolar halinde verilen kaynak kitaplar incelenmiştir. Öncelikle, öğretim planı oluşturmak için genel itibari ile ders içi etkinliklerde Kodály Yöntemi’ nin nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili bilgiler veren kitaplar kaynak olarak tercih edilmiştir. Kitaplara ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

**Tablo.3.3.** Ders planı (öğretim planı) hazırlama işlemi için başvurulan yurtdışı kaynak kitap yazar-yayın evi bilgileri

<i>İncelenen kitap</i>	<i>Yazarı</i>	<i>Yayın evi, yayın yılı</i>
<i>1-Teaching Music at Beginning Levels Volume:1</i>	Mary Barron-Denise Bacon-Janet Sanders -Keith Knighton-Klara Kokas	Kodály Musical Training Institute, USA- 1973
<i>2-The Kodály Way To Music The Method adapted for British Schools Book 1</i>	Cecilia Vajda	Boosey&Hawkes, London – 1974
<i>3-Kodály 35 Lesson Plans and Folk Song Supplement</i>	Sr.Lorna Zemke Katinka Scipiades Daniel	Mark Foster Music Company, 1976
<i>4-Teaching Music at Beginning Levels Volume:2</i>	Janett Sanders Helga Szabo	Kodály Musical Training Institute, USA – 1975
<i>5-Kodály Method</i>	Lois Choksy	Prentice Hall, USA- 1988
<i>6-A Guide to Lesson Planning in a Kodály Setting</i>	Rita Klinger	Yayınevi (Belirtilmemiş) California – 1990
<i>7-Teaching Music Effectively in the Elementary School</i>	Lois Choksy	Prentice Hall, USA – 1991
<i>8-The Kodály Way To Music The Method adapted for British Schools 2</i>	Cecilia Vajda	British Kodály Academy, London – 1992
<i>9- The Kodály Today</i>	Micheal Houlahan Philip Tacka	Oxford University, USA, 2007
<i>10-Kodály in The First Grade Classroom</i>	Micheal Houlahan Philip Tacka	Oxford University USA, 2015

Tablo.3.3.’ de verilen kaynak kitaplar, araştırmanın ürünleri arasında yer alan öğretim planı konusunda yararlanılan yurt dışı kaynak kitaplarıdır. Bu kitaplara ilişkin analizler, verilerin analizi bölümünde ele alınacaktır.

‘Ders Planı’ aşamasının uygulama kısmında kullanılacak olan halk ezgisinin seçimi için, araştırmacı 1. – 8. sınıf seviyelerine ait öğretmen kılavuz kitaplarını ve öğrenci çalışma kitaplarını incelemiş ve bu kitaplarda bulunan halk ezgilerini tespit etmiştir. Bu kitaplara ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

**Tablo.3.4.** Türk Halk Ezgilerinden oluşturulacak repertuvar için incelenen müzik öğrenci çalışma kitapları yazar-yayınevi bilgileri

<i>İncelenen Kitap</i>	<i>Yazarı</i>	<i>Yayın evi Yayın yılı</i>
<i>1.Sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Metin ÇELİK Yüce Efendioğlu Hasan ÖZER İdil ÖZKAN	MEB, 2018
<i>2.Sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	İbrahim GÖKMEN Özgün MARUL Fatih YAVUZ	MEB, 2018
<i>3.Sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Selda ARAS Burcu GERÇEK Cumhuriyet KÖKKEÇECİ Kamer TÜRKİLİ	MEB, 2018
<i>4.sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Bengü Keziban ÇALIŞKAN Çağdaş SEVİNÇ Serap Tamay TEZCAN Eda VARLI ESEN	MEB, 2018
<i>5.Sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Metin ÇELİK Yüce EFENDİOĞLU Hasan ÖZER İdil ÖZKAN	MEB, 2018
<i>6.sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Elvan Vural AKÇALI Duygu TOPAL Burcu YAMANER Özgül ÇAKAR	MEB, 2018
<i>7.Sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Zülküf BAŞTÜRK Pınar CANDAN Mehmet Ali GÖNÜL Özgür Menderes ÖZTÜRK Hatice TEZCAN	MEB,2018
<i>8.Sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Zülküf BAŞTÜRK Pınar CANDAN Mehmet Ali GÖNÜL Özgür Menderes ÖZTÜRK Hatice TEZCAN	MEB, 2018

**Tablo.3.5.** Türk Halk Ezgilerinden oluşturulacak repertuvar için incelenen müzik öğretmen kılavuz kitapları yazar-yayınevi bilgileri

<i>İncelenen Kitap</i>	<i>Yazarı</i>	<i>Yayın evi Yayın yılı</i>
2.Sınıf öğretmen kılavuz kitabı	Neşem YAŞAR	MEB, 2017 ) (2006 müfredatına uygun)
3.sınıf öğretmen kılavuz kitabı	Neşem YAŞAR	MEB, 2017 (2006 müfredatına uygun)
4-5.Sınıf öğretmen kılavuz kitabı	Neşem YAŞAR Metin ÇELİK Barış ARDA ŞENDAĞ	MEB, 2013 (2006 müfredatına uygun)
6-7-8.Sınıf öğretmen kılavuz kitabı	Metin ÇELİK Barış Arda ŞENDAĞ	MEB, 2017 (2006 müfredatına uygun)

Tablo.3.4 ve Tablo.3.5.’ de verilen kitaplar repertuvar oluşturma sırasında araştırmacı tarafından incelenen kitaplardır. Kitaplarda elde edilen bilgilere verilerin analizi bölümünde yer verilecektir.

### 3.3.2. Uzman görüşü alma

Araştırmanın doküman analizi aşamasından sonra, elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanan öğretim planının (bkz: ek-1) değerlendirilmesi için, uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşleri alınacak olan uzmanlar, öncelikle ‘veri toplama sürecinde araştırmacının rolü’ başlığına ait bölümde söz edilen (bkz: sf: 101) yaz okulu programında görev alan müzik eğitimcilerinden seçilmiştir. İletişime geçilen iki müzik eğitimcisi de, THE’ ne yönelik hazırlanan öğretim planı ile ilgili değerlendirme yapmayı kabul etmiştir. Hazırlanan öğretim planı, İngilizce çevirisi yapılarak (bkz: ek-4), kendileri ile iletişime geçilen eğitimcilere elektronik posta yolu ile ulaştırılmıştır.

Yurt içinde ise, Kodály ile ilgili çalışma yapmakta olan bir müzik eğitimcisi, koro ve ses eğitimi alanında çalışma yapmakta olan üç müzik eğitimcisi ile iletişime geçilmiştir. Hazırlanan öğretim planı ile ilgili olarak, her bir müzik eğitimcisi değerlendirme yapmayı kabul etmiştir. Yurt içinde görüşlerine başvurulacak olan uzmanların, çalışma alanları göz önünde bulundurularak hazırlanan değerlendirme

formları, elektronik posta yolu ile kendilerine ulaştırılmıştır. Hazırlanan ‘uzman görüşü alma formları’ (bkz: ek-3), konunun daha net bir şekilde aktarılabilmesi için, yönlendirici açıklamalar içeren, aynı zamanda değerlendirilecek öğeleri belirli bir sıralama ile göstererek, hem kapalı uçlu sorular hem de kişisel değerlendirme talepleri ile oluşturulmuştur.

**Tablo.3.6.** Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan tüm materyaller ile ilgili görüşlerine başvurulmuş yurt içi/ yurt dışı uzman alan eğitimcileri ile ilgili bilgiler

Uzman	Mesleki deneyim	Çalışma alanı	Yurt içi/Yurt dışı durumu
Uzman 1	55 yıl	Koro Eğitimi ve Yönetimi/Ses Eğitimi/Şan	Yurt içi
Uzman 2	18 yıl	Kodály Müzik Öğretim Yöntemi/Piyano Eğitimi/İlkokul-Ortaokul Müzik Eğitimi	Yurt içi
Uzman 3	25 yıl	Koro Eğitimi ve Yönetimi/Ses Eğitimi/Şan	Yurt içi
Uzman 4	17 yıl	Koro Eğitimi ve Yönetimi	Yurt içi
Uzman 5	25 yıl	Müzik – Solfej Eğitimi/Koro Eğitimi ve Yönetimi	Yurt dışı
Uzman 6	27 yıl	Koro Eğitimi ve Yönetimi/Solfej Eğitimi/Müzik Pedagojisi	Yurt dışı

Görüşlerine başvurulmuş uzmanların mesleki deneyimleri ve uzmanlık alanları ile ilgili bilgiler yukarıda bulunan tablo içerisinde gösterilmektedir. Bu bilgiler ışığında, uzman alan eğitimcilerinin ortalama 20 yıllık mesleki deneye sahip oldukları gözlenmektedir. Ayrıca, Kodály Yöntemi’ nin ‘Toplu Söyleme’ yöntemi olarak da adlandırılması göz önünde bulundurularak (bkz: müzik özel öğretim yöntemleri, sf: 21), görüşlerine başvurulmuş her bir uzman alan eğitimcisinin, araştırma konusu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde, veri toplama süreci boyunca araştırmacının üstlendiği rol açıklanmıştır.



### 3.4.1. Veri toplama sürecinde araştırmacının rolü

Araştırmacı, yurt içi ve yurt dışı kaynaklar ile ilgili literatür taramasını gerçekleştirdikten sonra, daha detaylı ve birincil kaynaklı verilere ulaşabilmek için 2018 yılının temmuz ayında, Macaristan' ın Kécskemet şehrinde, Liszt Akademisi' ne bağlı Kodály Enstitüsü' nün düzenlediği “Kodály Summer School, 2018” programına katılmıştır. Bu enstitü, 1975 yılından bu yana, Kodály tabanlı müzik eğitimi vermektedir. 2005 yılından bu yana ise, Budapeşte Liszt Ferenc Müzik Akademisine bağlı olarak, tüm müzik pedagoği programlarında yurt içinden ve yurt dışından öğrencileri yetiştirmektedir. Araştırmacı katıldığı yaz okulu programında, toplam 37 saatlik ‘solfej-koro’ dersi ve ‘ilkokul müzik eğitimi/şarkı oyunları’ ile ilgili 20 saatlik atölye çalışmasına katılmıştır. Ayrıca yine araştırmacı, daha önce bahsedilen yaz okulu programında almış olduğu derslerin ses kaydını yaparak, tüm derslerin işleyişini ayrıntılı ders notu olarak düzenlemiştir. Ayrıca enstitü, Kodály' nin çalışmalarını bünyesinde barındıran ikinci büyük kütüphaneye ve yurtdışından gelen ziyaretçiler için, müzik pedagoğisi arşivine sahiptir. Araştırmacı kendi çalışması ile ilgili fayda sağlayacağını düşündüğü yazılı kaynakları bu kütüphane ve arşivden edinmiştir. Zoltan Kodály' e ait toplam 10 adet repertuvar kitabı ise Budapeşte ve Kécskemet' te bulunan müzik mağazalarından temin etmiştir.

Daha sonra elde edilen tüm kaynaklar, yurt içinde edinilen kaynaklar ile birlikte taranmış ve araştırmacıya ders planı hazırlama ve repertuvar oluşturma konusunda yarar sağlayacak başlıklar oluşturulmuştur.

### 3.5. Verilerin Analizi

Doküman analizi yapabilmek için, yurt içinde Kodály Yaklaşımı/Yöntemi ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülen toplam 72 adet akademik çalışma ve 12 adet kitap araştırmaya dâhil edilmiştir. Akademik çalışmaların 46 adedi ve yayınlanmış kitapların 12 adedinin, Kodály Yaklaşımı/Yöntemi ile dolaylı olarak ilişkili

olduğu düşünülmektedir. Geriye kalan 24 çalışma Kodály Yaklaşımı/Yöntemi ile doğrudan ilişkili bulunmuştur. Doğrudan ilişkili olduğu düşünülen 24 çalışma içerisinde, ders planı örneği sunan araştırmalar olmakla birlikte, görece ilkokul ve ortaokulda görev yapan müzik eğitimcilerini, Kodály Yöntemi' ni, ders içerisinde uygulamaya teşvik edebilecek çalışmalar olmadığı düşünülmektedir.

Yurt dışında, Kodály Yaklaşım/Yöntemini açıklayan, uyarlamaların nasıl yapılması gerektiğini anlatan, ders içi etkinlikler içerisinde kullanılması tavsiye edilen repertuvar örneği sunan birçok kaynak bulunmaktadır. 'Veri Toplama Süreci' bölümünde bahsedildiği üzere, araştırmacı yurtdışında bulunduğu süre zarfında birçok kaynağa ulaşmıştır.

Yurt dışı kaynaklarının tamamının analiz edilmesinin mümkün olamayacağı göz önünde bulundurularak, elektronik veri tabanları üzerinden ulaşılan ve araştırmaya dâhil edilen akademik çalışmalar 47 adettir. Bu akademik çalışmalar doğrudan Kodály Yaklaşımı/Yöntemi ile ilişkilidir. Araştırmacının yurt dışı eğitim-arşiv/kütüphane taramasında, kendisine faydalı olacağını düşündüğü ve araştırmaya dâhil ettiği kitaplar ise 13 adettir, bunlardan 10 tanesinin ders planlama ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ders planlama ve işleyişi konusunda araştırmacıya destek sağlayan bir diğer kaynak ise, araştırmacının, daha önce bahsedilen yaz okulu programında almış olduğu derslerin işleyişini açıklayan ayrıntılı ders notlarıdır. İncelenen kitaplarda belirlenen başlıklar ile ilgili bilgiler tablo 3.7' de verilmiştir.

**Tablo.3.7.** Öğretim planı hazırlamak için başvuru yapılan yabancı kaynak kitap içerikleri

<i>İncelenen kitap</i>	<i>Tespit edilen öğretim basamakları</i>
<i>1-Teaching Music at Beginning Levels Volume:1</i>	*Hazırlık – Sunuş – Uygulama
<i>2-The Kodály Way To Music The Method adapted for British Schools Book 1</i>	*Ders planı şablonu kullanılmamış
<i>3-Kodály 35 Lesson Plans and Folk Song Supplement</i>	*Hedefler-Gözden geçirilecek materyaller ve prosedür-Yeni materyal ve prosedür-Kapanış materyalleri ve prosedür –Veda
<i>4-Teaching Music at Beginning Levels Volume:2</i>	*Hazırlık – Sunuş – Uygulama.
<i>5-Kodály Method</i>	*Yeni öğrenmelere hazırlık-Yeni öğrenmeleri bilinçli hale getirmek-Yeni öğrenmeyi uygulama yoluyla pekiştirmek

<i>6-A Guide to Lesson Planning in a Kodály Setting</i>	*Hazırlık- Sunuş – Uygulama
<i>7-Teaching Music Effectively in the Elementary School</i>	*Giriş Hedefleri-Şarkı – Müzikal Materyaller/Aktiviteler-Yapılan Aktivitelerin kontrol edilmesi
<i>8-The Kodály Way To Music The Method adapted for British Schools Book 2</i>	*Ders planı şablonu kullanılmamış
<i>9- The Kodály Today</i>	*Hazırlık faaliyetleri-Temel faaliyetler-Yeni öğrenilecekler için uygulamalar-Odaklanma-Uygulama ve müzikal becerilerin geliştirilmesi-Kapanış
<i>10-Kodály in The First Grade Classroom</i>	*Hazırlık faaliyetleri-Temel (çekirdek) faaliyetler-Özet etkinlikler

Tablo.3.7. içerisinde, araştırmacının oluşturmuş olduğu repertuvardan seçeceği bir halk ezgisi için tasarlamayı amaçladığı öğretim planı için incelediği kitaplar ve içerdikleri başlıklar verilmiştir. Tabloda verilen bilgiler ışığında, 2 ve 8 numaralı kitaplarda ders planı şablonu verilmediği, bunun yerine ders içi etkinliklerde kullanılacak olan Kodály Yöntemi' ne ait araçlar ile ilgili aktivite örneklerine yer verildiği gözlenmektedir. 1, 4 ve 6 numaralı kitaplarda ders planı şablonu olarak, 'Hazırlık-Sunum-Uygulama' başlıkları verildiği gözlenmektedir. Ayrıca, 1 numaralı kitapta verilen ders planı örneklerinin yalnızca bir ders içerisinde 'Hazırlık-Sunum-Uygulama' basamaklarının kullanılması şeklinde oluşturulmadığı, 'Hazırlık' başlığı altında bir ders, 'Sunum' başlığı altında farklı bir ders, 'Uygulama' başlığı altında farklı bir ders planı örneği verdiği tespit edilmiştir. 3 numaralı kitapta özetle 'Hedef-Gözden Geçirme-Yeni Öge-Kapanış-Veda' başlıklarının kullanıldığı, 5 numaralı kitapta 'Yeni Öğrenmelere Hazırlık-Bilinçlendirme-Öğrenilen Ögeyi Uygulama ile Pekiştirme' başlıklarının kullanıldığı, yine bir ders planı olarak verilen şablonun, öğretilecek her bir yeni öge için ayrı ayrı oluşturulduğu tespit edilmiştir. 7 numaralı kitapta 'Giriş-Şarkı ve Müzikal Aktiviteler-Yapılan Aktivitelerin Gözden Geçirilmesi' başlıklarının kullanıldığı, 9 numaralı kitapta 'Hazırlık-Temel Faaliyetler-Uygulama ve Yeni Öğrenmeler için Uygulamalar-Odaklanma-Uygulama ve Müzikal Becerilerin Geliştirilmesi (öğrenilen yeni öge için)' başlıklarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Son olarak, 10 numaralı kitapta ise, 'Hazırlık Faaliyetleri-Temel (çekirdek) faaliyetler-Özet Etkinlikler' şeklinde başlıkların verildiği, bu başlıklardan önce, her bir öğretim

basamağında yapılmak istenileni ana fikir olarak açıklamak için ‘Hazırla-Bilinçlendir-Güçlendir-Değerlendir’ ifadelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda, araştırmacı hazırlamış olduğu öğretim planı içerisinde ‘Hazırlama-Bilinçlendirme-Güçlendirme-Değerlendirme’ ana basamaklarını kullanmıştır.

Tüm kaynaklar incelendikten sonra, uyarılama basamağına geçebilmek adına, okul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgilerinin tespit edilmesi sağlanmıştır. Bunun için, MEB’ nin yayınlamış olduğu, 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7. ve 8.sınıf müzik ders kitapları ve müzik öğretmen kılavuz kitapları incelenmiştir. 2018 yılında MEB TTK’ nin müzik dersi öğretim programı ile ilgili yapmış olduğu değişiklik sebebi ile 4. sınıflara ait bir müzik öğrenci çalışma kitabı ya da müzik öğretmen kılavuz kitabına rastlanmamıştır. Bu sebeple ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının incelenmesi işine 2006 yılı müzik öğretim programı için hazırlanan müzik ders kitapları ve müzik öğretmen kılavuz kitapları da dâhil edilmiştir. Bu kitaplarda tespit edilen halk ezgilerine dair bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo.3.8.** Repertuar oluşturma işlemi sırasında incelenen müzik öğretmen kılavuz kitaplarında tespit edilen halk ezgileri

<i>İncelenen Kitap</i>	<i>Yazarı</i>	<i>Yayın evi Yayın yılı</i>	<i>Tespit edilen Türk Halk Ezgisi sayısı</i>
<i>2.Sınıf öğretmen kılavuz kitabı</i>	Neşem YAŞAR	MEB, 2017 (2006 müfredatına uygun)	17 halk ezgisi 2 tekerleme
<i>3.sınıf öğretmen kılavuz kitabı</i>	Neşem YAŞAR	MEB, 2017 (2006 müfredatına uygun)	19 halk ezgisi 2 tekerleme
<i>4-5.Sınıf öğretmen kılavuz kitabı</i>	Neşem YAŞAR Metin ÇELİK Barış ARDA ŞENDAĞ	MEB, 2013 (2006 müfredatına uygun)	16 halk ezgisi 3 tekerleme
<i>6-7-8.Sınıf öğretmen kılavuz kitabı</i>	Metin ÇELİK Barış Arda ŞENDAĞ	MEB, 2017 (2006 müfredatına uygun)	36 halk ezgisi (8.sınıf seviyesinde 1Kıbrıs, 1Özbek halk ezgisi)

Tablo.3.8.’ de incelendiği belirtilen öğretmen kılavuz kitapları, 2006 yılında yayınlanan müzik dersi öğretim programına uygun olarak hazırlanmış kitaplardır.

Yukarıda söz edilen yeni program için öğretmen kılavuz kitabı yayınlanmaması sebebi ile eski kılavuz kitapların incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Hem ders etkinlikleri içerisinde hem de şarkı dağarcığında verilen halk ezgileri incelemeye dâhil edilmiştir.

**Tablo.3.9.** Repertuvar oluşturma işlemi sırasında incelenen öğrenci çalışma kitaplarında tespit edilen halk ezgileri

<i>İncelenen Kitap</i>	<i>Yazarı</i>	<i>Yayın evi Yayın yılı</i>	<i>Tespit edilen Türk Halk Ezgisi</i>
<i>1.Sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Metin ÇELİK Yüce EFENDİOĞLU Hasan ÖZER İdil ÖZKAN	MEB, 2018	2 halk ezgisi 1 ninni 5 tekerleme
<i>2.Sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	İbrahim GÖKMEN Özgün MARUL Fatih YAVUZ	MEB, 2018	3 halk ezgisi 1 ninni
<i>3.Sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Selda ARAS Burcu GERÇEK Cumhuriyet KÖKKEÇECİ Kamer TÜRKİLİ	MEB, 2018	4 halk ezgisi
<i>4.sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Bengü Keziban ÇALIŞKAN Çağdaş SEVİNÇ Serap Tamay TEZCAN Eda VARLI ESEN	MEB, 2018	2 tekerleme 2 halk ezgisi (dinleme önerisi şeklinde)
<i>5.Sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Metin ÇELİK Yüce EFENDİOĞLU Hasan ÖZER İdil ÖZKAN	MEB, 2018	9 halk ezgisi
<i>6.sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Elvan Vural AKÇALI Duygu TOPAL Burcu YAMANER Özgül ÇAKAR	MEB, 2018	8 halk ezgisi
<i>7.Sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Zülküf BAŞTÜRK Pınar CANDAN Mehmet Ali GÖNÜL Özgür Menderes ÖZTÜRK Hatice TEZCAN	MEB,2018	20 halk ezgisi
<i>8.Sınıf öğrenci çalışma kitabı</i>	Zülküf BAŞTÜRK Pınar CANDAN Mehmet Ali GÖNÜL Özgür Menderes ÖZTÜRK Hatice TEZCAN	MEB, 2018	22 halk ezgisi (2Azerbeycan,1Kıbrıs,1Özbek ek Halk ezgisi)

Tablo3.9’ da incelendiği belirtilen ders kitapları, 2018 yılında revize edilen müzik dersi öğretim programına yönelik hazırlanmış öğrenci çalışma kitaplarıdır. Ayrıca bu çalışma kitaplarına yönelik öğretmen kılavuz kitaplarının olmadığı tespit edilmiştir.

İncelemeler sonrasında, farklı sınıf seviyelerinde tekrar edilen halk ezgileri tespit edildikten sonra, yaklaşık 68 adet Türk Halk Ezgisi sıralama yapmak üzere listelenmiştir. Bu halk ezgileri, Kodály Yöntemi' nin müziksel işitme-okuma-yazma tabanlı müzik öğretimi konusunda öngördüğü, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene ilkeleri gözetilerek, önce içerdikleri ses genişliği bakımından, daha sonra da içerdikleri ritim süreleri bakımından sıralanmışlardır. Bu sıralamaya 59 adet Türk Halk Ezgisi dâhil edilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları gereği, ses genişliği do-re-mi-fa-sol-la-si-do'(d-r-m-f-s-l-t-d') arasında bulunan 46 adet ezgi üzerinden bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma konusu gereği oluşturulmak istenen repertuvar, bu 46 adet Türk Halk Ezgisini içermektedir.

Repertuvar oluşturma işleminden sonra, doküman analizi ile elde edilen bilgiler doğrultusunda, oluşturulan repertuvar içerisinde seçilen bir Türk Halk Ezgisine yönelik öğretim planı oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur.

Uzman görüşü için uzman alan eğitimcilerine gönderilen formlara ekte yer verilmiştir (bkz: ek-3). Yurtdışında görev yapmakta olan toplamda üç uzman alan eğitimcisine gönderilen plan ile ilgili olarak, iki uzman alan eğitimcisi değerlendirme sonuçlarını araştırmacıya ulaştırmıştır. Yurt içinde görev yapmakta olan toplamda beş uzman alan eğitimcisine gönderilen plan ile ilgili olarak, dört uzman alan eğitimcisi değerlendirme sonuçlarını araştırmacı ile paylaşmıştır. Uzman görüşlerine 'bulgular ve yorum' bölümünde detaylı olarak yer verilmiştir.

## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma boyunca elde edilen veriler, araştırmanın alt problemlerine dayanarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

“Kodály Yöntemine göre okul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgilerinin ‘*melodik öge öğretim sıralaması*’ nasıldır?”

Bu soruyla ilgili olarak, doküman analizi kapsamında, Kodály Yönteminin önerdiği ‘*melodik öge öğretim sıralaması*’ na ilişkin tüm veriler gözden geçirilmiş, anaokulundan lise dönemine kadar uzanan bir öğretim sıralamasının mevcut olduğu tespit edilmiştir. Kodály Yöntemine ait repertuvarda bulunan ve ses aralığı do-re-mi-fa-sol-la-si-do’ (d-r-m-f-s-l-t-d’) arasında olan şarkıların genel itibari ile 1.-5.sınıflarda öğretildiği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın kapsamı gereği, oluşturulan repertuarın bahsi geçen ses aralığında olması sebebi ile Kodály Yönteminin önerdiği ‘*melodik öge öğretim sıralaması*’ için 1.-5. sınıf seviyeleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın ‘Kuramsal Çerçeve’ bölümünde daha önce verilen, Kodály Yönteminin araçlarından biri olan ‘*solmizasyon heceleri*’ kullanılarak hazırlanan melodik öğelerin öğretim sıralamasına ilişkin tablo, karşılaştırma yapabilmek için tekrar verilmiştir.

**Tablo.4.1.** Kodály Yöntemine göre melodik öğelerin öğretimi

<b>Kodály Yöntemine göre öğretilecek olan melodik öğelerin sıralaması</b>
s – m
s – m – d
l – s – m – d
l – s – m – r – d
d' – l – s – m – r – d
l – s – m – r – d – l,
l – s – m – r – d – l, – s,
s – f – m – r – d
m – s – d – t, – l,
l – s – f – m – r – d – t, – l,
d' – t – l – s – f – m – r – d

Kodály Yöntemi kapsamında, melodik öğe öğretiminin *s-m (sol-mi)* küçük üçlü aralığı ile başladığını görmekteyiz. Yöntem, müziksel işitme-okuma-yazma çalışmalarında pentatonik diziyi temel alarak çalışmaların devam etmesini öngörmektedir. Bu nedenle *s-m* aralığı pekiştirildikten sonra, sırasıyla do (d), la (l), re (r), do' (d'), la, (l) ve son olarak sol, (s) sesi öğretildikten sonra, yarım ses aralıklarının öğretimine geçilmektedir. Öncelikle öğrenilen pentatonik diziyeye fa (f) sesi eklenir ve daha sonra si (t) sesi de öğretilerek, 5. Sınıfın sonunda öğrenci bir oktavlık ses aralığındaki tüm notaların öğrenimini gerçekleştirmiş olur.

Bu araştırmada, Kodály Yönteminin öngördüğü ilkelere bağlı kalınarak, okul müzik eğitiminde kullanılan toplam 46 adet Türk Halk Ezgisi ile bir repertuvar oluşturmuştur. Bu repertuvar oluşturulduktan sonra, halk ezgileri içerdiği ses genişlikleri gözetilerek basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Bu sıralama yapılırken, halk ezgilerinin öğretimi için MEB' in tavsiye ettiği sınıf seviyeleri dikkate alınmamış, tıpkı Kodály Yöntemi' nde olduğu gibi yavaş yavaş ses aralığı genişleyen bir '*melodik öğe öğretim sıralaması*' gerçekleştirilmiştir. Bu sıralamaya ilişkin düzenlenen tablo aşağıdaki gibidir. Tabloda belirtilen sesler yine Kodály Yönteminin araçlarından biri olan '*solmizasyon heceleri*' gözetilerek ifade edilmiştir.



**Tablo.4.2.** Türk Halk Ezgilerine yönelik repertuvara göre melodik öğelerin öğretimi

<b>Türk Halk Ezgilerimize göre hazırlanmış repertuvara göre öğretilecek olan melodik öğelerin sıralaması</b>
f – s – l
m – f – s
m – f – s – l
r – m – f – s
r – m – f – s – l
m – f – s – l – d'
r – m – f – s – l – d'
d – r – m – f – s – l – d'
d – r – m
(d) – r – m – f
d – r – m – f – s
(d) – r – m – f – s
d – r – m – f – s – l
(d) – r – m – f – s – l
t, – d – r – m
t, – d – r – m – f – s
t, – d – r – m – f – s – l
d – r – m – f – s – l – t – d'

Okul müzik eğitimimiz içerisinde öğretilmesi tavsiye edilen halk ezgilerinin melodik yapıları incelendiğinde, pentatonik bir dizilim görülmektedir. Kodály yöntemi ise müzik eğitimine pentatonik diziden başlar ve bunu kendi halk ezgileri ile bağdaştırır. Ayrıca Kodály Yöntemi'nde olduğu gibi yavaş yavaş ses aralığının genişletildiği bir repertuar sıralaması da ülkemiz okul müzik eğitiminde bulunmamaktadır. Dolayısı ile repertuvara dâhil edilen halk ezgileri, öğretilmesi tavsiye edilen sınıf seviyeleri göz ardı edilerek, Kodály Yöntemi'ne uygun olacak şekilde, yavaş yavaş genişleyen bir ses aralığı gözetilerek sıralanmıştır.

Yapılan bu sıralamada, en başta yer alan f-s-l (fa-sol-la) ses genişliğindeki halk ezgileri 3. ve 4. sınıfta öğretilmesi tavsiye edilen ezgilerdir. Bu aralıktan daha dar bir ses genişliğine sahip herhangi bir ezgi bulunmaması sebebi ile sıralamaya f-s-l (fa-sol-la) seslerini içeren bu ezgilerden başlanmıştır (bkz: ek-2, sf:150).

Kodály Yöntemi'nde ilk sırada yer alan küçük üçlü aralığındaki s-m (sol-mi) notalarının öğretiminde, yalnızca sol ve mi sesleri müzikal öge olarak öğrencilere aktarılmaktadır. Mi ve fa sesleri yarım aralıkta sesler olduğu için bu aralık sonraki aşamalarda öğrencilere aktarılmaktadır. Bizim halk ezgilerimizin içerdiği ses aralıkları

sebebi ile yukarıdaki tabloda ikinci sırada yer alan m-f-s (mi-fa-sol) seslerini içeren halk ezgisi, içerisinde yarım ses aralıklarını da barındırması sebebi ile ikinci sırada yer almaktadır. Son sırada yer alan do-re-mi-fa-sol-la-si-do' (d-r-m-f-s-l-t-d') ses aralığında bulunan halk ezgileri de yine 3. ve 4. sınıf müzik ders kitaplarında yer almaktadır. Tablonun devamında öğretilecek her bir yeni ses için sıralama verilmiştir. Bu sıralamalara ait halk ezgileri çalışmanın sonunda verilen repertuvarda sıralı bir şekilde yer almaktadır (bkz: ek-2, sf: 150).

Kodály Yöntemi' nde, her bir ses genişliği için yaklaşık bir yıl boyunca çeşitli çalışmalar yapılırken, bizim sistemimizde tavsiye edilen öğrenim durumu, yaklaşık bir yıl içerisinde öğrencinin bir oktavlık ses genişliğindeki bir halk ezgisini söylemesini, öğrenmesini öngörmektedir. Kodály Yöntemi, evrensel pedagojik yaklaşımları benimsemesi sebebi ile melodik öğelerin öğretimine, minör üçlüleri kullanarak ve genellikle inici yapıda ezgiler kullanarak başlamaktadır. Ülkemizde ise bu şekilde sistematik bir ilerleme gözlenmemektedir.

Bu bilgiler ışığında, ülkemiz okul müzik eğitiminde kullanılan '*melodik yapı – ses genişliği*' sıralaması ile Kodály Yönteminin kullandığı '*melodik yapı – ses genişliği sıralaması*' paralel olarak ilerlememektedir. Bu durumun, Kodály Yönteminin okullarımızda kullanılmasına engel bir durum olarak düşünülmemesi gerekir. Zira Kodály, bu müzik öğretim sistemini geliştirirken ana tema olarak halk ezgilerini kullanmış ve yöntemi kendi ülkelerinde kullanmak isteyenlere, adaptasyon konusunda, her ülkenin kendi halk ezgilerini odak noktası olarak belirlemesi gerektiğini önemle belirtmiştir.

Melodik öğelerin öğretim sıralaması, bozulamaz, atlanamaz, değiştirilemez bir sıralama olmamakla birlikte, adaptasyon sırasında kültürel farklılıklar gözetilerek bir uyarlama yapılabileceğini belirtmiştir.

Yapılandırılan melodik öge öğretim sıralaması ile ilgili olarak uzman alan eğitimcilerinin görüşleri ise genel olarak yapılan sıralamanın uygun olduğu yönündedir. Kodály yönteminde başlangıç olarak sol-mi (s-m) aralığının seçilmesinin çocukların pedagojik olarak da bu ses aralığına yatkın olmaları olduğu belirtilerek, ülkemizde bu durumun göz ardı edildiği tüm uzmanlar tarafından vurgulanmıştır. Aslında ülkemizde

pentatonik yapıda da halk ezgilerinin olduğu ancak bunların sıkça kullanılmadığı, halk ezgilerimizin melodik yapılarının incelenmesi ve pentatonizmden bağımsız ancak pedagojik olarak çocukların seslerinin doğal melodik yapılarını göz önünde bulundurarak sistematik bir sıralamaya sokulması yönünde çalışmaların yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Genel olarak Kodály Yöntemi içerisinde öğretilecek olan melodik yapı pentatonik bir dizim gösterirken, yavaş yavaş genişleyen bir ses aralığına sahiptir. Aralık öğretimine küçük üçlü ile başlanır ve bu aralığa bir büyük ikili eklenerek melodik öğelerin öğretimine devam edilir. Ses aralığı olarak yarım aralıklar, pentatonik dizi öğretimi gerçekleştikten sonra verilir. Okul müzik eğitimimizde ise bu şekilde bir sıralama söz konusu değildir. Oluşturulan repertuvara göre, büyük ikili ve büyük üçlü aralıklar ile başlatılan müzikal öge öğretimine, küçük üçlü aralık ve yine büyük ikili aralık ile devam edilmektedir. Bununla birlikte ses genişliği göz ardı edilerek halk ezgilerimiz çeşitli sınıf seviyelerine dağıtılmıştır. Ayrıca ses aralığı olarak yarım aralıklar her sınıf seviyesinde kullanılmıştır. Dolayısı ile ülkemiz okul müzik eğitiminde, pedagojik olarak çocuk sesinin doğal yapısının göz önünde bulundurulmadığı gözlenmektedir.


























#### 4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar












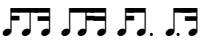









“Kodály Yöntemine göre çin okul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgilerinin ‘ritmik öge ve ölçü birimlerinin öğretim sıralaması’ nasıldır?”

Bu soruyla ilgili olarak, doküman analizi kapsamında, Kodály Yönteminin önerdiği ‘ritmik öge ve ölçü birimlerinin öğretim sıralaması’ na ilişkin tüm veriler gözden geçirilmiştir. Ayrıca okul müzik eğitiminde kullanılan, Türk Halk Ezgilerimizden oluşturulmuş, melodik öğeler bakımından sıralanmış repertuvarın içerdiği ritmik öğeler tespit edilmiştir. Yapılandırılan sıralama ile ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Melodik öğelere göre sıralanan halk ezgilerinin içerdiği

ritmik öğeler ile Kodály Yöntemi' nin tavsiye ettiği 'ritmik öge ve ölçü birimlerinin öğretim sıralaması' aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo.4.3.** Kodály Yöntemine göre öğretilecek ritmik öğelerin sıralaması ile Türk Halk Ezgilerine ait repertuara ilişkin öğretilecek ritmik öğelerin sıralaması

Kodály yöntemine göre öğretilecek olan ritmik öğelerin sıralaması	Kodály yöntemine göre öğretilecek ölçü birimlerinin sıralaması	Türk Halk Ezgilerimize göre hazırlanmış repertuara göre öğretilecek olan ritmik öğelerin sıralaması	Türk Halk Ezgilerimize göre hazırlanmış repertuara göre öğretilecek ölçü birimlerinin öğretim sırası
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ta)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (düm)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ti-ti)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tek-tek)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü		2/4 Basit çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tay)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (teke-tek/tek-teke)
	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (ti-ti-ti)		4/4 Basit çift zamanlı ölçü (teketeke)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tam-ti)	-	4/4 Basit çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü		4/4 Basit çift zamanlı ölçü
	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (tam-tam)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tek-düm-tek)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (syn-co-pa)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tek-kâ)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ti-tam)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (kâ-tek)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü		6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü
	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü		6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tiritiri)		6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü

	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ti-tiri)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tiri-ti)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü
	3/4 Basit üç zamanlı ölçü		5/8 Asimetrik ölçü
	3/4 Basit üç zamanlı ölçü (too-ta)		5/8 Asimetrik ölçü
	3/4 Basit üç zamanlı ölçü (toe)		5/8 Asimetrik ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tim-ri)		4/4 Basit çift zamanlı ölçü (dü-mek-ke/tek-teke/ dü-mek/düm-me)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ri-tim)		6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (tek-tek-tek/kâ)
	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (tim-ri-ti)		4/4 Basit çift zamanlı ölçü (teketeke/tek-tek/teke-tek)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tri-o-la)	-	4/4 Basit çift zamanlı ölçü
	9/8 Bileşik üç zamanlı ölçü		7/8 Aksak ölçü
	5/8 - 5/4 - 7/8 Aksak ölçü		9/8 Aksak ölçü

Kodály Yöntemi ve okul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgileri' nden oluşturulan repertuvar arasındaki ritmik öğelerin öğretimi ile ilgili olarak, yukarıdaki bilgiler dâhilinde, her iki sıralama arasında belirgin bir fark olmadığı gözlenmektedir. Her iki sıralamada da ritmik öğelerin öğretimine 'dörtlük nota' ile başlanmakta sonrasında 'sekizlik nota' öğretimine geçilmektedir. Kodály Yöntemi' nde 'dörtlük sus' ögesi verildikten sonra ikilik nota öğretimine geçilir. 6/8' lik formunda sekizliklerin öğretimi pekiştirilir ve sonrasında 'noktalı dörtlük' lerin öğretimine geçilir. Çeşitli ölçü birimlerinde öğrenilen öğeler pekiştirildikten sonra 'onaltılık nota' öğretimine geçilir ve 3/4' lük ölçü birimi ile birlikte diğer ritmik öğelerin öğretimi sırası ile sağlanır. Okul müzik eğitimimizde kullanılan Türk Halk Ezgileri' ne göre yapılandırılmış sıralamada ise 'dörtlük sus' ögesi öğretildikten sonra 'onaltılık nota' öğretiminin gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir. Sonrasında 4/4' lük ölçü birimi içerisinde 'ikilik' ve 2/4' lük ölçü birimi içerisinde 'noktalı dörtlük' ögesinin öğretilmesi daha sonra 6/8' lik ölçü birimi

içerisinde ‘sekizlik nota’ ların pekiştirilmesi önerilmektedir. Oluşturulan örnek repertuvarda, genel itibari ile basit çift zamanlı, bileşik çift zamanlı ölçü birimleri kullanılırken, Kodály repertuarı içerisinde çoğunlukla basit çift zamanlı ve basit üç zamanlı ölçü birimlerinin olduğu görülmektedir. Genellikle diğer ülkelerin halk müziklerinde karşılaşmadığımız, bizim ‘aksak’ olarak ifadelendirdiğimiz ölçü birimlerinden 5/8’lik ve 7/8’ lik ölçü birimlerine, Kodály repertuarında da yer verilmektedir. “*Ötfokú Zene I*” isimli melodik ve ritmik egzersiz içeren kitabında da 5/8’ lik aksak yapıda yazılmış egzersizler olduğu görülecektir. Türk Halk Ezgileri içerisinde 5/8’ lik aksak ölçü birimini ‘1-2/1-2-3’ veya ‘1-2-3/1-2’ şeklinde kalıplandırırken, bahsedilen bu egzersizlerde ki kalıbın ‘1-2/1/1-2’ veya ‘1/1-2/1-2’ şeklinde olduğu gözlemlenebilir.

90.  $\frac{5}{8}$   $\frac{5}{8}$   $\frac{4}{8}$   $\frac{5}{8}$   $\frac{4}{8}$   $\frac{5}{8}$   $\frac{4}{8}$

l, d l, r d l, s, l, l, l, l, m l m l s m r m m m

| m l m l | s m r m | [ l, l, ] | d d l, r | d l, s, l, | l, l, ||

32 Z. 2809

**Resim 4.1.** Ötfokú Zene I No: 90 (Kodály, 1945:32)

92.  $\frac{5}{8}$   $\frac{5}{8}$   $\frac{5}{8}$   $\frac{5}{8}$   $\frac{5}{8}$   $\frac{5}{8}$   $\frac{5}{8}$   $\frac{5}{8}$

r m s m r r m d r m s m r r m d

| r r m d | l, l, l, d | r r m d | l, l, l, l, ||

**Resim 4.2.** Ötfokú Zene I No: 92 (Kodály, 1945:33)

Ritmik öğelerinin seslendirilişinde kullanılan heceler için, Özgür ve Aydoğan (2005)'nin hazırlamış olduğu '*Müziksel Yazma Eğitimi ve Ezgi Bankası*' kitabında yer alan heceler tercih edilmiştir.

Kodály Yöntemi ve okul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgileri'nden oluşturulan repertuvar arasındaki ritmik öğelerin ve ölçü birimlerinin öğretimi ile ilgili olarak alınan uzman görüşleri ise genel olarak yapılan sıralamanın uygun olduğu yönündedir.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

“Kodály yöntemine uygun olarak, öğretim planı hazırlamak için seçilen halk ezgisinin öğretiminde hangi basamaklar kullanılmaktadır?”

Üçüncü alt probleme ait bulgular için doküman analizi kapsamında, elde edilen tüm veriler gözden geçirilmiştir. Kodály Yönteminde ders içi uygulamalarda kullanılan basamaklandırmanın, çoğu kaynakta 'hazırlık-sunum-uygulama' olarak ifade edildiği tespit edilmiştir (Baron, Bacon and oth. 1973; Klinger, 1990, Boshkoff, 1991; Yıldırım, 1995, Mann, Lovell, & Tekse, 1998; akt; Özeke, 2007, Mason, 2012; Sullivan, 2014). Bazı kaynaklarda bu basamaklara bir de 'değerlendirme' basamağının eklendiğini ortaya koymaktadır (Gerling, 2003; Houlahan and Tacka, 2007; Bowyer, 2015, Casarow, 2015). Yine bazı kaynaklar ders içi uygulamalar için 'hedefler-materyalleri ve prosedürleri gözden geçirme-yeni materyaller ve uygulama prosedürleri-kapanış' aşamalarını kullanmışlardır (Zemke, 1976). Choksy (1988), aylık olarak sınıf bazında vermiş olduğu planlarda 'yeni öğrenmeler için hazırlık – ne öğrenileceğinden haberdar etme – yeni öğrenmeyi pratikle güçlendirme' başlıklarını kullanmıştır. Houlahan ve Tacka (2015), birinci sınıflar için yöntemi ayrıntılı olarak anlattıkları kitaplarında, 'hazırla-bilinçlendir-güçlendir-değerlendir' ifadelerini kullanmışlardır.

Ay	Yeni öğrenmelere hazırlık	Çocukları bilinçli olarak yeni öğrenmelerden haberdar etme	Yeni öğrenmeyi pratik yaparak pekiştirme
Eylül	Vuruş Aksan (vurgu) Ritim kalıpları I I I I (ta-ta-ta-ta) I I I I (ta-ta-ta-ta)	Tempo ♥♥♥♥ Dizek üzerinde deneme	Uzun ve kısa sesleri farketme. Basarak veya dokunarak vuruşu gösterme.

Şekil.4.1. *Kodály Method* kitabında verilen ders planı örneği (Choksy, 1988:48)

<p><b>Plan VI</b></p> <p>(Beş yaş grubu )</p> <p>Konular: İki partili söylemeye hazırlama.</p> <p>Materyaller: “Lemonade” (çocuk şarkısı) – Yeni oyun...</p> <p>Özet: I. Yeni ritmik eko ile tanışma...</p> <p>Aktiviteler: Öğretmenin çocukları konuşarak selamlaması....</p>
--

Şekil.4.2. *Music in Preschool* kitabında verilen ders planı örneği (Forrari, 1995:101)



<p><b>Hazırlık</b></p> <p>Yüksek ve alçak</p>	<p><b>Kavram:</b> Şarkı söyleme, iyi şarkı söyleme; ses yansımaları; melodik hatlara işaret eden sesleri tanıma.</p> <p><b>Odak şarkı:</b> so-mi ve mi-so-la şarkıları</p>	<p><b>Sunum</b></p> <p>Melodik aralık yapısı</p>
<p><b>Pratik</b></p> <p>Vuruş</p>	<p>2/4' lük şarkılarla adım adım alıştırmaya yapma ve 6/8' lik şarkılara geçme.</p>	

**Şekil 4.3.** *Kodály Today* kitabında verilen ders planı örneği (Houlahan and Tacka, 2007:130)

Şekil.4.3.1., Şekil.4.3.2. ve Şekil.4.3.3.' de gösterilen ders planı örneklerinde kesin bir ifade kullanılmadığı ancak ana tema olarak "Hazırlık-Sunum-Uygulama" başlıklarına paralel ifadeler kullanıldığı görülmektedir.

Bu çalışma içerisinde söz edilen pek çok kaynak, ders planı hazırlama konusunda verdiği şablonlarla 'hazırlık-sunum-uygulama' basamaklarını kullandığını belirtmiştir. Tüm kaynaklarda, ders planı hazırlarken kullanılan basamaklar ile ilgili genel bir görüşten söz edilebilir. Hazırlık bölümünde, çocuğun içinde var olanı çıkarmaya yönelik etkinlikler yapılması, daha çok harekete dayalı aktivitelerin yer alması gerektiği ifade edilmektedir. Sunum bölümünde, eski öğrenmeleri kullanarak yeni öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir. Uygulama bölümünde etkinliklerin yapılması ve sonrasında öğrencinin yeni davranışı-bilgiyi kendi başına yapabiliyor/uygulayabiliyor olduğu bir seviyeye gelmesi gerektiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla ders planı hazırlarken, ders içi etkinliklerde takip edilmesi tavsiye edilen basamakların isimleri farklı olsa da taşıdıkları felsefe aynıdır. Bu çalışma içerisinde de 'Hazırlama – Bilinçlendirme – Güçlendirme –

Değerlendirme' başlıklarının kullanılması uygun görülmüştür. Ders içi etkinliklerin uygulanması sırasında takip edilmesi önerilen basamaklara ait seçilen bu başlıkların, belirtilen aşamalara ilişkin diğer basamak başlıklarına göre daha net bir anlam içerdiği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmacı, şarkı planını hazırlarken bu ifadeler üzerinden bir öğretim planı oluşturmuştur.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

“Kodály Yöntemi’ nde kullanılan ders uygulama basamaklarına uygun olarak hazırlanan öğretim planı ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu’nun ilköğretim müzik dersleri için belirlediği kazanımlar arasındaki ilişki ile ilgili olarak yurtdışı/yurtiçindeki uzman alan eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?”

Araştırmanın dördüncü sorusuna ait bulgular için, yurt dışında Kodály Yöntemi ile ilgili çalışmalar yapan 2, yurt içinde Kodály, ses eğitimi, koro eğitimi ve yönetimi ile ilgili çalışmalar yapan 4 uzman alan eğitimcisi ile hazırlanan öğretim planı paylaşılmıştır (bkz: ek-1). Yurt dışında bulunan uzman eğitimcilerle, öğretim planının İngilizce çevirisi yollanmıştır (bkz: ek-4). Kodály Yöntemi ile ilgili çalışmalar yapan uzmanlara, ayrıntılı açıklamalara yer vermeden hazırlanan öğretim planı gönderilmiş ve genel itibari ile incelemeleri ve geri bildirimde bulunmaları istenmiştir. Koro eğitimi ve yönetimi konusunda bilgilerine güvenilen diğer uzman eğitimcilere, ayrıntılı açıklamaların yapıldığı ve dönütleri vermeleri için yönlendirildikleri formlar ile birlikte öğretim planını incelemeleri ve geri bildirimde bulunmaları istenmiştir.

#### **Tablo 4.4. Öğretim planı ile ilgili uzman görüşleri**

---

**Uzman 1: (Yurt içi – Koro eğitimi ve yönetimi)** “Dinleme -söyleme öğrenme alanı kapsamında; birey, sesini sınıf içinde veya topluluk içinde doğru ve güzel kullanmak (bağırmadan- toplulukla bütünleştirerek) için gerekli kazanımı da elde edebilmelidir. Bir ders saati içerisinde, bahsi geçen aşamaların hepsi birden tamamlanamayabilir. Önemli olan süreçtir. ritmik kalıpları ve ses aralıklarını kavrama, oyunlaştırma, sesini kullanma, çöksesliliğe duyarlılık kazanma, beden perküsyon veya vurma çalgı ile eşlik etme gibi müziksel davranışların kazanımıdır. Yıllık plan muhakkak yazılı da olmak zorunda olmayabilir. Yapacağımız araştırmaların, öğrencilere ne kazandırması gerektiğini düşünerek

---

çeşitli etkinlikler, öğrenci ihtiyacını göz önünde bulundurarak spontan şekilde tasarlanabilir. Bir ses eğitimcisi olarak önerim, bu şarkıyı öğretmeden önce, çocuğun sesini nasıl kullanması gerektiğini de algılaması için bazı temel davranışların oturtulması gerekiyor. ‘yağ satarım-bal satarım’ sayışması için konuşmak gerekirse, sınıfta bazı öğrenciler bunu akciğerlerini zorlayarak söyleyecektir. Bunun önüne geçebilmek için, dersin başında nefes ve ses egzersizleri ile öğrenciye doğru olan davranışı göstermemiz gerekir. Ya da bir öğrenci yüksek sesle, bağırarak söyleme eğiliminde olabilir. Bu öğrencinin de koro bilinci ile hareket edebilmesi için, bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Toplulukla söyleme alışkanlıklarının oturtulması gerekir.”

**Uzman 2: (Yurt içi – Kodály Yöntemi ve müzik öğretim yöntemleri)** “Bu şarkı öğretimini kendi sınıflarından uygulama imkânın oldu mu? Henüz uygulamadıysan bir video kaydı alıp sonra tekrar gözden geçirebilirsin. Bazı öğretim materyalleri bizim öğrencilerimiz için çok alışılmadık olduğu için dersin akışında daha çok öne çıkarılması gereken, ya da akışı bir şekilde yavaşlatan durumlar olursa planını yeniden kurgulayabilirsin. Bu ders için kullanacağın materyalleri bir liste halinde yazabilirsin. Mendil, ritim çalgıları, ritim kartları vs. Planın 1.-8. Sınıfları kapsamı çok geniş bir aralık. 1. sınıf ile 4. sınıfların müziksel gelişim anlamında bile çok farklılıkları var. Bir de bu bir çocuk tekerlemesi, bu nedenle 6-7-8. sınıflara uygun olmayabilir diye düşünüyorum. Özellikle 8. sınıflar için. Ama seçilen materyalden bağımsız yöntemin uygulanabilirliği konusunu vurgulamak istiyorsan yine de gelişim özelliklerini dikkate alabilirsin. Bu çalışman diğer araştırmacılara da bir örnek olacağı için tekerlemenin notasını koyabilirsin. (öğretim planı 1. egzersiz için) Buradaki kalpler bir vuruşu temsil etmiyor. Kalplerin her notanın altına yazılması bir sonraki egzersizin anlaşılmasını zorlaştırabilir. Benim gördüğüm örneklerde genelde steady beat için yani sabit vuruş ya da birim vuruş için bu kalp örnekleri vardı, her ritim/nota için değildi. “Inner hearing, bence sessiz çalışmalar yerine içten söyleme ya da içsel söyleme ifadelerini kullanabilirsin. Devamında kullanmışsın zaten. Sonraki aşamada şarkıyı 2 ölçü söyleyip 2 ölçü susturabilirsin. Ya da tersini yaptırabilirsin. (öğretim planı 2. egzersiz için) Bunlar 1 vuruşu temsil ediyorsa ilk çalışmadaki her notaya yazılan kalp karışıklık yaratabilir. Yine yazmak istedim. Hazır ritim kartları işini çok kolaylaştırabilir. Ben çok sık kullanıyorum. Onlarla oyun örnekleri de anlatabilirim sana. Hatta bu şarkı için de çok güzel olur. (Ritim heceleri düm-tek tek hakkında) Ben hala ta ve ti-ti kullanıyorum ama belki bu daha uygun. Çalma işi hangi enstrümanla yapılıyor? Ritim çalgıları mı, yoksa flüt ya da melodika mı? Ya da beden çalgısını mı kastettin? Alkış ve ayak hareketi? Buraya daha detaylı bir açıklama yazabilirsin. En basit haliyle bir iki çalgı örneği verebilirsin. Ritim çubukları, davul, marakas vb. Hatta kendi yaptıkları çalgılar. Ya da iki kalemi birbirine vurma şeklinde de olabilir. Aslında 3. bir grup da ritmik ostinato yapabilir. Birkaç öğrenci ile de olur. Sadece Düm tek tek, düm tek tek ritmi gibi.”

**Uzman 3: (Yurt içi-Koro eğitimi ve yönetimi)**Türk Halk Ezgilerimizin genel yapısına baktığımız zaman inici seyirde olduğunu görürüz. Batı müziğinde ise çıkıcı seyiri daha çok görüyoruz. Bir edebiyat cümlesi gibi, giriş, gelişme, sonuç gibi melodi gitgide açılır. Toplum yaşamında da böyleyiz, önce

bağırırız, sonra birbirimize sarılırız. Bir ezgi seslendirirken de sesi açmadan, vocal cordları esnetmeden önce bağlamak, sonra peslere inmek bana çok doğru gelmiyor. Kodály’ de de böyle mi bilemiyorum. Genelde egzersizlerini inici seyirde mi yapıyor, bu zamana kadar eserlerinde, inici seyir hatırlamıyorum. Onun için önce sesi ısıtıp, zorlamadan yavaş yavaş açmak gerekir. Melodik öğelerin sıralaması ile ilgili olarak, tonik sol fa ile gösterilen seslerin hangi frekansta olduğunu bilmek yararlı olur. Çocuk sesinin genişliğini de göz önünde bulundurarak şarkı öğretimini gerçekleştirmek gerekir. Bu plandaki gibi ayrıntılı şekilde etkinlikler gerçekleştirildikten sonra, öğrenilmemesi mümkün değil zaten. Kalıcı öğrenme gerçekleşecek ve geleneksel yöntemlere göre daha uzun süre bellekte tutabileceği bir öğrenme etkinliği gerçekleşmiş oluyor. Kazanımlar içerisinde sesini doğru kullanmaya yönelik bir etkinlik göremedim ben. Dolayısı ile koral söylemeye yönelik kazanımları öğrencilerin kazanabileceğini düşünmüyorum. Ama Kodály zaten toplu söylemeye dayalı bir yöntem, ilerleyen seviyelerde çocuklar ritmik olarak birlikteliği sağladıktan sonra, doğru söylemeye yavaş yavaş alışabilirler. Ders planı genel olarak parçadan bütüne giden, sindirerek, gerçekten öğrenerek ilerlemesi açısından çok güzel. Boşa geçen zamanlar yerine, bu şekilde bir öğretim çok daha avantajlı. Aslında öğrenciler genelde müziği yapmadığı için sevmiyorlar, ama yapabildiklerini görseler zaten sevecekler. Ama sevmemeleri için de elimizden geleni de yapıyoruz. Keşke bu şekilde dersler işlense ve çocuklar bazı şeyleri yapabildiklerini görebilseler.

**Uzman 4: (Yurt içi-Koro eğitimi ve yönetimi)** “Öncelikle ayrıntılı planı çok beğendiğimi söyleyebilirim. Gayet açık ve ayrıntılı şekilde ne yapılması gerektiği anlatılıyor bu güzel. Ancak bir soru; Kodály’ nin isimlendirmesi hususunda ‘yaklaşım’ ya da ‘yöntem’ terimlerinden hangisini kullanmayı tercih ettiniz? Yurt dışındaki kaynaklarda genelde yaklaşım olarak karşımıza çıkıyor çünkü. Bir de kullanılan dil ile ilgili olarak birkaç yerde ‘geridönüt’ ifadesini kullanmışsınız, bu u düzeltirseniz çok daha iyi olacaktır. Çünkü dönüt zaten geri bildirim anlamına geliyor üstüne birde geri kelimesi eklenince bir anlam bozukluğu yaşıyor. Kazanımlar ile ilgili olarak ise, genel olarak bakıldığında kazanımların çoğunu öğrencilerin kazanacağını düşünüyorum. Bu konuda bir sıkıntı görmüyorum. Ama melodik öğelerin öğretimi ile ilgili şüphelerim var. Bu şüpheleri ifade etmem gerekir ise, Kodály ezgi öğretimine küçük üçlü ile başlıyor ve inici olarak seyreden bir yapı ile başlıyor. Bunun sebebi olarak Macar halk ezgilerinin yapısından ziyade, insan sesinin, çocuk sesinin doğal yapısının bu aralıklara evrensel anlamda çok uygun olmasından kaynaklandığını düşünüyorum. Çocuk sesinin ve amatör kişilerin doğal melodik yapı özellikleri zaten inici yapılara çok uygundur ve inici üçlü bir aralığı seslendirmenin çok kolay olduğu kanaatindeyim. Bu konu ile ilgili karşıt görüşlerde var. Bu konuların detaylıca incelenmesi faydalı olacaktır. Ben de kendi derslerimde melodik sıralama olarak ‘sol-mi-re-do’ yu kullanıyorum. Kodály’ de de pentatonik bir ilerleyiş var. Küçük ikilinin olmadığı bir dizi ile öğretime devam ediyorlar. Ancak bizim halk ezgilerimize baktığımızda böyle bir durum söz konusu değil, melodik yapılanma olarak zor bir yapıya sahip ezgilerimiz var ve bu nedenle belli bir yerde tıkanıyoruz. Fakat Kodály transpozeyi serbest de kılıyor aynı zamanda. Bu nedenle acaba bize öğretildiği şeklinin dışında çocukların ve toplumun daha kolay söyleyebileceği şekilde çalışmak daha mı faydalı olur diye

düşünüyorum. Hareketli do ile hitap edilen topluluğun ses genişliği de gözetilerek daha verimli çalışmalar elbette ki gerçekleştirilebilir. Sizin çalışmanızda pentatonik dizi ile Hüseyini dizinin eş tutulması gibi bir durum gözetiliyor. Yapılabilir mi, ilerleyen vadede olumlu sonuçlar verir mi denemek gerek diye düşünüyorum. Ancak hareketli do kullanmadığımız için, öğretmenlerimiz bunu gerçekleştirebilir mi, sınıfın ses genişliğine göre çalıştıracağı parçayı anında transpoze edebilir mi? Bilemiyorum. Türk Halk Ezgilerimizin de ayrıntılı şekilde analizlerinin yapılması gerektiğini düşünüyorum, çıkıcı seyirde mi çalışmak gerek, inici seyirde mi çalışmak gerek, bu analizden sonra karar vermek gerekir diye düşünüyorum.

**Uzman 5: (Yurt dışı-Kodály müzik öğretim yöntemi)** “Genel olarak planın iyi. Bence, okuma anlamında ‘söylemeye’ ve melodik olarak ‘şarkı söylemeye’ kavram olarak dikkat etmelisin, çünkü ritim okunabilir ve melodi sadece söylenebilir. (açıklama: ‘say’ ve ‘sing’ kelimelerinin İngilizce çeviride birbirlerinin yerine kullanılması ile ilgili bir yorum) Egzersizler ile ilgili olarak; üç egzersiz birbiri ile çok benzer, bu yüzden biraz sıkıcı olabilir. Birinci egzersizin normal olduğunu ve ikincisinin birinciden başlaması gerektiğini düşünüyorum. Birinci ve ikinci egzersizi birleştirerek tek bir egzersiz halinde uygulayabilirsin. Tahtaya sadece birinci egzersizde olduğu gibi “ta” kalıplarını yazmalısın. Öğrencilere ritimleri gösterdikten sonra, nihayet çocuklar “tete” kalıplarının nerede olduğunu kendileri keşfedip, anlamalıdır. Daha sonra bu kalıpları yeni hali ile tahtada düzeltmelisin. Bunun dışında planında yazdığın her şeye devam et. Çalışmanıza daima bilinen bir unsurla başlayın ve yeni amaçlara devam edin. Yıllık plan mükemmeldir, çünkü ne yapman gerektiğini ve olasılıkların neler olabileceğini önceden bilmeni sağlar.”

**Uzman 6: (Yurt dışı-Kodály müzik öğretim yöntemi)** “Her şeyden önce, bu iyi bir ders planıdır, yani bunu bir grupla tamamladıktan sonra şarkıyı öğrenebileceklerdir. Adımlarla ilgili birkaç açıklama:

1. Egzersiz 1'in melodisi biraz uzun, dolayısı ile ikiye ayrılabilir: mmrrmmrr + drdrmmrr
2. Egzersiz 1' e başlamadan önce, el işaretlerini kullanarak tona giriş (drm) için hazırlık yapılabilir. Eğer hazırlık verimli olur ise, yani öğrenciler verilen seslere yeterince iyi tepki verebilir ve tonda kalabilirlerse (öğretmen bunu alıştırma sırasında tespit edebilir), o zaman birinci egzersizin iki bölümünün melodilerini hemen ‘solfa’ ile söyleyebilirler. Egzersiz 1' deki bazı adımlar, bütün melodiyi ezberleyene kadar, iki grupla şarkı söylemeyi içerebilir (1. grup: mmrrmmrr, 2. grup: drdrmmrr). Melodiyi mırıldanıp, “na” vokali ile söyleme ve içten söyleme adımlarına gerek yoktur.
3. Egzersiz 1-2 ve 3, prosedür olarak aynı adımlara sahip, bu da onu biraz tekrarlayan ve belki de öğrenci konsantrasyonunu dağıtan bir duruma sebebiyet verebilir. Bu yüzden, bazı adımları denemek ve çeşitlendirmek iyi olacaktır. Egzersiz 2' de, melodinin baştan itibaren tekrar yazılmasına gerek yoktur. Çünkü bu, egzersiz 1' in aynı melodisidir. Egzersiz 1' in melodisi tahtada bırakılabilir (bir kez anladılar ve öğrendiler) ve ‘tektek’ içeren ikinci egzersizi yalnızca duyurarak, öğrencilere birinci egzersizden farklı olarak ne duydukları sorulabilir. ‘İlk melodinin neresinde bir fark duyuyorsunuz?’”

- 
4. Eğer ritm kalıbını alkışlarsa ve tempo içerisinde yürüdüklerinde, 'tektek' kalıbını farkedebilmeleri daha kolay olacaktır. ("bir vuruşta kaç alkış var? iki")
5. Aynı şekilde dü-üm kalıbı da tanıtılabilir. Belki de öğrenciler, şarkı söyleyen öğretmenlerini dinlemeli ve 'dü-üm' kalıbının ne kadar sürdüğünü (ne kadar attığını) anlamalıdır.
6. Son olarak, şarkıyı söyleme işi 4 grupta düşünülebilir: m mm r m mm r + d r d r m mm r + d dr dr mm r + d r d r m m r şeklinde. Tüm bu melodilerden, henüz söylemedikleri tek yer 3. bölüm veya melodidir. Bu bölüm için de, dikte, görme okuması veya ritmi kalıbı alıştırmaları yeterli olabilir. 1. 2. Ve 4. Bölümü zaten daha önce çalışmışlardı. Dolayısı ile 3. Bölümle ilgili alıştırmalar yaptırıldıktan sonra, öğrenciler 4 sesli olarak şarkıyı seslendirebilirler.

Umarım biraz yardımcı olabiliriz. Tabii ki bunlar bizim fikirlerimiz. Kesin olarak bu adımları takip etmenize gerek yok. Belki de sadece size bir fikir verebilir."

---

Tablo 4.6.' ya göre, araştırmacı tarafından hazırlanan öğretim planı ile ilgili uzmanların görüşlerine bakıldığında,

U1, U2,U3,U4,U5 ve U6 genel hatları ile planın, Kodály Yöntemi' ne uygun olduğunu söylemişlerdir.

U1,U3 ve U4 öğretim planının başlangıcına ses açma egzersizlerinin eklenebileceğini belirtmişlerdir.

U2, birim vuruş görsellerinin daha net anlaşılabilmesi için hazır ritim kartları kullanmanın faydalı olacağını belirtmiştir.

U5 ve U6, öğretim planında yer alan egzersiz 1 - 2 ve 3 ün birbiri ile aynı prosedürleri içerdiğini, bu durumun öğrencileri sıkabileceğini belirterek, melodinin ikiye bölünerek öğretilmesinin öğrenciler açısından daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Egzersiz 1 ile egzersiz 2 nin birleştirilebileceğini, bir vuruşun ikiye bölündüğünde yarım vuruş olduğunu bu egzersiz sayesinde fark edebileceklerini belirtmiştir.

Bu problem sorususunun bir diğer bağlantısı ile ilgili olarak, araştırmacı önce hazırlamış olduğu öğretim planı içerisindeki etkinlikleri göz önünde bulundurarak, MEB' in belirlemiş olduğu 1.sınıftan 8.sınıfa kadar olan müzik dersi kazanımlarını incelemiştir. Yapılması planlanan etkinliklerin ilişkili olduğu düşünülen kazanımlar, sınıf seviyeleri ve öğrenme alanlarına göre sıralanmıştır. Öğretim planı ve ilişkili

kazanımlar tablosu ile birlikte, uzman görüşü alınmak üzere iletişime geçilen uzman alan eğitimcilerine gönderilmiş ve kendilerinden öğretim planı etkinlikleri ile MEB kazanımları arasındaki ilişkiyi değerlendirmeleri istenmiştir.

**Tablo 4.5.** Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 1. sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri

Öğrenme Alanı	Kazanım	Elde edilebilir	Elde edilemez	Diğer görüşler
<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.1.A.8.</b> Öğrendiği müzikleri birlikte seslendirir.	1. +	1.	
	<b>Mü.1.A.9.</b> Vücudunu ritim çalgısı gibi kullanır.	2. +	2.	
	<b>Mü.1.A.11.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.	3. +	3.	
<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.1.A.11.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.	4. +	4.	
	<b>Mü.1.B.1.</b> Müzik çalışmalarını gerçekleştirdiği ortamı tanır.	5. +	5.	
		6. +	6.	
		1. +	1.	
		2. +	2.	
		3. +	3.	
4. +		4.		
<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.1.C.1.</b> Ses oyunları yapar.	5. +	5.	
		6. +	6.	
		<b>Mü.1.C.2.</b> Oluşturduğu ritim çalgısıyla öğrendiği müziklere eşlik eder.	1. +	1.
	2. +		2.	
	3. +		3.	
	<i>Müzik Kültürü</i>	<b>Mü.1.C.3.</b> Basit ritmik yapıdaki ezgileri harekete dönüştürür.	4. +	4.
5. +			5.	
6. +			6.	
<b>Mü.1.D.2.</b> Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır.		1. +	1.	
		2. +	2.	
		3. +	3.	
<b>Mü.1.D.4.</b> Ortama uygun müzik dinleme ve yapma davranışları sergiler.	4. +	4.		
	5. +	5.		
	6. +	6.		

Tablo.4.5.' e göre, görüşüne başvurulmuş uzmanlar, hazırlanan öğretim planı ile seçili 1.sınıf kazanımlarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Uzmanlara göre hazırlanan öğretim planı ile öğrenciler yukarıda belirtilen kazanımları elde edebilirler.

**Tablo.4.6.** Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 2. sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri

Öğrenme Alanı	Kazanım	Elde edilebilir	Elde edilemez	Diğer görüşler
<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.2.A.2.</b> Vücudunu ritim çalgısı gibi kullanır.	1. +	1.	
	<b>Mü.2.A.3.</b> Öğrendiği müzikleri birlikte seslendirir.	2. +	2.	
		3. +	3.	
		4. +	4.	
		5. +	5.	
		6. +	6.	
<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.2.B.3.</b> Çevresinde kullanılan çalgıları tanır.	1. +	1. –	<b>Uzman 1: Mü.2.B.3.</b> kazanımı için “Çevre deyince okul içi veya okul dışı anlaşılır. Bu durumda çevresindeki bütün çalgıları tanması beklenir. Bu ifade sınırlandırılmalı. Öğrenme alanında çevresinde kullanılan çalgıları tanıyabilmesi için öğrenme sürecinde her birini görmesi veya kullanması gerekir.” Şeklinde görüş bildirmiştir. <b>Uzman 2: Mü.2.B.3.</b> kazanımı için olumsuz görüş bildirmiştir.
	<b>Mü.2.B.4.</b> Konuşmalarında uzun ve kısa heceleri ayırt eder.	2. +	2. –	
		3. +	3.	
		4. +	4.	
		5. +	5.	
	<b>Mü.2.B.5.</b> Duyduğu ince ve kalın sesleri ayırt eder.	6. +	6.	
<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.2.C.2.</b> Oyun müziklerine özgün hareketlerle eşlik eder.	1. +	1.	
		2. +	2.	
		3. +	3.	
		4. +	4.	
		5. +	5.	
		6. +	6.	
<i>Müzik Kültürü</i>	<b>Mü.2.D.1.</b> Ortama uygun müzik dinleme ve yapma davranışları sergiler.	1. +	1.	
		2. +	2.	
		3. +	3.	
		4. +	4.	
		5. +	5.	
		6. +	6.	

Tablo.4.6.’ a göre, görüşüne başvurulmuş uzmanlar, hazırlanan şarkı öğretim programı ile seçili 2.sınıf kazanımlarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, Uzman 1 ve Uzman 2, ‘Müziksel Algı ve Bilgilenme’ öğrenme alanına ait ‘Mü.2.B.3; Çevresinde kullanılan çalgıları tanır.’ kazanımı ile hazırlanan öğretim planı arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir.



**Tablo.4.7.** Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 3. sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri

Öğrenme Alanı	Kazanım	Elde edilebilir	Elde edilemez	Diğer görüşler
<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.3.A.1.</b> Konuşurken ve şarkı söylerken sesinin doğru kullanır.	1. +	1.	<b>Uzman 3:</b> <b>Mü.3.A.1.</b> <b>Mü.3.A.2.</b> kazanımları genel olarak ses eğitimi ve koral söyleme ile ilgili kazanımlar. Söz edilen öğretim planı içerisinde ses egzersizlerine yönelik herhangi bir çalışma bulunmadığı için bu kazanımların kazanılabileceğini düşünmüyorum.
	<b>Mü.3.A.2.</b> Birlikte söyleme kurallarına uyar.	2. +	2.	
	<b>Mü.3.A.5.</b> Oluşturduğu ritim çalgısıyla dinlediği ve söylediği müziğe eşlik eder.	3. +	3. –	
	<b>Mü.3.A.6.</b> Kendi kültüründen oyunlar oynayarak şarkı ve türküler söyler.	4. +	4.	
	<b>Mü.3.A.7.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.	5.	5.	
		6. +	6.	
		7. +	7.	
<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.3.B.1.</b> Müzikte uzun ve kısa ses sürelerini fark eder.	8.	8.	
	<b>Mü.3.B.2.</b> Müzikte ses yüksekliklerini grafikte gösterir.	1. +	1.	
	<b>Mü.3.B.3.</b> Duyduğu basit ritim ve ezgiyi tekrarlar.	2. +	2.	
	<b>Mü.3.B.6.</b> b) sesler arasındaki incelik ve kalınlık farklarını ayırt eder.	3. +	3.	
	<b>Mü.3.B.7.</b> Seslerin yüksekliklerini, sürelerinin uzunluk ve kısalıklarını ayırt eder.	4. +	4.	
		5.	5.	
		6. +	6.	
<i>Müzik Kültürü</i>	<b>Mü.3.D.1.</b> Bildiği çalgıları özelliklerine göre sınıflandırır.	7. +	7.	<b>Uzman 2:</b> <b>Mü.3.D.1.</b> kazanımı için olumsuz görüş bildirmiştir.
		8.	8.	
		1. +	1.	
		2. +	2. –	
		3. +	3.	
		4. +	4.	
		5.	5.	
		6. +	6.	
	7. +	7.		
	8.	8.		

Tablo.4.7' ye göre, görüşüne başvurulmuş uzmanlar, hazırlanan şarkı öğretim programı ile seçili 3.sınıf kazanımlarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak Uzman 2 'Müzik Kültürü' öğrenme alanına ait 'Mü.3.D.1. Bildiği çalgıları özelliklerine göre sınıflandırır.' kazanımı ile ilgili olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Uygulanacak olan öğretim planı ile öğrencilerin çalgıların hepsinin birden tanıyamayacağını dolayısı ile özelliklerine göre de ayıramayacağını belirtmiştir.

**Tablo.4.8.** Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 4. sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri

Öğrenme Alanı	Kazanım	Elde edilebilir	Elde edilemez	Diğer görüşler
<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.4.A.1.</b> Birlikte söyleme kurallarına uyar.	1. +	1.	
		2. +	2.	
	<b>Mü.4.A.5.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.	3. +	3.	
		4. +	4.	
		5. +	5.	
		6. +	6.	
<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.4.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini tanır.	1. +	1.	
		2. +	2.	
	<b>Mü.4.B.2.</b> Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir.	3. +	3.	
		4. +	4.	
	<b>Mü.4.B.4.</b> Öğrendiği seslerin temel özelliklerini ayırt eder.	5. +	5.	
		6. +	6.	
<i>Müzik Kültürü</i>	<b>Mü.4.D.5.</b> Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır.	1. +	1.	<b>Uzman 2:</b> <b>Mü.4.D.5.</b> kazanımı için olumsuz görüş bildirmiştir.
		2.	2. -	
		3. +	3.	
		4. +	4.	
		5. +	5.	
		6. +	6.	

Tablo.4.8' e göre, görüşüne başvurulmuş uzmanlar, hazırlanan şarkı öğretim programı ile seçili 4.sınıf kazanımlarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo.4.9.** Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 5. sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri

Öğrenme Alanı	Kazanım	Elde edilebilir	Elde edilemez	Diğer görüşler
<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.5.A.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.	1. +	1.	
		2. +	2.	
		3. +	3.	
		4. +	4.	
		5. +	5.	
		6. +	6.	
<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.5.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.	1. +	1.	
		2. +	2.	
	<b>Mü.5.B.2.</b> Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder.	3. +	3.	
		4. +	4.	
		5. +	5.	
		6. +	6.	
<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.5.C.2.</b> Kendi oluşturduğu ritim kalıbını seslendirir.	1. +	1.	
		2. +	2.	
	<b>Mü.5.C.4.</b> Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.	3. +	3.	
		4. +	4.	
		5. +	5.	
		6. +	6.	

Tablo.4.9.'a göre, görüşüne başvuru alan uzmanlar, hazırlanan şarkı öğretimi programı ile seçili 5.sınıf kazanımlarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo.4.10.** Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 6. sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri

Öğrenme Alanı	Kazanım	Elde edilebilir	Elde edilemez	Diğer görüşler
<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.6.A.3.</b> Öğrendiği notaları seslendirir.	1. +	1.	
		2. +	2.	
	<b>Mü.6.A.7.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.	3. +	3.	
		4. +	4.	
		5. +	5.	
		6. +	6.	
<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.6.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.	1. +	1.	
		2. +	2.	
		3. +	3.	
		4. +	4.	
		5. +	5.	
		6. +	6.	
<i>Müzik Kültürü</i>	<b>Mü.6.D.1.</b> Yurdumuza ait başlıca müzik türlerini ayırt eder.	1. +	1.	
		2. +	2.	
		3. +	3.	
		4. +	4.	
		5. +	5.	
		6. +	6.	

Tablo.4.10' a göre, görüşüne başvurulmuş uzmanlar, hazırlanan şarkı öğretim programı ile seçili 6.sınıf kazanımlarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo.4.11.** Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 7. sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri

Öğrenme Alanı	Kazanım	Elde edilebilir	Elde edilemez	Diğer görüşler
<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.7.A.7.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.	1. + 2. + 3. + 4. + 5. + 6. +	1. 2. 3. 4. 5. 6.	
<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.7.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.	1. + 2. + 3. + 4. + 5. + 6. +	1. 2. 3. 4. 5. 6.	
<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.7.C.1.</b> Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.	1. + 2. + 3. + 4. + 5. + 6. +	1. 2. 3. 4. 5. 6.	

Tablo.4.11.' e göre, görüşüne başvurulmuş uzmanlar, hazırlanan şarkı öğretim programı ile seçili 7.sınıf kazanımlarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo.4.12.** Öğretim planında yer alan etkinlikler ile MEB 8. sınıf kazanımlarının ilişkilendirilmesine yönelik uzman görüşleri

Öğrenme Alanı	Kazanım	Elde edilebilir	Elde edilemez	Diğer görüşler
<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.8.A.6.</b> Yurdumuza ait müzik türlerinden eserler seslendirilir. <b>Mü.8.A.9.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.	1. + 2. + 3. + 4. + 5. + 6. +	1. 2. 3. 4. 5. 6.	
<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.8.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.	1. + 2. + 3. + 4. + 5. + 6. +	1. 2. 3. 4. 5. 6.	
<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.8.C.2.</b> Farklı ve tekrarlanan bölümlerden oluşan ritim kalıpları oluşturur.	1. + 2. + 3. + 4. + 5. + 6. +	1. 2. 3. 4. 5. 6.	

Tablo.4.12.' ye göre, görüşüne başvurulmuş uzmanlar, hazırlanan şarkı öğretim programı ile seçili 8.sınıf kazanımlarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak uzman alan eğitimcileri, hazırlanan öğretim planı ile birlikte gerçekleştirilmesi önerilen etkinlikler sonucunda, yukarıda belirtilen MEB kazanımlarının öğrencilere kazandırılacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretim planı içerisinde başlangıç olarak ses ve nefes egzersizlerinin yer almadığını belirtmişler ve toplu söylemeye katkı sağlaması açısından ses ve nefes egzersizlerinin planın hazırlık aşamasına eklenebileceği yönünde tavsiyede bulunmuşlardır. Ayrıca planın müziksel işitme-okuma-yazma konusunda etkili olabileceğini ancak bir ders saati içerisinde bahsi geçen, “Mü.2.B.3. Çevresinde kullanılan çalgıları tanıır.” ve “Mü.6.D.1. Yurdumuza ait başlıca müzik türlerini ayırt eder.” kazanımlarının edinilemeyeceğini, bu ifadelerin çok genel kavramlar içerdiğini belirtmişlerdir.

## V. BÖLÜM

### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonucu olarak elde edilen veriler ile ilgili sonuçlar ve bu sonuçlar ile ilgili tartışmalar ele alınmıştır. Son olarak müzik eğitimcilerine ve ileride yapılacak olan çalışmalara önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Sonuç, Tartışma

1920' li yıllarda Zoltan Kodály' nin Macaristan' daki mevcut müzik eğitimi sistemine yönelik eleştirel yaklaşımı şu an tüm dünyada yaygın olarak kullanılan Kodály Yaklaşımı/Yöntemi' nin temellerini atmıştır. Toplumun genelinde kaliteli bir müzik eğitimi amaçlayan Kodály, bunun ancak ve ancak erken yaşlarda verilecek nitelikli bir müzik eğitimi ile gerçekleşebileceğini savunmuştur. Bu düşünce ile nitelikli müziksel işitme-okuma-yazma eğitimi için İngiltere, Almanya, Fransa gibi ülkelerin müzik eğitiminde kullandığı çeşitli müzik öğretim yöntemlerini kendi pedagojik anlayışı ile birleştirerek bir müzik öğretim sistemi ortaya koymuştur. Bu sistemin tüm ülkede uygulanabilmesi adına meslektaşları ve öğrencileri ile birlikte hareket ederek, ülkenin müzikal okuryazarlığını on yıllar içerisinde gözle görülür biçimde arttırmıştır.

Bu araştırmada, Kodály Yöntemi' nin sınıf ortamında bilinçli bir şekilde uygulanabilmesi hedeflenerek ülkemizde okul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgileri, yöntemin öngördüğü şekilde düzenlenmiş ve birbirini takip eden bir repertuar oluşturulmuştur. Repertuar içerisinde seçilen bir halk ezgisi için yöntem araçlarının

kullanıldığı bir öğretim planı hazırlanmıştır. Eğitim materyallerinin hazırlanması ile ilgili olarak araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

### 5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara ait sonuçlar ve tartışma

Kodály Yöntemi için kullanılan '*melodik öge öğretim sıralaması*' pedagojik olarak çocuk sesinin yapısı göz önünde bulundurulduğunda, verilen ezgilerin kolaylıkla seslendirilebilmesi için küçük üçlü, sol-mi (s-m) aralığı ile başlamaktadır (Choksy,1969). İlerleyen seviyelerde ise pentatonik dizilim esas alınarak, sırasıyla la (l), do (d), re (r), do' (d'), la, (l,) ve sol, (s,) sesleri öğretilerek pentatonik dizi elde edildikten sonra yarım ses aralıklarının öğretimine geçilmektedir. Yarım ses aralıklarının seslendirilmesinde erken yaş çocuklarının zorlanması sebebi ile bu sesler, pentatonik dizi tam olarak öğrenildikten sonra gerçekleştirilmektedir (Richards, 1966; Choksy, 1988; Moehrke, 1990). Fakat yarım seslerin öğretilmesi ile ilgili durum kültürlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Winters, 1970; Choksy, 1988). Bu sıralamaya göre bir oktavlık ses aralığının öğretimi 6. sınıf seviyesine gelindiğinde tamamlanmış olur. Aynı zamanda her bir yeni ses öğretimi için hazırlanmış onlarca parçalık repertuar, halk ezgilerinin desteği ile çocukların müzikalitesini geliştirmede yardımcı materyal olarak hazırlanmış durumdadır (Barbon, Bacon and oth. 1975; Klinger, 1990). Ülkemiz müzik eğitiminde ise böyle bir sıralama gözetilmemekle birlikte, birinci sınıf seviyesinden sekizinci sınıf seviyesine kadar kullanılan halk ezgilerinin sayısı son derece azdır ve öğretilecek yeni melodik öğelere ilişkin hazırlanmış, halk ezgilerimizi pekiştirecek geniş bir repertuar bulunmamaktadır. Ayrıca, okul müzik eğitimimizde kullanılan halk ezgilerimiz pentatonik dizilim göstermemektedir.

Türk halk ezgilerimizin pentatonik dizi ile olan ilişkisi geçmişten günümüze müzik eğitimimizde bir tartışma konusu olarak ele alınmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak iki ayrı görüş bulunmaktadır. Bir grup müzik eğitimcisi Türk Halk Ezgilerinin kökeninin pentatonik diziyeye dayandığını savunurken, bir diğer grup bu dizilimin Türk Müziği ile ilişkili olmadığını savunmaktadır (Sipos, Csáki, Uçan, Tura ve Gedikli,

2005). Cumhuriyet döneminin önemli bestecilerinden Ahmet Adnan Saygun' un bu konu üzerine yazmış olduğu çeşitli kaynaklar, Türk Müziği' nin pentatonik dizi ile olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Ancak zaman içerisinde bu görüşlerinden vazgeçmiş ve Türk Müziği' ni pentatonik dizilimden ayrı olarak ele almıştır (Saygun, 1936; Aracı, 2001; Sipos ve diğerleri, 2005).

Türk Halk Müziği bünyesinde pentatonik dizilimde sayıdaki türkülerin az olması, Kodály Yöntemi' nin öngörmüş olduğu '*melodik öge öğretim sıralaması*' nın birebir olarak uygulanmasına engel olabilir. Fakat Kodály Yöntemi' ni kendi müzik eğitimi sistemlerine adapte etmek isteyen ülkeler öncelikle kendi halk ezgilerinin öngördüğü melodik öğeleri ve ses aralıklarını tespit ederek, melodik öğelerin öğretimi için bir başlangıç noktası belirlemektedirler (Winters, 1970, Choksy, 1988, Gerling, 2003; Sullivan, 2014; ). Zoltan Kodály, yöntemin diğer ülkeler için adaptasyonu söz konusu olduğunda, kesinlikle yerel halk ezgilerinin ana materyal olarak kullanılması gerektiğini ve yöntemi olduğu gibi alıp, değişik kültürlerde hiçbir değişiklik yapmadan uygulamaya çalışmanın yararsız olacağını önemle vurgulamaktadır (Kodály, 1967).

Bu konuya ilişkin uzman görüşleri de genel olarak bu konunun araştırılması ve Türk Halk Ezgileri' nin melodik yapısının detaylı bir analizinin ortaya konulması ve bu analize göre bir yol haritası çizilmesi yönündedir. Ayrıca Kodály Yöntemi' nin önermiş olduğu '*melodik öge öğretimi sıralaması*' nın evrensel çocuk sesine göre mi oluşturulduğunu yoksa yalnızca Macar Halk Ezgilerine göre mi oluşturulduğunun araştırılabileceği yönünde de görüş bildirmişlerdir.

### 5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara ait sonuçlar ve tartışma

Kodály Yöntemi için kullanılan '*ritmik öge ve ölçü birimlerinin öğretim sıralaması*' içerisinde öncelikle dörtlük nota öğretiminin gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Sonrasında sekizlik nota, dörtlük sus ve ikilik nota değerlerinin öğretimi gerçekleştirilmekle birlikte Macar Halk Ezgileri' nin içerdiği ritmik



yapılar göz önünde bulundurularak 6/8' lik ölçü birimine geçildiği ve sonrasında noktalı dörtlük ve onaltılık nota değerlerinin öğretildiği gözlenmektedir.

Türk Halk Ezgilerinden oluşturulmuş repertuvara göre önerilen '*ritmik öge ve ölçü birimlerinin öğretim sıralaması*' içerisinde ise Kodály Yöntemi' nde olduğu gibi öncelikle dörtlük ve sekizlik nota değerleri ile dörtlük sus değerinin öğretilmesi önerilmekle birlikte, sonrasında onaltılık nota, ikilik nota ve noktalı dörtlük değerlerinin öğretilmesi önerilmektedir. Türk Halk Ezgilerinin ritmik yapısı gereği bu aşamalardan sonra 6/8' lik ölçü birimlerinin ve aksak ölçü birimlerinin öğretiminin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Her iki öğretim sıralaması karşılaştırıldığında, başlangıç olarak öğretilecek olan ritmik öğelerin ve ölçü birimlerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Ritmik öğelerin ve ölçü birimlerinin öğretiminin devamında çeşitli ayrılıklar gözlenmektedir. Bu durumun, halk ezgilerinin ritmik motiflerinin birbirlerinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kodály Yöntemi' nin adaptasyonu konusunda birinci alt probleme ilişkin sonuçların tartışıldığı bölümde aktarıldığı üzere, ülkelerin halk müziklerinin ritmik yapılarına göre, öğretilmek istenen ritmik öğelerin ve ölçü birimlerinin sıralaması değişebilir. Choksy (1988), '*Kodály Method*' başlıklı kitabında, ölçü birimlerinin öğretimi ile ilgili olarak, Macar dilinde konuşmanın her zaman vurgulu bir hece ile başladığını, bu nedenle Macaristan' daki çocuk şarkılarının çoğunun 2/4' lük olduğunu belirtmiştir. Ancak İngiliz dilinde konuşmanın hem vurgulu hem de vurgusuz heceler ile başlayabildiğini bu nedenle çocuk şarkılarının da çoğunluğunun hem 2/4' lük hem de 6/8' lik ölçü birimlerinden oluştuğunu belirterek bu farklılığın göz önünde bulundurularak yöntemin bu doğrultuda uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısı ile Kodály Yöntemi' nin Türk Halk Ezgileri' ne uyarlanarak uygulanması konusunda ritmik öğelerin ve ölçü birimlerinin öğretim sıralamasını belirleyecek olan halk ezgilerimizin ritmik yapısıdır.

### 5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara ait sonuçlar ve tartışma

Kodály Yöntemi esas alınarak hazırlanmış ders planı örneklerine bakıldığında, ana tema olarak üç ayrı öğretim basamağı gözlenmektedir. Bu basamaklar “Hazırlık – Sunuş – Uygulama” kavramları ile ifade edilmektedir. “Hazırlık” basamağında yapılmak istenen, öğrencinin içinde zaten var olan bilgilerin yüzeye çıkmasının sağlanmasıdır. Bunu geçmişte öğrenilen bir çocuk şarkısı vasıtası ile gerçekleştirebilirken aynı zamanda şarkılı oyunlarla da gerçekleştirebiliriz. “Sunuş” basamağında ise, öğretilecek olan yeni öğenin, öğrencide var olan eski bilgi ile harmanlanarak anlaşılmasının sağlanmasıdır. Bu basamakta öğrenci yeni öğeyi kavramaya ve eski bilgileri ile harmanlamaya çalışmaktadır. “Uygulama” basamağında ise, yeni öğenin öğretiminin tam anlamıyla gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrolünün sağlanması amacı ile müziksel işitme-okuma-yazma aktivitelerine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Tüm bu basamaklar, öğrencide kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için sırasıyla takip edilmektedir. Bu ana basamaklar farklı kaynaklarda, öğretim amacını daha net ifade edebilme amacı ile farklı başlıklarla adlandırılmaktadır (Zemke, 1976, Gerling, 2003; Houlahan and Tacka, 2007; Bowyer, 2015, Casarow, 2015, Houlahan and Tacka, 2015). Burada önemli olan, eğitim – öğretim etkinlikleri sırasında yukarıda söz edilen ana temaların uygulanabilmesidir. Dolayısı ile Kodály Yöntemine uygun şekilde, öğretim planı hazırlamak için seçilen Türk Halk Ezgisinin öğretiminde kullanılması önerilen öğretim basamakları “Hazırlama-Bilinçlendirme-Güçlendirme-Değerlendirme” basamaklarını içermektedir. Bu basamak ifadelerinin, Kodály Yöntemi kapsamında, öğrenci ile etkileşimin nasıl olması gerektiği konusunda ifade edilen diğer öğretim basamaklarına göre daha yönlendirici olduğu düşünülmektedir.

### 5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara ait sonuçlar ve tartışma

Okul müzik eğitiminde kullanılan bir halk ezgisine yönelik Kodály Yöntemi’ne uygun olarak hazırlanan öğretim planı ile ilgili olarak uzman alan eğitimcileri genel

olarak planı beğendiklerinin belirtmiş ve bu şekilde işlenecek bir müzik dersi sonucunda öğrencilerde kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceğinden emin olduklarını vurgulamışlardır. Yurt dışındaki uzman alan eğitimcileri de genel olarak öğretim planını beğendiklerini belirtmekle birlikte, plan içerisinde verilen egzersizlerin birbirini tekrar etmesinin öğrenciler için sıkıcı olabileceğini, dolayısıyla iki ayrı egzersiz yerine bir egzersizle öğretimin gerçekleştirilebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretim planı içerisinde yer alan eğitim – öğretim etkinliklerinin sonucunda, öğrencilerin edineceği düşünülen MEB müzik dersi kazanımları ile ilgili olarak da uzman alan eğitimcilerinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler genel itibari ile “Dinleme-Söyleme”, “Müziksel Algı ve Bilgilenme”, “Müziksel Yaratıcılık” ve “Müzik Kültürü” öğrenme alanlarına ait seçili kazanımların, hazırlanan öğretim planı gerçekleştirildiğinde büyük ölçüde kazanılacağı yönündedir. Uzman alan eğitimcileri, öğretim planının içerdiği eğitim-öğretim etkinliklerinin, öğrencilerde kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacağını düşündüklerini belirtmektedirler. Ancak, 2.sınıf “Müziksel Algı ve Bilgilenme” öğrenme alanına ait “Mü.2.B.3. Çevresinde kullanılan çalgıları tanır.” kazanımı ile ilgili olarak, bu kazanım ifadesinde geçen ‘çevre’ kelimesinin çok genel bir anlam ifade ettiği dolayısı ile bir şarkının öğretimi ile öğrencinin çevresinde bulunan tüm çalgıları tanıyamayacağı yönünde görüşler bildirilmiştir.

3.sınıf “Dinleme-Söyleme” öğrenme alanına ait “Mü.3.A.1. Konuşurken ve şarkı söylerken sesini doğru kullanır. / Mü.3.A.2. Birlikte söyleme kurallarına uyar.” kazanımları ile ilgili olarak, öğretim planı içerisinde bu kazanımlara ilişkin bir eğitim-öğretim etkinliği gerçekleştirilmediği belirtilmiştir. Koral söyleme / toplu söyleme ile ilgili olarak düzenli egzersizlerin yapılması gerektiği, yine bir şarkının öğretimi ile doğru nefes alma, doğru ses üretme alışkanlığının kazanılmasının mümkün olmadığı belirtilmiştir. Kodály Yöntemi’ nin toplu söylemeye dayalı bir yöntem olduğunu dolayısı ile birkaç minik alıştırmadan sonra öğrencilerin, öğretmenlerinden ve diğer arkadaşlarından etkilenerek doğru şarkı söylemeye doğru yol alacağı yönünde görüş bildirilmiştir.

3.sınıf “Müzik Kültürü” öğrenme alanına ait “Mü.3.D.1. Bildiği çalgıları özelliklerine göre sınıflandırır.” kazanımının, önerilen öğretim planı ile elde

edilemeyeceği yönünde görüş bildirmiştir. Öğretim planı içerisinde çalgı kullanımına yönelik olarak gerçekleştirilmesi önerilen tek bir etkinlik olması ve bu etkinliğinde yalnızca ritim aletleri ile gerçekleştirilmesinin önerilmesi sebebi ile öğrencilerin yalnızca bir gruba ait çalgıları tanınması beklenebilir. Dolayısı ile bu kazanım ifadesinde yer alan farklı özelliklere sahip çalgıların sınıflandırılması durumu gerçekleştirilemez.

Bu bölüm içerisinde, araştırmanın tüm alt problemlerine ilişkin elde edilen verilere ait sonuçlar bildirilmiştir. Tüm bu veriler ve görüşler göz önünde bulundurulduğunda, Kodály Yöntemi' nin Türk Halk Ezgilerinden oluşturulan repertuarı uygulamak için uygun olduğu söylenebilir. Kodály Yöntemi ile Türk Halk Ezgileri' ne göre hazırlanan repertuar arasındaki özellikle melodik öge farklılığı bu uygulamaya engel teşkil etmemektedir. Dünya ülkelerinde gerçekleştirilen yöntem adaptasyonlarına bakıldığında, (Vajda, 1974; Zemke, 1976; Choksy, 1988; Sullivan, 2014; Boucher, 2017; Sheridan, 2018), her ülkenin yöntemi uygularken kendi halk müziklerine göre şekillendirdiği gözlenmektedir. Dolayısı ile yöntem araçlarını kendi halk ezgilerimize uygun olacak şekilde biçimlendirme konusunda Kodály Yaklaşımı/Yöntemi bize izin vermektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmanın eğitim çıktıları olarak tasarlanmış olan öğretim planı ve repertuar önerisine ilişkin öneriler müzik eğitimcilerine öneriler ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara ilişkin öneriler olmak üzere iki ayrı başlık şeklinde verilmiştir.

### 5.2.1. Müzik eğitimini üstlenen eğitimcilere öneriler

- Ülkemizde Kodály Yaklaşımı/Yöntemi ile ilgili olarak ayrıntılı ve açıklayıcı şekilde hazırlanmış herhangi bir kaynak bulunmamaktadır. Uzman alan eğitimcileri, yurt dışında bulunan kaynakların, Kodály Yaklaşımı/Yöntemi' ni

daha iyi kavrayabilmemiz adına çevirilerini yaparak literatüre katkı sağlayabilirler.

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu' nda görev yapan müzik eğitimcilerinin, hazırladıkları müzik öğretim programları içerisinde, müzik özel öğretim yöntemleri ile ilgili öğretmenleri yönlendirici, ayrıntılı ve açıklayıcı, örnek etkinliklerle zenginleştirilmiş bilgilere yer vermelidirler. Bu şekilde hazırlanmış bir öğretim programı, müzik öğretmenlerini müzik özel öğretim yöntemlerini uygulama konusunda cesaretlendirecektir. Bu programlar aynı zamanda, okulöncesi dönemde ve ilkokul döneminde müzik eğitimini gerçekleştiren okulöncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin müzik derslerinde ne yapmaları gerektiği konusunda kendilerini yönlendirecek bir kaynak olma özelliği de taşıyacaktır.
- Ülke genelinde Kodály Yaklaşımı/Yöntemi ile ilgili çalışma yapan uzman alan eğitimcileri ile MEB, işbirliği içerisinde çalışarak, okulöncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve müzik öğretmenlerine yönelik, uygulamalı hizmet içi eğitimler vermeli ve müzik derslerinin etkin şekilde işlenebilmesi doğrultusunda, bu eğitimleri sürekli kılmalıdır.
- Lisans eğitimi süresince müzik öğretmeni adaylarına verilen “Özel Öğretim Yöntemleri” dersleri içerik olarak zenginleştirilmeli ve öğrencilerin daha çok uygulamaya dönük etkinlikler gerçekleştirdikleri dersler haline getirilmeleri gerekmektedir. Teorik olarak müzik özel öğretim yöntemlerini biliyor olmak, sınıf içerisinde uygulamaya dönük çalışmalar için yeterli olmamaktadır. Kodály Yöntemi' ni öğrenebilmek için yurt dışında bulunan ve müzik eğitimcisi yetiştiren üniversiteler, toplu gruplar haline Kodály Enstitüsü' nün yaz okulu programlarına katılmakta ve öğrencilerini bu konuda yetiştirmektedirler. Ülkemizde de aynı uygulama gerçekleştirilebilir ve müzik özel öğretim yöntemleri ile ilgili olarak, müzik öğretmeni adayları yurt dışı eğitimlerle daha bilinçli hale getirilebilir.
- Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının, erken yaş müzik eğitiminde aldıkları rol göz önünde bulundurularak kısa vadede, kendilerine etkin şekilde müzik eğitimi verilmesi sağlanmalıdır. Uzun vadede ise MEB ile yapılacak protokoller ile birlikte, okulöncesi dönem ve ilkokul döneminde tıpkı İngilizce

öğretmenlerinde olduğu gibi, müzik öğretmenlerinin de bu yaş grupları ile ders işlemleri sağlanmalıdır.

#### 5.2.2. Gelecekte yapılacak olan çalışmalara öneriler

- Bu çalışma müzik eğitimcilerine bir materyal önerisi sunmaktadır. Gelecekte Kodály Yöntemi ile ilgili yapılacak bir çalışmada bu materyallerin uygulamadaki görünümüne bakılarak deneysel bir çalışma yapılabilir.
- Bu çalışmada sınırlılık olarak belirtilen 1. ve 8.sınıf müzik ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan THE ile bir çalışma yürütülmüştür. İleride yapılacak olan bir çalışmada daha geniş bir repertuvar kullanılarak THE' nin melodik ve ritmik yapıları analiz edilebilir ve Kodály Yöntemi' ni uygulamaya yönelik daha kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- Okul müzik eğitiminde kullanılacak ve THE' ni odak noktasında tutacak Kodály Yöntemi' ne uygun yıllık planlar hazırlanabilir ve bu planların uygulamadaki görünümüne bakılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları- Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.
- Akkuş, D. (1998). *Müzik eğitiminde Dalcroze yöntemi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Andırıcı, Ö. (2006). *İlköğretimde müzik derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English language teaching*, 17(2), 63-67.
- Aracı, E. (2001). *Doğu – Batı Arası Müzik Köprüsü*. Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Arslan, A. (2009). Orff schulwerk elementary music applications in interdisciplinary education in chair of primary school education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2546-2551.
- Attaway, K. (2017). *The Kodály method and the levels of biblical learning: Teaching theology and hymns to children*. (Honors theses). Ouachita Baptist University, Arkansas.
- Avşar, M. (2018). *Kodály yaklaşımına göre uygulanan armoni dersinin başarıya, tutuma ve performansa etkisi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ayan, B. ve Kaya S. (2016). Okul öncesinde müzik ve hareketin öğrenme üzerindeki etkisi. [The effects of music and movement on learning in early childhood]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1). doi: 10.17556/jef.04848
- Aydemir, E. (2018). *Orta öğretim müzik öğretmenlerinin özel müzik öğretim yöntemlerini kullanmalarına ilişkin bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydın, H. (2000). Öğrenme öğretmen kuramlarının eğitim iletişimine katkısı. *Kurgu Dergisi*, 17, 183-197.

- B.Aycan, (2018). *Dalcroze, Orff Schulwerk ve Kodály yöntemlerinin müzik eğitiminde kullanımına ilişkin bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Barbon, M.J., Bacon, D., Sanders, J., Knighton, K.B., Kokas, K. (1975). *Kodály for beginning levels/volume 1*. Massachusetts: Kodály Musical Training Institute.
- Barış, A., D., Öztosun, Ö., Ç. (2008, Nisan). Hayat bilgisi dersinde müziğin bellek desteklemedeki rolü. Müzik ve Bellek Sempozyumu. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Barış, A. D. (2006). Müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (3); 43-57.
- Barışeri, N. (1996). *Bela Bartók' un Türkiye'deki çalışmaları ve Türk Halk Müziği ile Macar Halk Müziği arasındaki ilişkilerin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Belet, D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 69-86.
- Bilen, S., Özevin, B., ve Canakay, E. U. (2011). *Orff Destekli Etkinliklerde Müzik Eğitimi (Vol. 2)*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Bingöl, A. G. F. (2006). Müzik ve dil arasındaki benzerlikler ekseninde müzik eğitimi. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyum bildirisi, 26-28 Nisan. Pamukkale Üniversitesi, Denizli. Erişim adresi: muzikegitimcileri.net
- Boshkoff, R. (1991). Lesson planning the Kodály way. *Music Educators Journal*, 78(2), 30-34.
- Boucher, H. International Kodály Symposium 2017, University of Alberta, Canada. Erişim adresi: [http://www.heleneboucher.ca/conference\\_eng.html](http://www.heleneboucher.ca/conference_eng.html)
- Bowyer, J. (2015). More than solfège and hand signs: Philosophy, tools, and lesson planning in the authentic Kodály classroom. *Music Educators Journal*, 102(2), 69-76.
- Brand, M. (1986). Relationship between home musical environment and selected musical attributes of second grade children. *Journal of Research in Music Education*, 34, 111–120.



- Brody, Z. S. (2016). "Suzuki Yetenek Eğitimi" felsefesine kısa bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(1); 79-88.
- Brown, J., Sherrill, C., & Gench, B. (1981). Effects of an integrated physical education/music program in changing early childhood perceptual-motor performance. *Perceptual and motor skills*, 53(1), 151-154.
- Brown, K. D. (2003). An alternative approach to developing music literacy skills in a transient society. *Music Educators Journal*, 90(2), 46-54.
- Burnham, J., (1999) "Approach, Method, Technique: Making Distinctions and Creating Connections". *The journal of systemic consultation and management* 3(1), 3-26. Leeds: Leeds Family Therapy & Research Centre & Kensington Consultation Centre.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Casarow, P. (2015). Exploring Kodály: Philosophy, Materials and Pedagogy. *Unpublished Clearwater Christian College*. Retrieved from [https://www.clearwater.edu/Exploring\\_Kodaly.pdf](https://www.clearwater.edu/Exploring_Kodaly.pdf).
- Cheek, J. M., and Smith, L. R. (1999). Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, 34(136), 759-61. Erişim: <https://search.proquest.com/docview/1959298>
- Choksy, L. (1969). Kodály in and out of context. *Music Educators Journal*, 55(8), 57-59.
- Choksy, L. (1988). *The Kodály Method*. New Jersey: Prentice Hall ISBN: 0-13-516873-2 01
- Choksy, L., Abromson R.M., Gillespie, A. E., Woods, D. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. New Jersey: Printince Hall. ISBN-13: 978-0138926625
- Church, E. B. (2001). The maths in music and movement. *Early Childhood Today*. 15 (4); 38-45.
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çev ed: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Erek Ofset. ISBN: 978-605-4757-28-2
- Csáki, É., Kamalı, H. ve Yıldırım, R. S. (2016). Macar Halk Oyunlarına dair. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 9(17), 199-204.

- Çetin, O. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri bilgi notu*. Ankara. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/25904153-Bolum-i-ogretim-ilkeleri.html>
- Çeviker, A. (2010). *Okul öncesi müzik ve müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çoban, S. (2016). Can we apply Kodály philosophy in Turkey as school music education programmes?. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science (EIJEAS)*, 2(4).
- Demir, Ö. ve Acar, M. (2005). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Adres Yayınları: Ankara.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Şafak Matbaacılık: Ankara.
- Deniz, J. ve Gündoğdu, P. (2008). Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 27, 119-134.
- Dinçer, M., Ece, A. S. ve Yıldızlar, M. (2009, Mayıs). *İlköğretim okullarında müziklendirilmiş matematik oyunlarının başarı ve tutuma etkisi*. The First International Congress of Educational Research. 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dobszay, L. (1972). The Kodály method and its musical basis. *Studia Musicologica*, 15-33.
- Dorin, H., Demin, P. E. and Gabel, D. (1990). *Chemistry, the study of matter (3rd ed.)*. EnglewoodCliffs, NJ: PrenticeHall, Inc.
- Ekici, G. (2016). *Öğrenme Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları*. Pegem Akademi: Ankara
- Ekici, T. (2010). Okulöncesi ve ilköğretim döneminde çocuklara yönelik ses eğitimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1; 159-182
- Eösze, L. (1962). *Zoltán Kodály*. Collet's.
- Erdal, G. (2005). Müzik öğretim yöntemlerinden Dalcroze metodu ve kullanımı. *Erciyes Üniversitesi GSF Müzik Sempozyumu*, 14-16.
- Erdal, G. (2012). Gelişim ve öğrenme kuramcılarında göre müzik öğretim yöntemlerinin okul öncesi eğitimdeki yeri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1 (4); 54-59.

- Erdenk, S. (2018). Oyunculuk eğitiminde faydalanılabilecek bir yöntem: Eurhythmics. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 3(4).
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Kaya Matbaacılık: İstanbul.
- Erten, C. F. ve Çilden, Ş. (2018). Kulaktan (işitsel temelli) öğretim yöntemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 248-267.
- Esmegül, P. ve Çaydere, Ö. Ö. (2015). Müzik öğretim yöntemi konulu araştırmaların incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 398-413.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. MORPA Kültür Yayınları: İstanbul.
- Forrari, K. (1995). *Music in Preschool*. (Translated and adapted: Sinor, J.). Budapest: Kultura Foreign Trading Co. ISBN: 963 13 3385 X
- Gerling, S. (2003). *Adapting the Kodály approach for use in the public elementary schools of Long Beach, California with thirty-four lesson plans for first graders* (Doctoral dissertation). Silver Lake College, Manitowoc, Wisconsin.
- Göğüş, G. (2008). İlköğretim 1. Kademe müzik eğitiminde öğretmenin etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2); 369-382.
- Göğüş, G. (2009). Müzik yeteneğinin geliştirilmesinde küçük yaşlarda eğitime başlamanın önemi. *Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1); 89-102.
- Gündoğdu, P., Deniz, J. (2006). Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27 (27); 119-134.
- Gürgen, E. (2007). *Orff-schulwerk ve Kodály yönteminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürgen, E. T. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- Gürgen, E. T. ve Bilen, S. (2005). Müzik alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3).

- Hanson, M. (2003). Effects of sequenced Kodály literacy-based music instruction on the spatial reasoning skills of kindergarten students. *Research & Issues in Music Education*, 1(1), 4.
- Hitz, R. (1987). Creative problem solving through music activities. *Young Children* 42 (2); 12-17.
- Houlahan, M. ve Tacka, P. (2015). *Kodály In The First Grade Classroom: Developing The Creative Brain In The 21th Century*. New York: Oxford University Press.
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2007). *Kodály Today: A Cognitive Approach To Elementary Music Education*. Oxford University Press.
- Jungmair, E. U. (2002). Carl Orff anlayışı çerçevesinde temel müzik ve dans pedagojisi. *İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi*, 1, 4-7.
- Jungmair, U. (2003). Orff-Schulwerk, elementer müzik ve hareket eğitimi temel ilkeler. *Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslararası Sempozyum*, 16-18.
- K. Aycan, (2017a). Kodály metodundan uyarlanan deşifre şarkı söyleme uygulamaları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4); 1683-1701.
- K. Aycan, (2017b). Hareket, konuşma ve şarkı söyleme odaklı elementer ses eğitimi uygulamaları. *Turkish Studies International Periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.7882/TurkishStudies.11661>.
- K. Aycan, (2017c). Dokuz tip mizaç modeli ile aktif müzik eğitimi uygulamalarının ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(13), 911-938.
- Kale, M. (2018). *İlköğretim temel müzik eğitim programındaki (5-6-7 ve 8.sınıflar) (Orff-Kodály-Dalcroze) müzik öğretim yöntemlerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiyede Orff-Schulwerk Uygulamaları Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 89-104.
- Kamacıoğlu, F. (1990). Müzik eğitiminde arayışlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 123-126.
- Khan, S. I. (2001). *Müzik İnsan ve Evren Arasındaki Köprü*. (Çev. Kaan H. Ökten, Tuğrul Ökten), İstanbul: Arıtan Yayınevi: 21.

- Kılıç, I. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimine yönelik görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 1-21.
- Kılıç I., Topalak Ş., Yazıcı T. (2017). A study of the difficulties that preschool teachers experience in performance of musical activities in terms of various variables. *Journal of Human Sciences*, 14 (1); 441-456. doi:10.14687/jhs.v14i1.4272
- Kirkpatrick, W. C. (1962). *Relationships between the singing ability of pre kindergarten children and their home environment*. Doctoral dissertation, University of Southern California.
- Klinger, R. (1990). *Lesson Planning In a Kodály Setting- a Guide for Music Teachers*. California.
- Koca, Ş. (2010). Müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29; 49-63.
- Kocabaş, A. (2000). Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki yetersizliklerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7); 7-11.
- Kocabaş, A., Selçioğlu, E. (2006). İlköğretim okulları 4.ve 5.sınıflarında müzik dersinin gerçekleşme düzeyi ve öğrenci beklentilerine ilişkin görüşler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (19); 59-69.
- Koç, E. (2006). *Selçuk Üniversitesi mesleki eğitim fakültesinin çocuk gelişimi ve eğitimi ile anasınıfı bölümlerinde okutulan müzik öğretimi derslerinin genel durumunun değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koçak, K.O. (2005). *Çocuklar İçin Müzik ve Hareket Eğitimi Karamela Sepeti Orff Yaklaşımı ile Hazırlanmış Örnek Ders Uygulamaları*. Morpa Kültür Yayınları: Ankara.
- Kodály, Z. (1945). *Ötfokú Zene I. 100 Magyar Népdal*. Editio Musica Budapest: Budapest.
- Kodály, Z. (1967). Folk song in pedagogy. *Music Educators Journal*, 53(7), 59-61.
- Korzensky, T. (2015). Bir anadil olarak dans ve şarkı okul öncesinde drama çalışmalarında geleneksel masallar, çocuk tekerlemeleri, şarkılar ve oyunlar. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1); 117-134. doi: 10.21612/yader.2015.011

- Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12.
- Larousse, B. (1993). Interpress Basın ve Yayıncılık AŞ, İstanbul.
- Lassere, P. (2007). *Nietzsche'nin Müzik Üzerine Düşünceleri*. (çev: İlhan Usmanbaş), İstanbul: Pan Yayıncılık: 9.
- Lazar, K. (2017). Macar geleneksel oyun şarkılarında Motivic yapılar. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 10(19), 123-136.
- Linde, C H. (1999). The relationship between play and music in early childhood educational insights. *Education*, 119 (4); 610-616.
- Liu, Q. X. and Shi, J. F. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods--Effectiveness and Weakness. *Online Submission*, 4(1), 69-71.
- Lombardelli, S. (1995). *The effect of parental involvement on the performance achievement of middle school instrumental students*. Master's thesis, Rowan College, New Jersey.
- Luen, L. C., Ayob, A., Wong, C., & Augustine, C. (2017). Kodály's Teaching Method Increasing Preschool Children's Solfège Singing Skills. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(3), 340-347.
- Maróti, E., Barabás, E., Deszpot, G., Farnadi, T., Norbert Nemes, L., Szirányi, B. And Honbolygó, F. (2018). Does moving to the music make you smarter? The relation of sensorimotor entrainment to cognitive, linguistic, musical, and social skills. *Psychology of Music*, 0305735618778765.
- Mason, E. (2012). Idea bank: Using Kodály to promote music literacy skills. *Music Educators Journal*, 99(1), 28-31.
- Matter, D E (1982). Musical development in young children. *Childhood Education*, 58(5); 305-307.
- Mete, M. (2018). *Kodály yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının müziksel bilgi ve becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Metin, Y. (2018). Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi – Doküman incelme. Erişim adresi: <http://eytepe.com/2018/04/02/1184/>
- Mıdık, Ö. ve Durak, H. (2008). Tıpta iyi ve etkili bir öğretme için öğrenme kuramlarından çıkarılabilecek bazı ipuçları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 27(27), 1-11.

- Moehrke, K. L. (1990). *The Kodály Concept of Music Education as it Applies to Choral Warm-ups for the Middle School Choir*. (Doctoral dissertation) Silver Lake College, Manitowoc, Wisconsin.
- Morgül, M. (2004). *Kodály metodu ile yeniden besteleme teknikleri/ana tema üzerine varyasyonlar*. ISME Dünya Konferansı, İspanya.
- Nacakçı, Z. ve Kurtuldu, M. K. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Müzik Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Oransay, G. (1977). *Bağdarlar Geçidi*. Cihan Basımevi: Ankara.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi I uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.
- “Öğretim Tasarımı Kuram ve Uygulama”. (2011). Erişim adresi: <http://www.otku.org/>
- Özal, K. (2007). *Dalcroze Metodu*. Müzik eğitimi Yayınları. Erişim adresi: [www.muzikegiticimleri.net](http://www.muzikegiticimleri.net)
- Özaltunoğlu, Ö. (2011). *Moveable-Do Metodunun Lisans Öğrencilerinin Dikte Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özeke, S. (2007). Kodály yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde Kodály yöntemi uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 111-119.
- Özeke, S. (2017). Bir erken çocukluk müzik eğitim modeli ve çocuk gelişimine etkileri: Music Together programı örneği. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1035-1044. doi: 10.14687/jhs.v14i2.4555
- Özel, S. Y. (2017). *Okul öncesi öğrencilerinin müziksel becerileri ve uygulanan müzik eğitim-öğretiminin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Özgün, D. (2012). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme sürecinde ürettiği matematik modellerinin nitel bir yaklaşımla incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Özgür, Ü. ve Aydoğan, S. (2005). *Müziksel yazma eğitimi ve ezgi bankası*. Gazi Kitabevi, Ankara. ISBN: 975-96942-3-9
- Öziskender, G. ve Güdek, B. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies -*

- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 213-232.
- Özmenteş, G. ve Özmenteş, S. (2005). Dalcroze Eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 87-102.
- Özmenteş, G., (2007). Müzikte Beden Zihin İlişkisi. 38. ICANAS 10 Vol.2, No.2.
- Özmenteş, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin evdeki müziksel ortamları, müzik dersine yönelik tutumları ve kişisel değişkenleri arasındaki ilişkiler.
- Öztoşun, Ö. (2003). İlköğretim okullarında müziklendirilmiş fişlerle yapılan eğitimin ilkokuma öğretimine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Peşinci, A. (2014). *Kodály yönteminin Saygun ve Bartók repertuvarına uygulanması*. (Yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Polat, B.B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-64. doi:10.5578/amrj.66453
- Richards, M. H. (1966). The Kodály system in the elementary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 44-48.
- Rogers, M. (1996). The Jersild approach: A sightsinging method from Denmark. In *College Music Symposium*, 36, 149-161, College Music Society.
- San, İ., Uçan, A., Süer, R., Gençaydın, Z. ve Özer, A. (1988). *Eğitim önlisans programı, Özel Öğretim Yöntemleri, Güzel Sanatlar Eğitimi* (edt. Bekir Özer). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 200: Eskişehir.
- Sağır, T., Gürpınar, E. ve Zahal, O. (2013). Hareketli do solfej metodu ile geleneksel türk sanat müziği solfej çalışmaları arasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 3(8).
- Sanders, J., Szabo, H. and K.M.T.I. Staff. (1975). *Kodály for beginning levels/volume 2*. Connecticut: Kodály Musical Training Institute.
- Saraç, A. G. (2016). *Müzik eğitiminde özel öğretim ilke ve yöntem ve teknikleri-1*. Nobel Yayıncılık: Ankara. ISBN: 978-605-320-580-7
- Saygun, A. A. (1936). *Türk Halk Müsikisinde Pentatonism*. Nümune Matbaası.



- Senemoğlu N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi: Ankara.
- Shaw, Gordon L. (2003). *Keeping Mozart in mind*. California: Mind Institute. Erişim adresi: <https://kisslibrary.net/book/8DBFE3B079F7A2A3DADF?u>
- Sheridan, M. M. (2018). The Kodály concept in the United States: Early American adaptations to recent evolutions. *Journal of Historical Research in Music Education*, 41(1), 55–72.
- Siebenaler, D.J. (1999). Student song preference in the elementary music class. *Journal of Research in Music Education*, 47, 213-223.
- Sinor, J. (1986). The ideas of Kodály in America. *Music Educators Journal*, 72(6), 32-37.
- Sipos, J. (2009). *Anadolu' da Bartók' un İzinde*. (çev: Sanat Deliorman). Pan Yayıncılık: İstanbul.
- Sipos, J., Csáki, E., Uçan, A., Tura, Y. ve Gedikli, N. (2005). *Türk-Macar Halk Müziğinin Karşılaştırmalı Araştırması*. Aydan Yayıncılık: Ankara.
- Smith, G.R. (1967). Introducing Kodal principles into elementary teaching. *Music Educators Journal*, 54(3), 43-45.
- Solfege Lessons. (2018). *Kodály Summer School' 18 basılmamış ders notları*, Kecskemet.
- Sökezoğlu, D. (2012). Konservatuvar müzik bölümü lisans öğrencilerinin ilköğretim okullarında yaptıkları koro çalışmalarına sınıf öğretmenlerinin bakışı. *Education Sciences*, 7(4), 1063-1081.
- Sözbilir, M. (2010), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Nitel Araştırmada Veri Toplama Araçları-III*, Doküman, Erişim adresi: <http://fenitay.files.wordpress.com>
- Sözer, E. (1998). *Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.
- Starr, W. (1976). *The Suzuki violinist*. Miami, FL: Summy-Birchard Music.
- Sullivan, L. (2014). *Adapting the kodály approach in the Irish secondaryschool music classroom*. Silver Lake College, Wisconsin.
- Szönyi, E. (1983). *Kodály' s Principles in Practice*. Budapest: Egyetemi Printing House

- Şahan, H. H., Uyangör, N. ve Işıtan, S. (2014). *Öğrenme- Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (edt. Behçet Oral). Pegem Akademi: Ankara.
- Şahin, A. ve Toraman, M. (2014). İlköğretim müzik dersine yönelik veli ve öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 329-345.
- Şimşek, P. R. ve Bilen, S. (2017). Etkili müzikal okuryazarlığa ulaşmak: Kodály yöntemi. *International Journal Human Science*, 14(4), 4308-4319. doi:10.14687/jhs.v14i4.5050
- Tarman, S. (2016). *Müzik Eğitiminin Temelleri*. Müzik Eğitimi Yayınları: Ankara. ISBN: 978-605-4957-23-1
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı) Nobel Basımevi: Ankara.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri:Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2(8), 207-215.
- “Teach Make a Difference”. Teaching Methods. Erişim adresi: <https://teach.com/what/teachers-know/teaching-methods/>.
- Toksoy, A. C. ve Beşiroğlu, Ş. (2010). Orff Yaklaşımı çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi. *İTÜ Dergisi*, 3(2), 23-34.
- Trigwell, K., Prosser, M. and Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers’ approaches to teaching and students’ approaches to learning. *Higher education*, 37(1), 57-70.
- Tufan, S. (2006). Okulöncesi müzik öğretmeni profili. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 26-28 Nisan. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tufan, S. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze-Kodály-ve Orff yaklaşımları ile ilgili görüşleri ile bu yaklaşımların adayların öğretmenlik uygulamasına ilişkin tutumlarına olan etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türkmen, E. F. ve Göncü, İ. Ö. (2018a). Amatör çocuk korusu üyelerinin Kodály yönteminin koro çalışmalarında kullanımına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(10).

- Türkmen, E.F. (2017). *Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara. ISBN: 978-605-318-359-4
- Türkmen, E.F. ve Göncü, İ. Ö. (2018b). The challenges encountered in the application of Kodály method in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 39-45. ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068
- Uçan, A. (2003). Türkiye’de müzik eğitiminin gelişimi, Orff okul öğretisinin tanımı–uygulanımı-uyarlanımı ve Orff anlayışıyla temel müzik eğitiminin genel durumu. *Uluslararası Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu*, 10-39.
- Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). İlköğretimde etkili öğrenme öğretmen el kitabı modül 9 – ilköğretimde müzik öğretimi. Milli Eğitim Bakanlığı: Burdur.
- Uluğbay, S. (2013). Müzik eğitiminin çocuk zekasına olan etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1025-1034.
- Umuzdaş, S. ve Levent, A. (2012). Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 56-73. Erişim adresi: <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Vajda, C. (1974). *The Kodály Way to Music: The Method Adapted for British Schools*. Boosey & Hawkes: London.
- Winters, G. (1970). The Kodály concept of music education. *Tempo*, (92), 15-19.
- Yağışan, N., Köksal, O. ve Karaca, H. (2014). İlkokul matematik derslerinde müzik destekli öğretimin başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *İdil*, 3(11), 1-26.
- Yaprak, E. (2005). Geleneksel müzik eğitimi metotlarına alternatifler. *Orff Merkezi İnfö Dergisi*, (7).
- Yener, F. (1983). *Müzik*. Türkiye Turing Otomobil Kurumu Beyaz Köşk (Müzik Sarayı) Yayınları No.1
- Yıldırım, K. (1995). *Kodály yöntemiyle müzik eğitimi*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, K. (2010). Kodály yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 140-149.
- Yıldız, E. (2000). Dönemleri ve bestecileriyle klasik müziğin gelişim süreci. *Sanat Dergisi*, (2).

- Yılmaz-Bolat, E. ve Dikici-Sığırtmaç, A. (2006). Sayı ve işlem kavramı kazanımında müzikli oyunların etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 43-56.
- Yiğit, E.F. (2000). *Müzik eğitiminde Kodály metodunun rolü*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Zemke, L. (1976). *Kodály 35 Lesson Plans and Folk Song Supplement*. Mark Foster Music Company. ISBN-10: 091665604

### **Türk Halk Ezgilerinin Seçiminde Kullanılan Okul Müzik Eğitimi Kitapları**

- Çelik, M., Efendioğlu, Y., Özer, H. ve Özkan, İ. (2018). *İlkokul Müzik Ders Kitabı 1*. MEB, Devlet Kitapları.
- Gökmen, İ., Marul, Ö. ve Yavuz, F. (2018). *İlkokul 2 Müzik Ders Kitabı*. MEB, Devlet Kitapları.
- Aras, S., Gerçek, B., Kökkeçeci, C. ve Türkili, K. (2018). *İlkokul Müzik Ders Kitabı 3*. MEB, Devlet Kitapları.
- Çalışkan, B. K., Sevinç, Ç., Tezcan, S.T. ve Varlı Esen, E. (2018). *İlkokul Müzik Ders Kitabı 4*. MEB, Devlet Kitapları.
- Çelik, M., Efendioğlu, Y., Özer, H. ve Özkan, İ. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı 5*. MEB, Devlet Kitapları.
- Akçalı, E. V., Topal, D., Yamaner, B. ve Çakar, Ö. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı 6*. MEB, Devlet Kitapları.
- Baştürk, Z., Candan, P., Gönül, M. A., Öztürk, Ö. M. ve Tezcan, H. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı 7*. MEB, Devlet Kitapları.
- Baştürk, Z., Candan, P., Gönül, M. A., Öztürk, Ö. M. ve Tezcan, H. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı 8*. MEB, Devlet Kitapları.
- Yaşar, N. (2017). *İlköğretim Müzik 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. MEB, Devlet Kitapları.
- Yaşar, N. (2017). *İlköğretim Müzik 3 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. MEB, Devlet Kitapları.
- Yaşar, N., Çelik, M. ve Şendağ, B. A., (2013). *İlköğretim Müzik 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. MEB, Devlet Kitapları.
- Çelik, M. ve Şendağ, B. A. (2017). *İlköğretim Müzik 6-7-8. Öğretmen Kılavuz Kitabı*. MEB, Devlet Kitapları.

**EKLER / İÇİNDEKİLER**

EK – 1 Öğretim Planı.....	141
EK – 2 Dağarcık Önerisi (repertuvar).....	148
EK – 3 Uzman Görüşü Değerlendirme Formu.....	186
EK – 4 İngilizce Öğretim Planı.....	199
EK – 5 Kodály Summer School, 2018 Ders Programı.....	205
EK – 6 Kodály Summer School, 2018 Sertifika.....	213



## EK – 1 Öğretim Planı

### *YAĞ SATARIM – BAL SATARIM (Anonim Çocuk Oyunu ve Ezgisi)*

Not: Şarkı öğretimi için hazırlanan bu planın, daha önce müziksel anlamda çok fazla derin bilgi ile karşılaşmamış bir öğrenci grubuna hitap ettiği göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf seviyesi olarak, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar rahatlıkla uygulanabilir. Aşamaların, ayrıntılı ve uzun olarak anlatılmasının sebebi budur. Bir ders saati içerisinde, bahsi geçen aşamaların hepsi birden tamamlanamayabilir. Aşamaların tamamlanması, birkaç ders saatini alabilir. İki yahut üç ders saati içerisinde, yalnızca bir şarkı öğretildiği düşünülerek, bu durumun zaman kaybına yol açacağı düşünülmesi, mevcut sistemde gayet normal olsa da, endişeye yer vermeden, bir şarkı öğretimi esnasında öğrencinin hangi kazanımları edindiği göz önünde bulundurularak, aslında zamanın kaybedildiği değil, kazanıldığı rahatlıkla gözlemlenecektir.

“Yağ satarım – Bal satarım” oyunu öğrencilere oynattırılır.

*Oyunu bilmeyenler için açıklama:* Tüm öğrenciler daire olur ve hepsi yere otururlar. İçlerinden birisi ebe olarak seçilir ve eline bir mendil verilir. Elindeki mendil ile birlikte, arkadaşlarının söylediği “Yağ satarım – Bal satarım” şarkısı eşliğinde, yerde oturan arkadaşlarının arkalarında koşar. Ebe, şarkı söylenirken ya da şarkının “Ustamın kürkü sarıdır / Satsam on beş liradır” kısmında istediği arkadaşının arkasına elindeki mendili belli etmeden bırakır. “Zambak zumbak / Dön arkana iyi bak” kısmına geldiğinde, yerde oturan öğrenciler arkalarını kontrol ederek, mendilin kendi arkalarında olup olmadığına bakarlar. Mendil hangi öğrencinin arkasında ise, mendili alarak ayağa kalkar ve tüm sınıfın “Tavşan kaç / Tazı tut” tezahüratı ile ebe olan öğrenciyi yakalamaya çalışır. Eğer yakalayabilir ise, ebe yine eski öğrenci olur, eğer yakalayamaz ise, yeni ebe kendisi olur. Oyun bu şekilde devam ettirilir.

“Yağ satarım – Bal satarım” oyunu için söylenen ezgi “re” karar bir ezgidir. İçerisinde “do” ve “mi” notaları da bulunmaktadır. Bu sebeple öğretmen, oyun bittikten sonra “do-re-mi” notaları ile el işaretlerini kullanarak, sınıfla birlikte alıştırmalar yapar. Önce kendisi karışık şekilde, ağır tempoda “do-re-mi” notalarını birer birer seslendirir ve el işaretlerini gösterir. Daha sonra öğrencilerin tekrar etmelerini ister. Sonrasında öğretmen yalnızca el işaretlerini gösterir ve öğrencilerden gösterilen işaretin hangi sese ait olduğunu söylemelerini ister. “Do-re-mi” notaları ve el işaretleri bu şekilde oturtulmaya çalışılır.

## Egzersiz: 1

m	m	r	r	m	m	r	r	d	r	d	r	m	m	r	r	
♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	

Egzersiz 1 tahtaya, kalpler ve nota isimleri olmadan, çubuk notalar şeklinde yazılır ve tempo vuruşlarına yönelik çalışmalar yaptırılır. Öğretmen önce mırıldanarak, melodiyi söyler. Sınıftan melodiyi mırıldanarak tekrar etmelerini ister. Daha sonra sınıftan, ayakları ile tempo tutmalarını, melodiyi “na” vokali ile söylemelerini ister. Her bir ayak vuruşuna hangi çubukların geldiği sınıfça tartışılır ve her bir çubuk notanın altına, bir ayak vuruşu denk geldiğine karar verildikten sonra, çubuk notaların altlarına birer kalp çizilir. Birde bu şekilde melodi tekrar edilir ve ayak vuruşları ile tempo tutulur. Bu tekrardan sonra öğretmen, melodiyi notaları ile söyler ve el işaretlerini gösterir. Sınıfın yine tekrar etmesini ister. El işaretleri ile birlikte notaları seslendiren öğrencilerden aynı zamanda ayakları ile kalp resimlerine uygun şekilde vuruşlar yapmaları istenir. Bu çalışma öğretmen önce, öğrenci sonra / öğrenci önce, öğretmen sonra şeklinde değişik versiyonlar ile tekrar edilir. Notaların seslendirilmesi doğru şekilde yapıldıktan sonra, çubuk notaların altlarına notaların baş harfleri küçük harf olarak yazılır. Bu işlem bir öğrenciye de yaptırılabilir, öğretmen kendisi de yapabilir ya da her bir notayı çubuk notaların altına, başka bir öğrenci de yazabilir. Daha sonra sessiz çalışmalar yapılır. Yalnızca el işaretleri ve ayak vuruşları yapılarak tahtadaki egzersizin sessizce tekrar edilmesi istenir (Thinking voice – İçten söyleme). İçten söyleme çalışmaları çeşitlendirilebilir. Örneğin; yalnızca “re” notasının seslendirilmesi veya yalnızca “do” notasının seslendirilmesi veya yalnızca “mi-do” notalarının seslendirilmesi şeklinde veya el işaretleri yerine sadece alkışlayarak çalışmalarını istenebilir vs. Egzersiz 1, yukarıdaki şekli ile tam olarak yazılıncaya kadar bu aşamalar sırayla gerçekleştirilir. Egzersiz 2’ye geçilir.

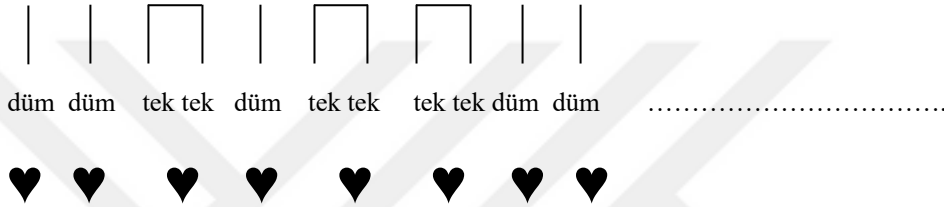
## Egzersiz 2:

m	m	m	r	r	m	m	m	r	r	d	r	d	r	m	m	m	r	r
♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥

Egzersiz 1 için yapılan tüm alıştırmalar bu defa Egzersiz 2 için yaptırılır. Tahtaya kalpler ve nota isimleri olmadan çubuk notalar yazılır. Önce mırıldanarak melodi söylenir. Diğer melodiden farkının ne olduğu tartışılır. Burada bir vuruşun ikiye

bölünerek yarım vuruş olduğuna dikkat çekilmeye çalışılır. Bunun için öncelikle sınıftan, yine ayaklarıyla tempo vuruşlarını yapmaları ve melodiyi tekrarlamaları istenir. Bu sefer kalplerin geleceği yerlerin nereler olduğu sınıfa sorulur ve birbirine bağlı çubukların altına bir kalp gelmesi gerektiği sınıfça keşfedilir. Birbirine bağlı bu çubukların yarım vuruşlar olduğu ve birleştiklerinde bir vuruşa eşit olduğu sınıfa anlatılır. Sonraki aşamalarda yine öğretmen melodiyi önce notaları ile söyler, el işaretlerini yapar. Daha sonra sınıfın yapmasını ister ve çubuk notaların altlarına notaların baş harfleri küçük harfle yazılır. Egzersiz 2 yukarıda ki hali ile yazılıncaya kadar Egzersiz 1 için yapılanlar sırasıyla yapılır.

Daha sonra dörtlük ve sekizlik notanın pekiştirilebilmesi adına, ritim kalıpları ile çeşitli çalışmalar yaptırılır. Örneğin;



Burada öğrencilere 1 vuruş olan notaların “düm” şeklinde okunacağı açıklanır. İki yarım vuruşun bir araya geldiğinde 1 vuruşa eşitlendiği belirtilerek, iki tane “tek” in 1 vuruş içerisinde söylenmesi ve çalınması gerektiği açıklanır. Yarım vuruş olan notaların “tek”, iki yarım vuruş bir araya geldiğinde ise “tek tek” şeklinde okunacağı açıklanır. Tahtaya yazılan ritim kalıbı seslendirildikten sonra, öğrencilerden bu kalıbı alkışla çalmaları istenir. Ayakları ile tempo tutarken aynı zamanda söylemeleri ve alkışla da çalmaları istenir. Burada öğrenciler hem ayak ile tempo tutup, hem ritim kalıbına ait heceleri söyleyip, hem de alkışla kalıbı çalarken üç işi birden aynı anda yapacaktır. Bunu yapmaları biraz zaman alsa da, öğrenciler tempo kavramını oturttukları anda, önlerine gelen her türlü ritim kalıbını kolaylıkla çalacaktır. Ritim kalıbını seslendirme ve çalma işi halledildikten sonra, sınıfla birlikte çeşitli oyunlar oynanabilir. Sınıf ikiye bölünerek, bir gruptan, ritim kalıbını baştan sona çalmaları, bir gruptan da, ritim kalıbını sondan başa çalmaları istenebilir. Bir gruba “düm” bir gruba “tek” ler verilerek çaldırılabilir, söylettirilebilir, ritim kalıbı ile kanon yaptırılabilir, çeşitli ritim aletleri ile birlikte çaldırılabilir vs.



## Egzersiz: 3

m m m r m m m r d r d r m m m r

♥ ♥ ♥♥ ♥ ♥ ♥♥ ♥ ♥ ♥♥ ♥ ♥♥

Egzersiz 3 içinde sırasıyla yukarıdaki egzersizlerde izlenen yol izlenir ve sekizlik nota ayrımı için yapılan tartışma bu sefer ikilik nota için gerçekleştirilir. Diğer egzersizde iki kere söylenen “re” notalarının burada bir kere söylendiğine, içi boş, saplı çubuklara gelindiğinde, iki kere ayak vurulduğuna dikkat çekilir. Bu yüzden bu şekillerin iki vuruş olduğu belirtilir. Nasıl okunacağı ile ilgili sınıftan görüş bildirmesi istenir. Gelen cevaplar doğrultusunda, iki vuruş olan notaların “düüm” şeklinde okunacağı açıklanır. 1 vuruş olan notaların “düm”, yarım vuruş olan notaların ikisi yan yana geldiğinde “tek tek”, iki vuruş olan notaların da “düüm” şeklinde okunacağı söylenir. “düm” den farklı olarak burada –ü hecesinin uzatılması gerektiği, eğer iki vuruş süresi bitene kadar uzatılmaz ise, “düm” ile karıştırılabileceği de açıklanır. Tahtada ki ritim kalıbı sınıfça okunur. Okurken aynı zamanda ayakları ile tempo vuruşlarını yaparlar. Daha sonra bu ritim kalıbının alkış ve dizlere vurarak çalınması istenir. İki vuruşlara gelindiğinde, öğrencilerin bunları nasıl çalacağı konusunda fikir yürütmeleri istenir. İki vuruşluk notaların, ilk vuruşunda göğse vurulması, ikinci vuruşunda ise eli dışarıya doğru götürerek sanki havaya vuruş yapıyormuş gibi vurulması istenir. Tahtaya yazılan ritim kalıbı ile okuma ve çalma çalışmaları yapılır. Sınıf ikiye, üçe bölünerek ritim kanonu çalışmaları yaptırılır. Yalnızca “tek tek” lerin okunması istenir. Yalnızca “düm” lerin okunması istenir vs. Bu aşamada ritim kalıpları ile istenilen şekilde çok çeşitli oyunlar oynatılabilir. İkilik notaların benimsendiğine karar verildikten sonra, melodi olarak çalışılır ve diğer egzersizlerdeki gibi sırasıyla sesler, çubuk notaların altlarına baş harfleri ile yerleştirilir. Sınıfça hem solfej yapılır hem de her bir vuruş değeri için belirlenen hareketler yaptırılır. Yine bu aşamada da sınıfça grup oyunları oynatılabilir. Bir grup hareketleri yaparken diğer grup solfej yapabilir, belirlenen vuruşlarda sessizlik oyunu oynanabilir vs.

Tüm ritim kalıplarının benimsendiğine karar verildikten sonra artık “Yağ satarım – Bal satarım” şarkısının notaları tahtaya çubuk nota şeklinde yazılır.

m m m r m m m r d r d r m m m r  
yağ sa - ta - rım bal sa - ta rım us - tam öl - müş ben sa - ta rım

d d r d r m m r d r d r m m r  
us - ta - mın kür - kü sa - rıdır sat - sam on beş li - ra - dır

(Zambak – Zumbak/Dön arkana iyi bak) (| | | | □ □ | | | ritim kalıbı ile tezahürat)

Yazılan ritim kalıbının, ilk önce sınıf tarafından “düm-tek” heceleri ile okunması istenir. Daha sonra hem “düm-tek” heceleri ile okunması hem de bu heceler için belirlenen vuruşların yapılarak ritim kalıbının çalınması istenir. Bu kalıbın kendilerine tanıdık gelip gelmediği sorularak “Yağ satarım – Bal satarım” oyunu ile bağlantı kurulmaya çalışılır. Bu bağlantı sağlandıktan sonra öğretmen, şarkıyı notaları ile seslendirir. Notalar öğretmenin rehberliğinde solfejleri yapılarak ağır tempoda, el işaretleri ile birlikte söylenir. Bir öğrenci çubuk notaların altlarına notaların baş harflerini yazar. Bu işlemden sonra tüm sınıf şarkının solfejini el işaretleri ile birlikte yapar. Tüm sınıf, “düm-tek” heceleri için belirlenen, beden perküsyonu hareketlerini yaparak şarkıyı hem çalar hem de solfejini yapar. Öğrencilerden bir veya birkaçı notaları, tahtada yazan çubuk notaların altına, baş harfleri ile yazar. Bir de bu şekilde notalara ait sesler ile parça okunur ve el işaretleri gösterilir. Son olarak şarkı sözleri ile birlikte tekrar edilir ve şarkının öğretimi tamamlanmış olur. Bu aşamalardan sonra, ritim kalıplarına ait heceler, bu hecelere ait beden perküsyonu vuruşları, vuruşlara ait notaların sesleri gibi değişkenler ile öğretmenin yaratıcılığı dâhilinde çok çeşitli oyunlar oynatılabilir.

Şarkı öğretimi gerçekleştikten sonra, öğrencilerin sınıf seviyelerine göre edinecekleri tahmin edilen kazanımlar, sınıf seviyelerine göre aşağıda belirtilmiştir.

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım
1	<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.1.A.8.</b> Öğrendiği müzikleri birlikte seslendirir. <b>Mü.1.A.9.</b> Vücudunu ritim çalgısı gibi kullanır. <b>Mü.1.A.11.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.1.B.1.</b> Müzik çalışmalarını gerçekleştirdiği ortamı tanır.
	<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.1.C.1.</b> Ses oyunları yapar. <b>Mü.1.C.2.</b> Oluşturduğu ritim çalgısıyla öğrendiği müziklere eşlik eder. <b>Mü.1.C.3.</b> Basit ritmik yapıdaki ezgileri harekete dönüştürür.
	<i>Müzik Kültürü</i>	<b>Mü.1.D.2.</b> Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır. <b>Mü.1.D.4.</b> Ortama uygun müzik dinleme ve yapma davranışları sergiler.
2	<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.2.A.2.</b> Vücudunu ritim çalgısı gibi kullanır. <b>Mü.2.A.3.</b> Öğrendiği müzikleri birlikte seslendirir. <b>Mü.2.A.7.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.2.B.3.</b> Çevresinde kullanılan çalgıları tanır. <b>Mü.2.B.4.</b> Konuşmalarında uzun ve kısa heceleri ayırt eder. <b>Mü.2.B.5.</b> Duyduğu ince ve kalın sesleri ayırt eder.
	<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.2.C.2.</b> Oyun müziklerine özgün hareketlerle eşlik eder.
	<i>Müzik Kültürü</i>	<b>Mü.2.D.1.</b> Ortama uygun müzik dinleme ve yapma davranışları sergiler.
3	<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.3.A.1.</b> Konuşurken ve şarkı söylerken sesinin doğru kullanır. <b>Mü.3.A.2.</b> Birlikte söyleme kurallarına uyar. <b>Mü.3.A.5.</b> Oluşturduğu ritim çalgısıyla dinlediği ve söylediği müziğe eşlik eder. <b>Mü.3.A.6.</b> Kendi kültüründen oyunlar oynayarak şarkı ve türküler söyler. <b>Mü.3.A.7.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.3.B.1.</b> Müzikte uzun ve kısa ses sürelerini fark eder. <b>Mü.3.B.2.</b> Müzikte ses yüksekliklerini grafikte gösterir. <b>Mü.3.B.3.</b> Duyduğu basit ritim ve ezgiyi tekrarlar. <b>Mü.3.B.6.</b> b) sesler arasındaki incelik ve kalınlık farkları ele alınmalı. <b>Mü.3.B.7.</b> Seslerin yüksekliklerini, sürelerinin uzunluk ve kısalıklarını ayırt eder.
	<i>Müzik Kültürü</i>	<b>Mü.3.D.1.</b> Bildiği çalgıları özelliklerine göre sınıflandırır.
4	<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.4.A.1.</b> Birlikte söyleme kurallarına uyar. <b>Mü.4.A.5.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.4.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini tanır. <b>Mü.4.B.2.</b> Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir. <b>Mü.4.B.4.</b> Öğrendiği seslerin temel özelliklerini ayırt eder. <b>Mü.4.B.6.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini (yükseklik, süre, hız, gürlük) bilişim destekli müzik teknolojilerini kullanarak ayırt eder.
	<i>Müzik Kültürü</i>	<b>Mü.4.D.5.</b> Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır.

5	<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.5.A.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.5.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır. <b>Mü.5.B.2.</b> Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder. <b>Mü.5.B.3.</b> Öğrendiği seslerin incelik ve kalınlık özelliklerini ayırt eder.
	<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.5.C.2.</b> Kendi oluşturduğu ritim kalıbını seslendirir. <b>Mü.5.C.4.</b> Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.
6	<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.6.A.3.</b> Öğrendiği notaları seslendirir. <b>Mü.6.A.7.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.6.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.
	<i>Müzik Kültürü</i>	<b>Mü.6.D.1.</b> Yurdumuza ait başlıca müzik türlerini ayırt eder.
7	<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.7.A.7.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.7.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.
	<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.7.C.1.</b> Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.
8	<i>Dinleme – Söyleme</i>	<b>Mü.8.A.6.</b> Yurdumuza ait müzik türlerinden eserler seslendirilir. <b>Mü.8.A.9.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.8.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.
	<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.8.C.2.</b> Farklı ve tekrarlanan bölümlerden oluşan ritim kalıpları oluşturur.



**EK – 2 Dağarcık Önerisi  
(Repertuvar)**

Öncelikle bu dağarcık, “2006 Müzik Dersi Öğretim Programı” na uygun olarak hazırlanmış ‘müzik dersi öğrenci çalışma kitapları’ ve ‘müzik dersi öğretmen kılavuz kitapları’ ile birlikte, 2018 yılında revize edilen müzik öğretim programına uygun olarak hazırlanmış ‘müzik dersi öğrenci çalışma kitapları’ incelenerek oluşturulmuştur. 2018 yılında yapılan çalışmalar sonrasında, ilköğretim ve ortaöğretim müzik dersi programlarında değişiklikler yapılmasına istinaden, 2006 programı için kullanılan öğretmen kılavuz kitapları yerine yeni öğretmen kılavuz kitapları yayınlanmamıştır. Yeni program ile ilgili olarak yalnızca ‘öğrenci çalışma kitapları’ bulunmaktadır. Ayrıca, yine programda yapılan değişiklikler sonrasında, MEB öğretmen ve öğrencilerinin kullandığı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden kontrol sağlandığından 4. Sınıflar için yeni ders kitabına da ulaşamamıştır.

Bu kaynaklar incelendikten sonra, Milli Eğitim Bakanlığı’ nın geleneksel oyunlar ile ilgili olarak öngördüğü projeler dâhilinde (<https://okuldisaridagunu.org/>) müzik kitaplarında bulunmayan “Yağ satarım-Bal satarım” anonim halk ezgisi ve çocuk oyunu da repertuvara eklenmiştir.

“Yağ satarım – Bal satarım” halk ezgisinin, öğretim planı üzerinden, çalışmanın içeriğinde bahsedilen Kodály Yöntemi’ ne ilişkin araçlar kullanılarak, geliştirilerek, sıralı şekilde sunulmuş bu repertuardaki halk ezgilerinin öğretimi müzik eğitimi gerçekleştirenler tarafından kullanılabilir.

Halk ezgilerinin içerdiği ses aralıklarına göre, gittikçe genişleyen ses aralığında bir sıralama yapılmıştır. Bu sıralama yapıldıktan sonra, halk ezgilerinin içerdiği ritmik unsurlar gözetilerek gruplandırılmıştır. Bileşik veya aksak ölçü birimlerine sahip ezgilerin öğretiminden önce basit ölçü birimlerine sahip halk ezgilerine öncelik verilmiştir.

Bu repertuvar yalnızca bir öneri niteliğindedir. Kodály Yöntemi’ nin tüm detayları ile uygulanabilmesi, hayata geçirilebilmesi için, tüm bir yıl boyunca kullanılacak, iyi tasarlanmış bir repertuvarın olması ve öğretilecek-öğrenilecek her bir öge için ayrıntılı ve dikkatli planlamaların yapılması gerekmektedir. Türk Halk Ezgilerinin melodik olarak karmaşık yapıda görünüyor olması, yöntemi öğrencilerimizle birlikte uygulamamak için bir neden değildir. İyi bestelenmiş çocuk

şarkılarının, halk müziği repertuarını desteklediği, sistematik bir şekilde oluşturulmuş dağarcık ile anaokulundan, lise döneminin sonuna kadar tüm öğrencilere etkin ve kaliteli bir müzik eğitimi verilebilir.

Repertuarın, öğretmenlere Kodály Yöntemi' ni uygulama konusunda cesaret vermesi dilekleriyle...

Ceyda Bakkalbaş



### Kısım 1 / f-s-l notaları / - 2/4 ölçü birimi

- 1-Ah Ne Süslü Kelebek (4-5. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:74)  
 2-Yağ Yağ Yağmur (4-5. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:75)

### Kısım 2 / m-f-s notaları / - 2/4 ölçü birimi

- 3-Değirmen Üstü Çiçek (2. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf: 78)


*Not:* Bu ezginin 1. Sınıf müzik öğrenci çalışma kitabında da verildiği görülmektedir. Ayrıca, ezginin ikinci bölümü söylenmemelidir. Ezgi ikinci bölümünde hem do notasına inmektedir hem de ritim kalıbı olarak 16' lık nota içermektedir. Dolayısı ile verilen öğelerin pekişmesini sağlayacak çalışmalar yapıldıktan sonra ve do notası ile 16'lık notanın öğretimi gerçekleştirildikten sonra, bu ezgiye tekrar dönülerek ikinci bölümünde öğretimi sağlanabilir.

### Kısım 3 / m-f-s-l notaları / - 2/4 ölçü birimi


- 4-Oturmuş Kapıya (4-5. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf: 133)  
 5-Horon (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:220)  
 6-Sis Dağı (3. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:105)  
 7-Bahçeye İndim ki (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf: 76)  
 8-Bingöl Dört Dağ İçinde (3. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf: 89)  
 9-Çıra Çaktım Yanmadı (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf: 235)

### Kısım 4 / r-m-f-s notaları / - 4/4 ölçü birimi

- 10-Tren Gelir Hoş Gelir (3. Sınıf müzik dersi öğretmen kılavuz kitabı sf:108)


*Not:* Bu ses aralığında, yine 3. Sınıf müzik dersi öğretmen çalışma kitabı sf: 87' de "Atem Tutem Ben Seni" isimli halk ezgisi bulunmaktadır. Ancak bu ezginin, 6/8'lik olması ve  gibi ritmik öğeler barındırması sebebi ile ilerleyen aşamalarda öğretilmesi tavsiye edilmektedir. Repertuvar notaları içerisinde "10a" olarak bu ezginin notalarına yer verilmiştir.



**Kısım 5 / r-m-f-s-l notaları /  – 2/4,4/4 ölçü birimleri - 6/8 ölçü birimi**


- 11-Dağı duman Olanın(2/4) (4-5. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf: 133)  
 12-Mavi Yeleğin Oğlan(4/4) (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:77)  
 13-Üç Alma (6/8) (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:92)

*Not:* yukarıda söz edilen “Atem Tutem Ben Seni” ezgisi 6/8 ölçü birimini pekiştirmek için bu kısımda verilebilir. (bkz: 10a, sf:177)


**Kısım 6 / m-f-s-l-d' /  - 2/4 ölçü birimi - 3/4 ölçü birimi**

- 14-Kara Basma(2/4) (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:240)  
 15-Bilmem Şu Feleğin(2/4) (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:155)  
 16-Kavurma Koydum Tasa(3/4) (7. Sınıf öğrenci çalışma kitabı sf:17)

*Not:* r-m-f-s-l ses aralığında bulunan, “Gelin Ayşe” isimli halk ezgisi 3/4 ölçü birimini pekiştirmek için bu kısımda verilebilir. (bkz: 16a, sf:181 )(4-5. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:81)

**Kısım 7 / r-m-f-s-l-d' /  - 2/4 ölçü birimi**

- 17-Saray Yolu (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf: 148)  
 18-Sarı Mendil (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:152)


**Kısım 8 / d-r-m-f-s-l-d' /  – 5/8 ölçü birimi**

- 19-Daldalan (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:236)

**Kısım 9 / d-r-m /  - 2/4 ölçü birimi**

20-Yağ Satarım Bal Satarım

*Not:* İncelenen kitaplarda 'do' notasının karar sesi olduğu, bu ses aralığında başka bir ezgi bulunmamaktadır. 'do' notasının öğrencilere verilebilmesi için, hem bilindik bir ezgi olması, hem ezgiyle birlikte oyunun neredeyse her çocuk tarafından biliniyor olması sebebi ile repertuvara eklenmiştir.

**Kısım 10 / (d)-r-m-f /  - 5/8 ölçü birimi**


21-Oy Liman (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:243)

*Not:* '(d)' ezginin re kararlı bir yapısı olduğunu ancak do notasının da ezgide yer aldığını belirtmek için kullanılmıştır.

**Kısım 11 / d-r-m-f-s /  - 2/4, 4/4 ölçü birimleri**

22-Tin Tin Tini Mini Hanım (4-5. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:134)

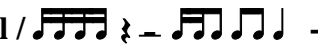
23-Tiridine Bandım (6. Sınıf müzik öğrenci çalışma kitabı sf:68)

**Kısım 12 / (d)-r-m-f-s /  - 2/4, 6/8 ve 7/8 ölçü birimleri**


24-Süt İçtim(2/4) (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:79)

25-Aşşahdan Gelirem(6/8) (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:232)

26-Ha Buradan Aşağı(7/8) (4-5. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:130)

**Kısım 13 / d-r-m-f-s-l /  - 4/4 ölçü birimi**

27-İğne Battı Canımı Yaktı (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:75)


**Kısım 14 / (d)-r-m-f-s-l /  - 2/4 - 4/4 - 6/8 - 5/8 - 7/8 - 9/8 ölçü birimleri**

28-Dillirga(2/4)	(6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:225)
29-Madımak(4/4)	(4-5. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:132)
30-Çayırda Buldum(4/4)	(3. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:91)
31-İlimon Ektim(2/4)	(3. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:96)
32-Atabarı(6/8)	(3. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:75)
33-Yenice Yolları(5/8)	(6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:94)
34-Dramanın İçinde(7/8)	(4-5. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:135)
35-Kiremite Su Düştü(7/8)	(7. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:21)
36-Çayır Çimen Geze Geze(9/8)	(4-5. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:140)


**Kısım 15 / (t)-d-r-m /  / 6/8 ölçü birimi**

37-Ha Bu Diyar	(3. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:94)
----------------	--

*Not:* Verilen ezginin notasyonu faM üzerinden oluşturulmuştur. Pes “si” notasını öğrencilere verebilmek için bu parçanın doM tonuna transpozese yapılarak öğretilebilir. Daha önce açıklandığı üzere (t), parçanın içerisinde pes si notasının yer aldığı ancak ana ses olmadığını ifade etmek için kullanılmaktadır.

**Kısım 16 / (t)-(d)-r-m-f-s /  / 4/4 ölçü birimi**

38-Toyocular	(3. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:108)
--------------	---

**Kısım 17 / (t)-d-r-m-f-s-l /  - 2/4 ölçü birimi**

39-Birini de Yavrum	(3. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:90)
---------------------	--

*Not:* Verilen ezginin notasyonu reM üzerinden yapılmıştır. Yine pes “si” notasının pekiştirilebilmesi için bu parça doM tonuna transpoze edilerek öğretilebilir.

**Kısım 18 / d-r-m-f-s-l-t-d' /  - 4/4 - 5/8 ölçü birimleri**

40-Horozumu kaçırdılar(4/4)	(4-5. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:144)
-----------------------------	---

- 41-Çorum yolu(4/4) (6-7-8. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:236)  
42-Çayda çıra(5/8) (3. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:90)

**Kısım 19 / (d)-r-m-f-s-l-t-d'/**  – 4/4 ölçü birimi

- 43-Uzun İnce Bir Yoldayım (7. Sınıf müzik ders kitabı sf:88)  
44-Çanakkale Türküsü (4-5. Sınıf müzik öğretmen kılavuz kitabı sf:129)

*Not:* bu kısımda verilen parçalar re kararlı ezgilerden oluşmaktadır. Fakat içerisinde do notasını da barındırması sebebi ile istenir ise bir oktavlık ses genişliğindeki nota öğretimi gerçekleştirildikten sonra bu halk ezgileri ile öğretime devam edilebilir.



*Okul Müzik Eğitiminde Kullanılan Türk Halk Ezgilerinden Oluşturulmuş Kodály  
Yöntemine Uygun Olarak Sıralanmış Dağarcık (Repertuvar) Notaları*

**No:1**

AH NE SÜSLÜ KELEBEK

Orta Tekerleme

Ah ne süs lü ke le bek Üs tü ma vi al be nek  
A man tut sam şu nu ben He men u çup git me den

**No: 2**

YAĞ YAĞ YAĞMUR

Orta Tekerleme

Yağ yağ yağ mur Tek ne de ha mur Tar la da  
ça mur Ver Al la h'im ver Si cim gi bi yağ mur

No: 3

## DEĞİRMEN ÜSTÜ ÇİÇEK

Türkü  
Yöresi: Erzurum

Çabuk



1.De ğir men üs tü çi çek  
 2.De ğir me nin ben di ne  
 3.De ğir men üç do la nır



Oy kız lar naz ey le me  
 Oy kız lar naz ey le me  
 Oy kız lar naz ey le me



O rak ge ti rin bi çek  
 Dö ner ken di ken di ne  
 Su yu ser hoş do la nır



Ö lü rem kız lar naz ey— le me  
 Ö lü rem kız lar naz ey— le me  
 Ö lü rem kız lar naz ey— le me

No:4

## OTURMUŞ KAPIYA

Türkü  
Yöresi: Eskişehir

Orta



O tur muş ka pı ya por ta kal so yar Soy ma oğ lan soy ma e li ni bo yar  
Bir ta ne ye mey nen a dam mı do yar Ta bak ta bak gö rüp göz doy ma yın ca

No: 5

## HORON

Türkü  
Yöresi: Artvin

Çabuk



1. Sis da ğı nın ba şın da Bo ra na bak bo ra na  
2. Vu run vu run vu ra lım Es ki le ri kı ra lım  
3. Ha bu ak şam bu ra da Yap rak sal lan ma ya cak  
4. Tu tar u zun bur nu nu Kıs tı rı rım tah ta ya

Bü tün ar ka daş la rı is ti yo ruz ho ro na  
Bu ra da us ta çok tur ye ni den yap tı ra lım  
Sa ka ma ka di yo ruz kim se da rıl ma ya cak  
Bi zim ho ron çek me miz kal sın ge len haf ta ya

No:6

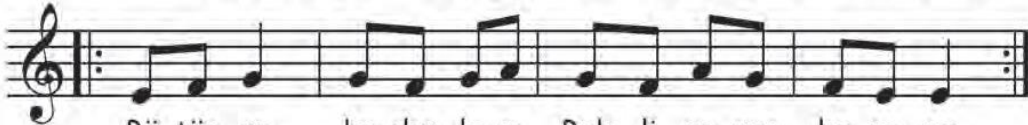
## SİS DAĞI

Türkü  
Yöresi: Trabzon

Çabuk



1. Sis da ğı nın ba şın da Bo ra na bak bo ra na  
2. Sis da ğın da bir pi nar Su yu bu la nık a kar



Bü tün ar ka daş la rı Bek li yo ruz ho ro na  
İ ki gö zü mün bi ri A çan çi çe ğe ba kar

No.7

## BAHÇEYE İNDİM Kİ

Türkü  
Yöresi: Elazığ

Çabuk



Bah çe ye — in dim — ki gül — le ri — de — rem —



Gül de ğil — me ra — mın gül — yü — zün — gö — rem  
Gül yü zün — gö rem — de yü — zü — me — sü — rem



Bı yü rü — bı yü rü boy — nan do la — nam —



Yar se nin — uğ ru — na od — la — ra — ya — nam



## No.8

## BİNGÖL HALAYI

Türkü  
Yöresi: Bingöl

Çabuk

Bin göl dört dağ i çin de  
Dört ya nı bağ i çin de  
Kim so rar sa Bin gö l'ü de  
Sev di ğim var i çin de

De ri loy de ri loy des ta ne (4 kez)  
De ri loy de ri loy des ta ne  
De ri loy de ri loy des ta ne  
De ri loy de ri loy des ta ne

## No:9

## ÇIRA ÇAKTIM YANMADI

Türkü  
Yöresi: Çankırı

Orta

Çı ra çak tım yan ma dı da Me yıl ver dim  
Çok yal var dım tan rı ya da Du (ğ)am ka bul

ol ma dı da ha ha da ha un e le  
ol ma dı da ha ha da ha un e le

ha ha da ha dön he le ha  
ha ha da ha dön e le ha

No:10

## TREN GELİR

Türkü  
Yöresi: Bilecik

Orta



T(i) ren ge lir hoş ge lir ley ley li mi li mi ley  
Duy dum yar bi ze gel miş ley ley li mi li mi ley



O da la rı boş ge lir mi ni mi ni gü zel gel bi ze  
Se fa gel miş hoş gel miş mi ni mi ni gü zel gel bi ze

No: 10 a

## ATEM TUTEM BEN SENİ

Türkü  
Yöresi: Bitlis,

Orta

(Bağlantı) Hop tem ho pun tem ol ben se ni sun oğ lum

Se ke re ka tem ol ben se ni  
Gül to pun ol sun oğ lum

Ak şa ma ba ben ge len de oy  
Si ra lı ka vak di bin de oy

Ö nü ne a tem ol ben se ni  
Toy lu ğun ol sun oğ lum

## No:11

## DAĞI DUMAN OLANIN

Türkü  
Yöresi: Sivas

Orta

1. Da ğı du man o la nın He le yâr yâr yâr  
Gö zü ne uy ku gir mez He le yâr yâr yâr  
2. Ka le den i ni yo rum He le yâr yâr yâr  
Der din den o cak ol dım He le yâr yâr yâr

Ha li ya man o la nın Naz lı yâr yâr yâr  
Yâ ri gü zel o la nın Naz lı yâr yâr yâr  
Ça ğır san dö nü yo rum Naz lı yâr yâr yâr  
Üf le sen ya nı yo rum Naz lı yâr yâr yâr

## No:12

## MAVİ YELEĞİN OĞLAN

Türkü  
Yöresi: Tokat

Orta

1. Ma vi ye le ğin o ğ lan da Ne dir di le ğin o ğ lan  
2. Ma vi lım di ye me dim de Al ye şil gi ye me dim

Ben sev dim sen sev me din de Yan sın yü re ğin o ğ lan  
El ler al mış o yâ ri de Be nim sin di ye me dim

## No:13

## ÜÇ ALMA

Türkü

Yöresi: Kars

Çabuk



1. Dal da du ran üç al ma dal da du ran üç al ma  
 2. Al al ma nın bi ri si al al ma nın bi ri si  
 3. Dal dan dü şen al al ma dal dan dü şen al al ma



Sen de gü zel sen de gü zel sen de gü zel ko par ma  
 Böy le gü zel böy le gü zel böy le gü zel o lur mu  
 Söy le gü zel söy le gü zel söy le gü zel ka lır mı



Sen de gü zel sen de gü zel sen de gü zel ko par ma  
 Böy le gü zel böy le gü zel böy le gü zel o lur mu  
 Söy le gü zel söy le gü zel söy le gü zel ka lır mı

## No:14

## KARA BASMA İZ OLUR

Türkü

Anonim

Çabuk



Ka ra bas ma iz o lur ka ra bas ma iz o lur  
 Gü zel ler de naz o lur gü zel ler de naz o lur  
 Hop nin na yı nin na yı hop nin na yı nin na yı  
 Gel oy na yı oy na yı gel oy na yı oy na yı

## No:15

## BİLMEM ŞU FELEĞİN

Türkü

Yöresi: Orta Anadolu

Orta



1. Bil mem şu fe le ğin ben de ne si var  
2. Ev le ri nin ö nü zey tin a ğa cı



Her git ti ğim yer de yâr is ter ben den  
Dö kül müş yap ra ğı kal mış a ğa cı



San ki be nim mor süm bül lü ba ğım var  
E ğer se nin gön lün ben de yok i se



Zem he ri a yın da ca nım gül is ter ben den  
sen ba na kar deş de ca nım ben sa na ba cı

## No:16

Çabuk (Allegro) **KAVURMA KOYDUM TASA** Türkü  
Yöresi:Erzurum

1- Ka vur\_\_ ma koy dum ta sa a ğam\_\_ yâr pa şam\_\_ yâr  
3- Be nim\_\_ yâ rim çok gü zel a ğam\_\_ yâr pa şam\_\_ yâr

9  
2- Dol dur dum ba sa ba\_\_ sa\_\_ di gel gel gel gel  
4- A zı cık boy dan kı\_\_ sa\_\_ di gel gel gel

15  
5- Hay di hay di hop la gel\_\_ di gel gel gel  
6- Fis ta nı nı top la gel\_\_ di gel gel gel

Fine

## No: 16a

## GELİN AYŞE

Yavaş Türkü

Ko yun ge - lir ya ta ya - ta  
Ge lin Ay - şem su ya git - miş  
A man Ay - şem ya man Ay - şem

Ça mur la - - ra - - ba ta ba ta  
Yo sun la - - rı - - tu ta tu ta  
Dağ lar ba - - şı - - du man Ay şem

No:17

## SARAY YOLU

Türkü  
Yöresi: Elâzığ

Orta

1. Sa ray yo lu in ce dir  
2. Sa ray yo lu ne taş lu

Sa ray yo lu in ce dir  
Sa ray yo lu ne taş lu

Ne ka ranlık ge ce dir loy  
O ya rın gö zü yaş lu loy

Ne ka ranlık ge ce dir  
O ya rın gö zü yaş lu



## No:18

## SARI MENDİL

Türkü

Yöresi: Ergani

Çabuk



1.Sa rı mēn dil el de dir ter Yâr yâr yâr a man  
2.Gül le rim bağ da bi ter Yâr yâr yâr a man



Gü rün şa lı bel de dir ter Yâr yâr yâr a man  
Tü tü nüm dağ da bi ter Yâr yâr yâr a man

## No:19

## DALDALAN

Anonim

Orta



1.Dal da lan dal da lan dal dan a şa ğı  
2.Dal da lan dal da lan Kız ni nen gel miş



Saç la rın dö kü lür bel den a şa ğı  
Kız ni nen gel me den gör ne ler ol muş



Saç la rın dö kü lür bel den a şa ğı  
Ka pı da dur muş san san dım ha nım sını

No:20

## YAG SATARIM BAL SATARIM

*Solo Choir*

1 2 3

Yag sa- ta- rim Bal sa- ta- rim Us- tam öl- müş

*Solo Choir*

4 5 6

ben sa- ta- rim Us- ta- min kür- kü sa- rı- dır

*Solo Choir*

7 8 9

Sat- sam on beş li- ra- dır Zam- bak zum- bak

*Solo Choir*

10

Dön ar- ka- na i- yi bak

## No:21

## OYLİMAN

Türkü  
Yöresi: Karadeniz

Orta

Oy li man bü yük li man da Yok mu yâ ri mi bu lan  
Bü yük li man i çin de de Pa zar ku ru lur pa zar

A la cak san al be ni de Son ra o lur sun piş man  
E li ka lem tu tan lar da Yâ ri ne mek tup ya zar

## No:22

## ŞEFTALİ AĞAÇLARI

Türkü  
Yöresi: Sinop

Çabuk

Bağlantı Tin tin ti ni mi ni ha nım Se ni se vi yor ca nım

1.Şef ta li a ğaç la rı Tür lü ye miş baş la rı  
2.Bah çe ler de id ri şah Bo yu u zun ken di şah  
3.Bah çe ler de ke re viz Biz ke re viz ye me yiz

Yak tı yan dır dı be ni Yâ rin hi lâl kaş la rı  
İ ki gö nül bir ol sa A yı ra maz pa di şah  
Bi ze Si nop lu der ler Biz gü ze li se ve riz

## No: 23

## TİRİDİNE BANDIM

Çabuk

Derleyen: Muzaffer Sarısözen  
Yöresi: Kastamonu Tosya

## No: 24

## SÜT İÇTİM

Türkü  
Yöresi: Kilis

Çabuk



1. Süt iç tim di lim yan dı a ma nın a ma nın  
2. Ben ki lim de de ği lem a ma nın a ma nın



Dö kül dü ki lim yan dı kız sa na hay ra nım  
Bah çem de gü lüm yan dı ben sa na hay ra nım

No:25

## AŞŞAHDAN GELİREM

Türkü  
Yöresi: Erzurum

Orta



Aş şah dan ge li rem yü küm e rik tir  
E ri ğin dal la rı de lik de lik tir  
Bağ lar dan ge li rem yü küm ü züm dür  
U zü mün yap ra ğı dü züm dü züm dür

No:26

## HA BURADAN AŞAĞI

Türkü  
Yöresi: Karadeniz

Çabuk



1. 2.

No:27



No: 29

## MADIMAK

Türkü  
Yöresi: Sivas

Orta  
ok (mf)

Ma dı mak oy lum oy lum Ge li yor sel vi boy lum

Sel vi boy lum ge lir se Şen o lur be nim de gön lüm

Oy ma dı mak te ke tü ke sa ka lı Oy ma dı mak e ve lik yem lik

Oy ma dı mak kuş kuş yem lik oy

No: 30

## ÇAYIRDA BULDUM SENİ

Türkü  
Yöresi: Orta Anadolu



1.Hey hey Pı nar ba şı bur ma bur ma  
2.Hey hey Çık tım pı na rın ba şı na



Yâr yâr yâr yâr yâr— yâr a man  
Yâr yâr yâr yâr yâr— yâr a man



Yaz ge lin ce ö ter tur na Ley lim— ley lim—  
El et tim du du ku şu na Ley lim— ley lim—



ley— lim a man 1.2.Ça yır da bul dum se ni  
ley— lim a man



El le re ver mem se ni Ken di me al dim se ni Si ne me sar dım se ni



No: 31

## İLİMON EKTİM TAŞA

Türkü

Yöresi: Orta Anadolu

Çabuk



1. İ li mon ek tim ta şa i li—mon yar a—man  
Kız ben se ni a li rim i li—mon yar a—man
2. İ li mo num kal bur da i li—mon yar a—man  
Kır a tı pek zor la ma i li—mon yar a—man



A ma nın—bit me di kal—dı kı—şa oy oy  
A ma nın—as ker lik ge—di ba—şa oy oy  
A ma nın—gel bu gün de—kal bu—da oy oy  
A ma nın—dü şü rür de—kal kır—da oy oy



(Bağlantı) İ li mon— da de ğil— nar gel—sin oy oy



Yan dı— da yü rek— kar gel—sin oy oy

No: 32

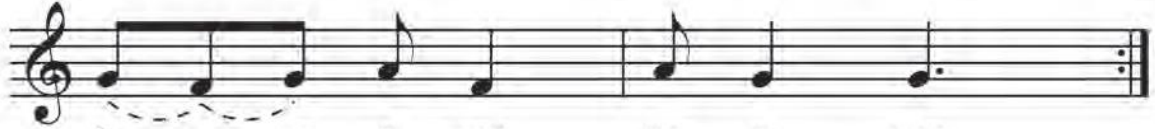
## ATABARI

Türkü  
Yöresi: Artvin

Çabuk



1. Bah ça sı var ba ğı var  
2. U zun u zun ka mış lar



Ay va sı var na rı var  
U cu nu bo ya mış lar



A ta' mız dan ya di gâr  
Be nim e lâ göz lü mü



Biz de A ta ba rı var  
As ke re yol la mış lar

No:33

## YENİCE YOLLARI

Türkü  
Yöresi: Adana

Orta

1. Ye ni ce yol la rı bü kü \_\_\_\_\_  
2. Yi ği din sev di ği gü zel \_\_\_\_\_

lür gi der \_\_\_\_\_ Zü lüf ak ger \_\_\_\_\_  
o lur sa \_\_\_\_\_ Öm rü ar ka \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

da na dö kü lür gi der \_\_\_\_\_ der \_\_\_\_\_  
sın dan sö kü lür gi der \_\_\_\_\_ der \_\_\_\_\_

No: 34

## DRAMA'NIN İÇİNDE

Türkü  
Yöresi: Tekirdağ

Orta

1.D(1) ra ma nın i çin de  
Bağlantı Vu run run kız lar vu run run

2.D(1) ra ma da sa tar lar  
Bağlantı Vu run run kız lar vu run run

ya par lar pa zar  
vu run vu run  
ay yay la hur lım  
vu ruñ ruñ vu ra lım

Kız la ra ya kı şır  
Bu ge ce ki ge ce yi  
Kız ge ce ra ki şır  
Bu ge ce ki ge ce yi

şal i le şal var  
ner de bu la lım  
da vul de bu la na  
ner de bu la lım

## No:35

**KİREMİTE SU DÜŞTÜ**

Çabuk (Allegro)  
(2+2+3) Türkü  
Yöresi: Rize



Ki re mi te su düş tü de E mi ne ev den uç di Za val lı an

6  
ne si nin de E tek le ri tu tuş di E tek le ri tu tuş di

## No:36

**ÇAYIR ÇİMEN GEZE GEZE**

Orta Türkü  
Yöresi: Isparta



1.Ça yır çi men ge ze ge ze of \_\_\_\_\_  
2.Pen ce re den kuş uç tu of \_\_\_\_\_

Ça yır çi men ge ze ge ze of \_\_\_\_\_  
Pen ce re den kuş uç tu of \_\_\_\_\_

Ol dum ben bir ge ve ze Kı zı na gö nül ver dim  
Yan dı yü rek tu tuş tu Yan ma yü re ğim yan ma

1. Da rıl ma ha nım tey ze of ne nem of \_\_\_\_\_ of \_\_\_\_\_  
Ay rı lık bi ze düş tü of ne nem of \_\_\_\_\_ of \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

No:37

## HABUDİ YAR

Çok çabuk Türkü  
Yöresi: Erzurum

(Bağlantı) Ha bu di yar ha bu di yar

Ha bu di ha bu di ha bu di yar SON

Orta çabuk

1. Öy le dir o ğul öy le dir  
Al mış yâ ri ya nı na  
2. Ge ce çık tım a ya za  
Öy le bir yar sev mi şem

Şim di ki za man böy le dir  
Hem se ver hem söy le tir  
Sa ril dim bir be ya za  
Hem o ku ya hem ya za B.D.

3. Irmak susuz olur mu?  
Dibi kumsuz olur mu?  
Doğru söyleyin dostlar,  
O yar bensiz olur mu?

No: 38

## TOYÇULAR

Türkü  
Yöresi: Van

1. Ben gi de rim mes ta ne Yâ rim i çin fes ta ne  
2. Ev le ri yol üs tü dür Ke me ri bel üs tü dür,



Ya re fis tan ya kı şır Ah bir giy se üs tü ne  
Her gün geç me bu ra dan De me sin ler dos tu dur



1.2. Toy cu lar yar can Ko lun da mer— can



Ben sa na hay ran Oy a man a man

No: 39

## BİRİNİ DE YAVRUM

Türkü

Yöresi: Kastamonu

Çabuk

Bi ri ni de yav rum bi ri ni  
Ta ki ver de zil le rin bi ri ni

Har ma na ser dim ki li mi a man  
Dö nü ver de mey dan se nin dir a man

B.D.

No: 40

## HORUZUMU KAÇIRDILAR

Türkü

Yöresi: Eskişehir

Orta

Ho ro zu mu ka çır dı lar dam dan da ma u çur du lar

su yu na da pi lav pi şir di ler Geh bi li bi li bi li bil

Bi li bi li bi li çil li de ho ro zum kay bol du



No: 41

## ÇORUM YOLU

Türkü  
Yöresi: Çorum

Orta



Gİ di yo rum Ço ru ma da bir taş ye ðim ko lu ma  
Ço rum yo lu bu mu dur da tes ti do lu su mu dur



Ko lum sa nı mak is ter in yâ rin men di li i le  
Tez ge li rim de miş tin tez ge li şin bu mu dur

No: 42

## ÇAYDA ÇIRA

Türkü  
Yöresi: Elazığ

Orta



Çay da çı ra ya nı yor  
Ay da yıl da ya nı yor



Ha nım na nay kız na nay  
Ha nım na nay kız na nay



Na nay gü ze lim na nay  
Na nay sev di ğim na nay

## No:43

**UZUN İNCE BİR YOLDAYIM**

Orta (Moderato) Türkü  
Â ik Veysel atıro lu

U zun in ce\_\_ bir yol\_\_ da yım (saz ... ..)  
Gi di yo rum\_\_ gün düz\_\_ ge ce

5  
Bil mi yo rum ne hal\_\_ de\_\_ yim Gi di\_\_ yo rum gün\_\_ düz\_\_ ge ce

9  
gün düz\_\_ ge ce\_\_ gün\_\_ düz\_\_ ge ce gün\_\_ düz\_\_ ge ce oy

## No:44

**ÇANAKKALE TÜRKÜSÜ**

Türkü  
Yöresi: Kastamonu

Orta

1.Ça nak ka le i çin\_\_ de\_\_ vur du\_\_ lar\_\_ be\_\_ ni Öl me den me  
2.Ça nak ka le i çin\_\_ de\_\_ ay na\_\_ lı\_\_ çar\_\_ şı An ne ben gi  
3.Ça nak ka le i çin\_\_ de\_\_ bir do\_\_ lu\_\_ tes\_\_ ti An ne ler ba

za\_\_ ra\_\_ koy\_\_ du\_\_ lar\_\_ be\_\_ ni Of\_\_ genç li ğim\_\_ ey\_\_ vah  
di\_\_ yom\_\_ düş\_\_ ma\_\_ na\_\_ kar\_\_ şı Of\_\_ genç li ğim\_\_ ey\_\_ vah  
ba\_\_ lar\_\_ ü\_\_ mi\_\_ di\_\_ kes\_\_ ti Of\_\_ genç li ğim\_\_ ey\_\_ vah

### EK – 3 Uzman Görüşü Değerlendirme Formları

*Uzman alan eğitimcisine not:* Öncelikle çalışmamıza katkı sağlamayı kabul ettiğiniz için şükranlarımızı sunarız. Hazırlamaya çalıştığımız şarkı öğretim planlarında, Kodály’ nin prensiplerine dayalı olarak, başta Macaristan olmak üzere, dünyanın birçok ülkesinde kullanılmakta olan metoda bağlı kalmaya gayret gösterdiğimizi ifade etmek isteriz.

Okul müzik eğitimimizde kullanılan Türk Halk Ezgileri dağarcığı ile Kodály sisteminin kullandığı dağarcık, melodik özellikler olarak birbirlerinden farklıdır. Dolayısı ile Kodály sisteminde, melodik öğelerin öğretime başlanırken pentatonik gam kullanılmakta iken, ülkemizde okul müzik eğitimi için kullanılan Türk Halk Ezgileri melodik olarak pentatonik dizilimde değildir. Bu sebeple 1. sınıftan 8. sınıfa kadar kullanılan müzik ders kitapları incelenerek, kullanılan Türk Halk Ezgileri tespit edilmiş ve Kodály Metodu için kullanılan ritmik ve melodik öğelerin öğretimi sıralamasına benzer şekilde bir sıralama oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu sıralamaya göre Türk Halk Ezgilerine, Kodály Metodu’ na uygun şekilde, Hazırlama/Bilinçlendirme/Güçlendirme/Değerlendirme basamakları kullanılarak şarkı öğretim planları hazırlanmıştır.

Seçilen örnek dağarcık içerisinde, yalnızca bir şarkıya ait öğretim planını ve şarkı öğretimi sonrasında öğrencinin, Milli Eğitim Bakanlığı’ nın belirlediği müzik dersi kazanımlarından hangilerini elde edebileceğini tablo halinde sizlerle paylaşmaktayız. Kıymetli vaktinizi almamak adına, tüm dağarcık yerine yalnızca bir şarkının planını paylaşmayı tercih etmekteyiz. Bunun yanı sıra, seçilen dağarcığa uygun olarak hazırlanmış, ritmik ve melodik öğelerin öğretim sıralaması ile Kodály sisteminde kullanılan sıralamanın kısa bir karşılaştırmasını yaparak sizlerin bu konudaki geri dönüşlerini de merakla beklemekteyiz.

Şimdiden bizimle paylaştığınız kıymetli bilgileriniz için teşekkürü bir borç biliriz.

Saygılarımla

**OKUL MÜZİK EĞİTİMİNDE KULLANILAN TÜRK HALK EZGİLERİNİN  
KODÁLY YÖNTEMİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ VE ÖRNEK ÖĞRETİM  
PLANI**

**YAĞ SATARIM – BAL SATARIM (Anonim Çocuk Oyunu ve Ezgisi)**

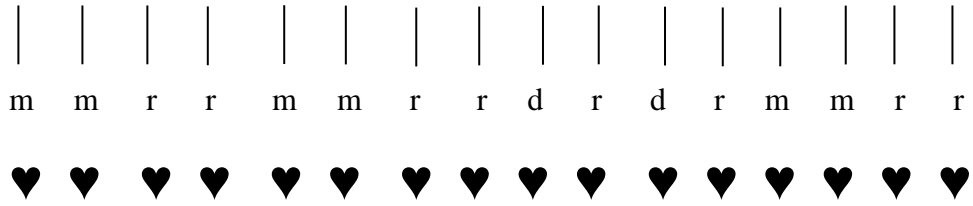
Not: Şarkı öğretimi için hazırlanan bu planın, daha önce müziksel anlamda bir bilgilendirme ile karşılaşmamış bir öğrenci grubuna hitap ettiği göz önünde bulundurulmalıdır. Aşamaların, ayrıntılı ve uzun olarak anlatılmasının sebebi budur. Sınıf seviyesi olarak, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilerin durumu göz önünde bulundurulur rahatlıkla uygulanabilir. Bir ders saati içerisinde, bahsi geçen aşamaların hepsi birden tamamlanamayabilir. Aşamaların tamamlanması, birkaç ders saatini alabilir. İki veya üç ders saati içerisinde, yalnızca bir şarkı öğretildiği gözetilerek, bu durumun zaman kaybına yol açacağı düşünülmesi, mevcut sistemde gayet normal olsa da, endişeye yer vermeden, bir şarkı öğretimi esnasında öğrencinin hangi kazanımları edindiği göz önünde bulundurulur, aslında zamanın kaybedildiği değil, kazanıldığı rahatlıkla gözlemlenecektir.

“Yağ satarım – Bal satarım” oyunu öğrencilere oynattırılır.

*Oyunu bilmeyenler için açıklama:* Tüm öğrenciler daire olur ve hepsi yere otururlar. İçlerinden birisi ebe olarak seçilir ve eline bir mendil verilir. Elindeki mendil ile birlikte, arkadaşlarının söylediği “Yağ satarım – Bal satarım” şarkısı eşliğinde, yerde oturan arkadaşlarının arkalarında koşar. Ebe, şarkı söylenirken ya da şarkının “Ustamın kürkü sarıdır / Satsam on beş liradır” kısmında istediği arkadaşının arkasına elindeki mendili belli etmeden bırakır. “Zambak zumbak / Dön arkana iyi bak” kısmına geldiğinde, yerde oturan öğrenciler arkalarını kontrol ederek, mendilin kendi arkalarında olup olmadığına bakarlar. Mendil hangi öğrencinin arkasında ise, mendili alarak ayağa kalkar ve tüm sınıfın “Tavşan kaç / Tazı tut” tezahüratı ile ebe olan öğrenciyi yakalamaya çalışır. Eğer yakalayabilir ise, ebe yine eski öğrenci olur, eğer yakalayamaz ise, yeni ebe kendisi olur. Oyun bu şekilde devam ettirilir.

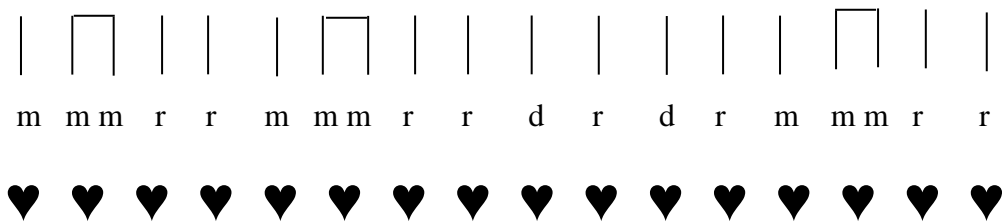
“Yağ satarım – Bal satarım” oyunu için söylenen ezgi “re” karar bir ezgidir. İçerisinde “do” ve “mi” notaları da bulunmaktadır. Bu sebeple öğretmen, oyun bittikten sonra “do-re-mi” notaları ile el işaretlerini kullanarak, sınıfla birlikte alıştırmalar yapar. Önce kendisi karışık şekilde, ağır tempoda “do-re-mi” notalarını birer birer seslendirir ve el işaretlerini gösterir. Daha sonra öğrencilerin tekrar etmelerini ister. Sonrasında öğretmen yalnızca el işaretlerini gösterir ve öğrencilerden gösterilen işaretin hangi sese ait olduğunu söylemelerini ister. “Do-re-mi” notaları ve el işaretleri bu şekilde oturtulmaya çalışılır.

## Egzersiz: 1



Egzersiz 1 tahtaya, kalpler ve nota isimleri olmadan, çubuk notalar şeklinde yazılır ve tempo vuruşlarına yönelik çalışmalar yaptırılır. Öğretmen önce mırıldanarak, melodiyi söyler. Sınıftan melodiyi mırıldanarak tekrar etmelerini ister. Daha sonra sınıftan, ayakları ile tempo tutmalarını, melodiyi “na” vokali ile söylemelerini ister. Her bir ayak vuruşuna hangi çubukların geldiği sınıfça tartışılır ve her bir çubuk notanın altına, bir ayak vuruşu denk geldiğine karar verildikten sonra, çubuk notaların altlarına birer kalp çizilir. Birde bu şekilde melodi tekrar edilir ve ayak vuruşları ile tempo tutulur. Bu tekrardan sonra öğretmen, melodiyi notaları ile söyler ve el işaretlerini gösterir. Sınıfın yine tekrar etmesini ister. El işaretleri ile birlikte notaları seslendiren öğrencilerden aynı zamanda ayakları ile kalp resimlerine uygun şekilde vuruşlar yapmaları istenir. Bu çalışma öğretmen önce, öğrenci sonra / öğrenci önce, öğretmen sonra şeklinde değişik versiyonlar ile tekrar edilir. Notaların seslendirilmesi doğru şekilde yapıldıktan sonra, çubuk notaların altlarına notaların baş harfleri küçük harflerle yazılır. Bu işlem bir öğrenciye de yaptırılabilir, öğretmen kendisi de yapabilir ya da her bir notayı çubuk notaların altına, başka bir öğrenci de yazabilir. Daha sonra sessiz çalışmalar yapılır. Yalnızca el işaretleri ve ayak vuruşları yapılarak tahtadaki egzersizin içten söyleme ile tekrar edilmesi istenir (Thinking voice). İçten söyleme çalışmaları çeşitlendirilebilir. Örneğin; yalnızca “re” notasının seslendirilmesi veya yalnızca “do” notasının seslendirilmesi veya yalnızca “mi-do” notalarının seslendirilmesi istenebilir. Ya da el işaretleri yerine sadece alkışlayarak çalmaları istenebilir vs. Egzersiz 1, eksiksiz olarak öğrenciler ile birlikte yapılan çalışmalarla tahtaya yazılıncaya kadar bu aşamalar sırasıyla gerçekleştirilir. Egzersiz 2’ye geçilir.

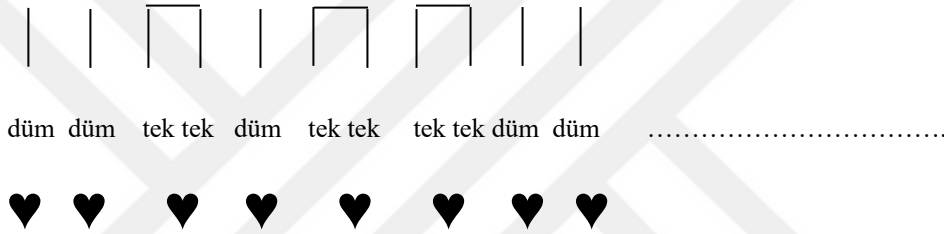
## Egzersiz: 2



Egzersiz 1 için yapılan tüm alıştırmalar bu defa Egzersiz 2 için yaptırılır. Tahtaya kalpler ve nota isimleri olmadan çubuk notalar yazılır. Önce mırıldanarak

melodi söylenir. Diğer melodiden farkının ne olduğu tartışılır. Burada bir vuruşun ikiye bölünerek yarım vuruş olduğuna dikkat çekilmeye çalışılır. Bunun için öncelikle sınıftan, yine ayaklarıyla tempo vuruşlarını yapmaları ve melodiyi tekrarlamaları istenir. Bu sefer kalplerin geleceği yerlerin nereler olduğu sınıfa sorulur ve birbirine bağlı çubukların altına bir kalp gelmesi gerektiği sınıfça keşfedilir. Birbirine bağlı bu çubukların yarım vuruşlar olduğu ve birleştiklerinde bir vuruşa eşit olduğu sınıfa anlatılır. Sonraki aşamalarda yine öğretmen melodiyi önce notaları ile söyler, el işaretlerini yapar. Daha sonra sınıfın yapmasını ister ve çubuk notaların altlarına notaların baş harfleri küçük harflerle yazılır. Egzersiz 2 yukarıda ki hali ile yazılıncaya kadar Egzersiz 1 için yapılanlar sırasıyla yapılır.

Daha sonra dördürlük ve sekizlik notanın pekiştirilebilmesi adına, ritim kalıpları ile çeşitli çalışmalar yaptırılır. Örneğin;



Burada öğrencilere 1 vuruş olan notaların “düm” şeklinde okunacağı açıklanır. İki yarım vuruşun bir araya geldiğinde 1 vuruşa eşitlendiği belirtilerek, iki tane “tek” in 1 vuruş içerisinde söylenmesi ve çalınması gerektiği açıklanır. Yarım vuruş olan notaların “tek”, iki yarım vuruş bir araya geldiğinde ise “tek tek” şeklinde okunacağı açıklanır. Tahtaya yazılan ritim kalıbı seslendirildikten sonra, öğrencilerden bu kalıbı alkışla çalmaları istenir. Ayakları ile tempo tutarken aynı zamanda söylemeleri ve alkışla da çalmaları istenir. Burada öğrenciler hem ayak ile tempo tutup, hem ritim kalıbına ait heceleri söyleyip, hem de alkışla kalıbı çalarken üç işi birden aynı anda yapacaktır. Bunu yapmaları biraz zaman alsa da, öğrenciler tempo kavramını oturttukları anda, önlerine gelen her türlü ritim kalıbını kolaylıkla çalacaktır. Ritim kalıbını seslendirme ve çalma işi halledildikten sonra, sınıfla birlikte çeşitli oyunlar oynanabilir. Sınıf ikiye bölünerek, bir gruptan, ritim kalıbını baştan sona çalmaları, bir gruptan da, ritim kalıbını sondan başa çalmaları istenebilir. Bir gruba “düm” bir gruba “tek” ler verilerek çaldırılabilir, söylettirilebilir, ritim kalıbı ile kanon yaptırılabilir, çeşitli ritim aletleri ile birlikte çaldırılabilir vs.

## Egzersiz: 3

m m m r m m m r d r d r m m m r

♥ ♥ ♥♥ ♥ ♥ ♥♥ ♥ ♥ ♥ ♥ ♥ ♥ ♥♥♥

Egzersiz 3 içinde sırasıyla yukarıdaki egzersizlerde izlenen yol izlenir ve sekizlik nota ayrımı için yapılan tartışma bu sefer ikilik nota için gerçekleştirilir. Diğer egzersizde iki kere söylenen “re” notalarının burada bir kere söylendiğine, içi boş, saplı çubuklara gelindiğinde, iki kere ayak vurulduğuna dikkat çekilir. Bu yüzden bu şekillerin iki vuruş olduğu belirtilir. Nasıl okunacağı ile ilgili sınıftan görüş bildirmesi istenir. Gelen cevaplar doğrultusunda, iki vuruş olan notaların “düüm” şeklinde okunacağı açıklanır. 1 vuruş olan notaların “düm”, yarım vuruş olan notaların ikisi yan yana geldiğinde “tek tek”, iki vuruş olan notaların da “düüm” şeklinde okunacağı söylenir. “düm” den farklı olarak burada –ü hecesinin uzatılması gerektiği, eğer iki vuruş süresi bitene kadar uzatılmaz ise, “düm” ile karıştırılabileceği de açıklanır. Tahtada ki ritim kalıbı sınıfça okunur. Okurken aynı zamanda ayakları ile tempo vuruşlarını yaparlar. Daha sonra bu ritim kalıbının alkış ve dizlere vurarak çalınması istenir. İki vuruşlara gelindiğinde, öğrencilerin bunları nasıl çalacağı konusunda fikir yürütmeleri istenir. İki vuruşluk notaların, ilk vuruşunda göğse vurulması, ikinci vuruşunda ise eli dışarıya doğru götürerek sanki havaya vuruş yapıyormuş gibi vurulması istenir. Tahtaya yazılan ritim kalıbı ile okuma ve çalma çalışmaları yapılır. Sınıf ikiye, üçe bölünerek ritim kanonu çalışmaları yaptırılır. Yalnızca “tek tek” lerin okunması istenir. Yalnızca “düm” lerin okunması istenir vs. Bu aşamada ritim kalıpları ile istenilen şekilde çok çeşitli oyunlar oynatılabilir. İkilik notaların benimsendiğine karar verildikten sonra, melodi olarak çalışılır ve diğer egzersizlerdeki gibi sırasıyla sesler, çubuk notaların altlarına baş harfleri ile yerleştirilir. Sınıfça hem solfej yapılır hem de her bir vuruş değeri için belirlenen hareketler yaptırılır. Yine bu aşamada da sınıfça grup oyunları oynatılabilir. Bir grup hareketleri yaparken diğer grup solfej yapabilir, belirlenen vuruşlarda sessizlik oyunu oynanabilir vs.

Tüm ritim kalıplarının benimsendiğine karar verildikten sonra artık “Yağ satarım – Bal satarım” şarkısının notaları tahtaya çubuk nota şeklinde yazılır.



m m m r m m m r d r d r m m m r  
yağ sa - ta - rım bal sa - ta rım us - tam öl - müş ben sa - ta rım



d d r d r m m r d r d r m m r  
us- ta-mın kür-kü sa - rı - dır sat - sam on beş li - ra - dır

(Zambak – Zumbak/Dön arkana iyi bak) | | | | □ □ □ | (ritim kalıbı ile tezahürat)

Yazılan ritim kalıbının, ilk önce sınıf tarafından “düm-tek” ritim heceleri ile okunması istenir. Daha sonra hem “düm-tek” heceleri ile okunması hem de bu heceler için belirlenen vuruş hareketlerinin yapılarak ritim kalıbının çalınması istenir. Bu kalıbın kendilerine tanıdık gelip gelmediği sorularak “Yağ satarım – Bal satarım” oyunu ile bağlantı kurulmaya çalışılır. Bu bağlantı sağlandıktan sonra öğretmen, şarkıyı notaları ile seslendirir. Notalar öğretmenin rehberliğinde solfejleri yapılarak ağır tempoda, el işaretleri ile birlikte söylenir. Bir öğrenci çubuk notaların altlarına notaların baş harflerini yazar. Bu işlemden sonra tüm sınıf şarkının solfejini el işaretleri ile birlikte yapar. Tüm sınıf, “düm-tek” heceleri için belirlenen, beden perküsyonu hareketlerini yaparak şarkıyı hem çalar hem de solfejini yapar. Öğrencilerden bir veya birkaçı notaları, tahtada yazan çubuk notaların altına, baş harfleri ile yazar. Bir de bu şekilde notalara ait sesler ile parça okunur ve el işaretleri gösterilir. Son olarak şarkı sözleri ile birlikte tekrar edilir ve şarkının öğretimi tamamlanmış olur. Bu aşamalardan sonra, ritim kalıplarına ait heceler, bu hecelere ait beden perküsyonu vuruşları, vuruşlara ait notaların sesleri gibi değişkenler ile öğretmenin yaratıcılığı dâhilinde çok çeşitli oyunlar oynatılabilir.

Ayrıca Kodály için vazgeçilmez olan çokseseliliğe bir adım olması için, melodik egzersizler yaptırılabilir. Bu egzersizlere önce ‘eko’ oyunları ile başlanabilir. Şarkının ilk ölçüsünü önce öğretmen söyler, sınıf aynısını tekrar eder. Daha sonra öğretmen birinci ve ikinci ölçüyü söyler ve sınıf tekrar. Sonrasında öğretmen birinci, ikinci ve üçüncü ölçüyü söyler ve sınıf tekrar eder vs. Bir sonraki adımda, bir öğrencinin şarkıyı söylemeye başlaması istenir ve yalnızca bir ölçüyü seslendirmesi istenir. Her bir ölçüyü sırayla farklı öğrencilerin söylemesi gerektiği belirtilir. Sırası gelen öğrenci kendisine ait ölçüyü seslendirir ve sıra bir diğer öğrenciye geçer. Tempoyu aksatmadan, şarkı baştan sona söyleninceye kadar bu alıştırmayı yaptırılabilir. Sınıftan şarkıyı baştan sona



seslendirmeleri istenir ve öğretmen sınıf şarkıyı söylemeye başladıktan sonra yalnızca kendisi kanon yaparak öğrencilerin dikkatini çeker. Şarkıyı bitirdiklerinde, öğretmen sınıftan sonra şarkıyı bitirmiş olur ve bu durum ile ilgili olarak sınıfla beyin fırtınası yapılır. Öğretmenin melodiyi söylemeye geç başladığı bu nedenle de geç bitirdiği yönünde konuşmalar yapılır. Sınıf iki gruba bölünür ve aynı işi bu iki grubun yapması istenir. Birinci grup söylemeye başlar ve ikinci grup bir ölçü sonra melodiyi söylemeye başlar. Böylelikle ilk çoksesli eser seslendirme deneyimlerini yaşamış olurlar. Sınıfın bu çalışmayı gerçekleştirebilme durumuna bakılarak, grup sayısı çoğaltılabilir. Çok sesli çalışmalara ritmik ve melodik ostinatolar ile devam edilerek müzikal deneyimler çoğaltılabilir.

### **Dönüt 1**

- *Bu öğretim planı ile ilgili olarak görüşlerinizi, aşağıda bulunan kutucuğa not edebilirsiniz.*

Dönüt 1

## Dönüt 2

- *Şarkı öğretimi gerçekleştikten sonra, öğrencilerin sınıf seviyelerine göre edinecekleri tahmin edilen kazanımlar, sınıf seviyelerine göre aşağıda belirtilmiştir.*
- *Öğrencinin kazanması beklenen müzik dersi kazanımlarının sınıf seviyelerine göre listesi incelendiğinde, yukarıda verilen öğretim planı sizce öğrencilerin bu kazanımları edinmelerine yardımcı olacak mıdır? Yoksa bu öğretim planı bu kazanımları elde etmek için yetersiz midir?*
- *Tabloda ayrılan bölüme görüşlerinizi evet – hayır şeklinde yazabilirsiniz. Eklemek istediğiniz herhangi bir dönüt var ise yine tabloda sizin için ayrılan bölüme bu dönütleri yazabilirsiniz.*

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım	Bu öğretim planı ile öğrenci bu kazanımı elde edebilir	Bu öğretim planı ile öğrenci bu kazanımı elde edemez
1	<i>Dinleme - Söyleme</i>	<b>Mü.1.A.8.</b> Öğrendiği müzikleri birlikte seslendirir. <b>Mü.1.A.9.</b> Vücudunu ritim çalgısı gibi kullanır. <b>Mü.1.A.11.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.		
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.1.B.1.</b> Müzik çalışmalarını gerçekleştirdiği ortamı tanır.		
	<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.1.C.1.</b> Ses oyunları yapar. <b>Mü.1.C.2.</b> Oluşturduğu ritim çalgısıyla öğrendiği müziklere eşlik eder. <b>Mü.1.C.3.</b> Basit ritmik yapıdaki ezgileri harekete dönüştürür.		
	<i>Müzik Kültürü</i>	<b>Mü.1.D.2.</b> Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır. <b>Mü.1.D.4.</b> Ortama uygun müzik dinleme ve yapma davranışları sergiler.		
2	<i>Dinleme - Söyleme</i>	<b>Mü.2.A.2.</b> Vücudunu ritim çalgısı gibi kullanır. <b>Mü.2.A.3.</b> Öğrendiği müzikleri birlikte seslendirir. <b>Mü.2.A.7.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.		
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.2.B.3.</b> Çevresinde kullanılan çalgıları tanır. <b>Mü.2.B.4.</b> Konuşmalarında uzun ve kısa heceleri ayırt eder. <b>Mü.2.B.5.</b> Duyduğu ince ve kalın sesleri ayırt eder.		
	<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.2.C.2.</b> Oyun müziklerine özgün hareketlerle eşlik eder.		
	<i>Müzik Kültürü</i>	<b>Mü.2.D.1.</b> Ortama uygun müzik dinleme ve yapma davranışları sergiler.		

3	<i>Dinleme - Söyleme</i>	<p><b>Mü.3.A.1.</b> Konuşurken ve şarkı söylerken sesinin doğru kullanır.</p> <p><b>Mü.3.A.2.</b> Birlikte söyleme kurallarına uyar.</p> <p><b>Mü.3.A.5.</b> Oluşturduğu ritim çalgısıyla dinlediği ve söylediği müziğe eşlik eder.</p> <p><b>Mü.3.A.6.</b> Kendi kültüründen oyunlar oynayarak şarkı ve türküler söyler.</p> <p><b>Mü.3.A.7.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.</p>		
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<p><b>Mü.3.B.1.</b> Müzikte uzun ve kısa ses sürelerini fark eder.</p> <p><b>Mü.3.B.2.</b> Müzikte ses yüksekliklerini grafikte gösterir.</p> <p><b>Mü.3.B.3.</b> Duyduğu basit ritim ve ezgiyi tekrarlar.</p> <p><b>Mü.3.B.6.</b> b) sesler arasındaki incelik ve kalınlık farkları ele alınmalı.</p> <p><b>Mü.3.B.7.</b> Seslerin yüksekliklerini, sürelerinin uzunluk ve kısalıklarını ayırt eder.</p>		
	<i>Müzik Kültürü</i>	<p><b>Mü.3.D.1.</b> Bildiği çalgıları özelliklerine göre sınıflandırır.</p>		
4	<i>Dinleme - Söyleme</i>	<p><b>Mü.4.A.1.</b> Birlikte söyleme kurallarına uyar.</p> <p><b>Mü.4.A.5.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.</p>		
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<p><b>Mü.4.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini tanıır.</p> <p><b>Mü.4.B.2.</b> Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir.</p> <p><b>Mü.4.B.4.</b> Öğrendiği seslerin temel özelliklerini ayırt eder.</p> <p><b>Mü.4.B.6.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini (yükseklik, süre, hız, gürlük) bilişim destekli müzik teknolojilerini kullanarak ayırt eder.</p>		
	<i>Müzik Kültürü</i>	<p><b>Mü.4.D.5.</b> Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır.</p>		
5	<i>Dinleme - Söyleme</i>	<p><b>Mü.5.A.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.</p>		
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<p><b>Mü.5.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.</p> <p><b>Mü.5.B.2.</b> Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder.</p> <p><b>Mü.5.B.3.</b> Öğrendiği seslerin incelik ve kalınlık özelliklerini ayırt eder.</p>		
	<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<p><b>Mü.5.C.2.</b> Kendi oluşturduğu ritim kalıbını seslendirir.</p> <p><b>Mü.5.C.4.</b> Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.</p>		
6	<i>Dinleme - Söyleme</i>	<p><b>Mü.6.A.3.</b> Öğrendiği notaları seslendirir.</p> <p><b>Mü.6.A.7.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.</p>		
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<p><b>Mü.6.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.</p>		
	<i>Müzik Kültürü</i>	<p><b>Mü.6.D.1.</b> Yurdumuza ait başlıca müzik türlerini ayırt eder.</p>		

7	<i>Dinleme - Söyleme</i>	<b>Mü.7.A.7.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.		
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.7.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.		
	<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.7.C.1.</b> Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.		
8	<i>Dinleme - Söyleme</i>	<b>Mü.8.A.6.</b> Yurdumuza ait müzik türlerinden eserler seslendirilir. <b>Mü.8.A.9.</b> Müzik çalışmalarını sergiler.		
	<i>Müziksel Algı ve Bilgilenme</i>	<b>Mü.8.B.1.</b> Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.		
	<i>Müziksel Yaratıcılık</i>	<b>Mü.8.C.2.</b> Farklı ve tekrarlanan bölümlerden oluşan ritim kalıpları oluşturur.		










Dönüt 2



### Dönüt 3

- *Aşağıdaki tabloda Kodály metodu uygulanırken, seçilen repertuarla bağlantılı olarak öğretilecek olan ritmik öğelerin sıralaması (Chosky, 1988; Yıldırım, 1995; Yiğit, 2000) ile bu çalışma için hazırlanmış Türk Halk Ezgilerinden oluşan repertuara bağlı olarak öğretilecek olan ritim öğelerinin sıralaması verilmiştir. Bu tabloya göre, hazırlanan çalışmada izlenecek ritim öğelerinin öğretim sıralaması ile ilgili olarak dönütlerinizi, tablonun altında bulunan boşluğa*
- *Tablonun altında ayrılan bölüme, bu karşılaştırma ile ilgili görüşlerinizi uygundur-uygun değildir şeklinde yazabilirsiniz. Eklemek istediğiniz herhangi bir dönüt var ise yine tabloda sizin için ayrılan bölüme bu dönütleri yazabilirsiniz.*

Kodály yöntemine göre öğretilecek olan ritmik öğelerin sıralaması	Kodály yöntemine göre öğretilecek ölçü birimlerinin sıralaması	Türk Halk Ezgilerimize göre hazırlanmış repertuvara göre öğretilecek olan ritmik öğelerin sıralaması	Türk Halk Ezgilerimize göre hazırlanmış repertuvara göre öğretilecek ölçü birimlerinin öğretim sırası
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ta)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (düm)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ti-ti)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tek-tek)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü		2/4 Basit çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tay)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (teke-tek/tek-teke)
	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (ti-ti-ti)		4/4 Basit çift zamanlı ölçü (teketeke)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tam-ti)		4/4 Basit çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü		4/4 Basit çift zamanlı ölçü
	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (tam-tam)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tek-düm-tek)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (syn-co-pa)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tek-kâ)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ti-tam)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (kâ-tek)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü		6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü
	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü		6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tiritiri)		6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ti-tiri)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tiri-ti)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü
	3/4 Basit üç zamanlı ölçü		5/8 Asimetrik ölçü
	3/4 Basit üç zamanlı ölçü (too-ta)		5/8 Asimetrik ölçü
	3/4 Basit üç zamanlı ölçü (toe)		5/8 Asimetrik ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tim-ri)		4/4 Basit çift zamanlı ölçü (dü-mek-ke/tek-teke/ dü-mek/düm-me)

	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ri-tim)		6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (tek-tek-tek/kâ)
	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (tim-ri-ti)		4/4 Basit çift zamanlı ölçü (teketeke/tek-tek/teke-tek)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tri-o-la)	-	4/4 Basit çift zamanlı ölçü
	9/8 Bileşik üç zamanlı ölçü		7/8 Aksak ölçü
	5/8 - 5/4 - 7/8 Aksak ölçü		9/8 Aksak ölçü

## Dönüt 3



## Dönüt 4

- *Aşağıdaki tablolarda Kodály metoduna göre seçilen repertuvarda bulunan şarkılara göre melodik öğelerin sıralaması ile ilköğretimde kullanılan Türk Halk Ezgilerimize göre seçilmiş repertuvarda bulunan melodik öğelerin öğretim sıralaması verilmiştir.*
- *Türk Halk Ezgilerimize göre melodik öğeler arasında bir sıralama yapılır iken, ilköğretim dönemi müzik ders kitaplarında bulunan halk ezgilerinden bir repertuar oluşturulmuştur. Özellikle eğitim müziğinde kullanılan halk ezgilerimizde, pentatonik bir dizilim olmayışı, Macar Halk müziği ile Türk Halk müziği arasındaki bağlantıyı farklılaştırmaktadır. Bu konu ile ilgili detaylı bilgilere araştırmanın tartışma bölümünde yer verilmiştir. Fakat bu farklılık, metodun halk ezgilerimize uygulanmasına engel değildir. Zira metodolojide yer verilen adaptasyonlara bakıldığında ritmik ya da melodik öğelerin öğretim sıralamalarında farklılıklar görülmektedir (Chosky, 1988).*
- *Bu iki tablo arasındaki benzerlikler/farklılıklar ya da benzeri diğer durumlar ile ilgili geri dönütlerinizi tablo altındaki boşluğa yazabilirsiniz.*

*(do-d/ re-r/ mi-m/ fa-f/ sol-s/ la-l/ si-t/do'-d')*

<i>Kodály metoduna göre öğretilecek olan melodik öğelerin sıralaması</i>
<p>s - m  s - m d  l - s - m - d  l - s - m - r - d  d' - l - s - m - r - d  l - s - m - r - d - l,  l - s - m - r - d - l, - s,  s - f - m - r - d  m - s - d - t, - l,  l - s - f - m - r - d - t, - l,  d' - t - l - s - f - m - r - d</p>

<i>Türk Halk Ezgilerimize göre hazırlanmış basamaklı şarkı öğretim planlarına göre öğretilecek olan melodik öğelerin sıralaması</i>
<p>f - s - l  m - f - s  m - f - s - l  r - m - f - s  r - m - f - s - l  r - m - f - s - l - d'  m - f - s - l - d'  d - r - m - f - s - l - d'  d - r - m  (d) - r - m - f  d - r - m - f - s  (d) - r - m - f - s  d - r - m - f - s - l  (d) - r - m - f - s - l  (t,) - d - r - m  (t,) - (d) - r - m - f - s  t, - d - r - m - f - s - l  d - r - m - f - s - l - t - d'</p>

Dönüt 4
---------

Bu çalışmaya yapmış olduğunuz katkılardan ötürü şükranlarımı sunarım.

Ceyda BAKKALBAŞI  
MEB Müzik Öğretmeni  
BAİBÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE

## EK – 4 Yurt Dışı Uzman alan eğitimcileri için İngilizce Öğretim Planı

### “Yağ Satarım – Bal Satarım” (I sell butter-I sell honey) (Anonymous Children's Game and Melody)

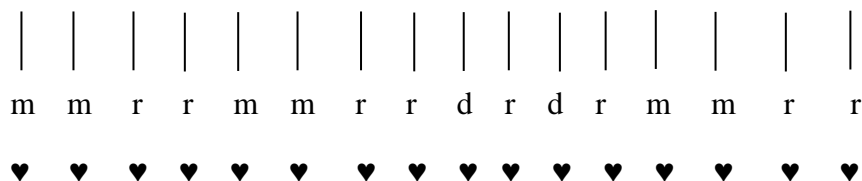
**Note:** It should be noted that this plan, which is prepared for the teaching of songs, targets a group of students who had not previously acquired deeper musical knowledge. The grade level can be easily applied to class 1, class 8. Therefore, the processes are explained in detail and longish. Within a course hour, not all of the below -mentioned steps may be completed. The process may take several hours to complete. Teaching only one song at two or three course hours should not be considered a waste of time. A student's acquisitions during a teaching not show that time is lost, it shows us to gained time.

"I sell oil - I sell honey" (it means, I sell butter - I sell honey) is played with students.

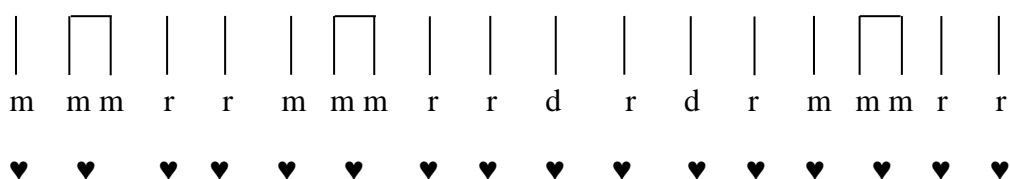
*Description for all those who do not know the game:* All students become circle. All of them sit on the floor. One of the students is selected. He is given a handkerchief. The selected student, with a handkerchief in his hand, runs behind the people on the floor, accompanied by the song "Yağ satarım/Bal satarım". He puts his handkerchief on the back of the person he wants while his friends are singing. When “Zambak Zumbak/Dön arkana iyi bak” (it means, 'enny-meeny' / turn back and check back) comes, students on the floor control their backs to see if the handkerchief is behind them. If the student has a handkerchief behind his back, he gets up and tries to catch the “it” with the slogans “Tavşan kaç/Tazı tut” (it means; run rabbit run / catch beagle catch it). If the “it” gets caught, he's a “it” again. If he doesn't catch, the other student is a new “it”. The game continues in this way.

The melody of the game ”Yağ satarım/Bal satarım" begins with the "re“ note. Melody also has ”do-mi“ notes. For this reason, the teacher shows the hand signals for the students “do-re-mi” notes. After the game, practice with the class. The teacher tells the notes of "do-re-mi" together with the hand signs. Then the teacher asks the students to repeat. And the teacher just shows the hand signals and asks the students to tell them which voice they belong to. "Do-re-mi" notes and hand signs are reinforced with this exercise.



**Exercise: 1**

Exercise 1 is written on the blackboard without the names of hearts and notes. Notes are written in the form of a sticknote. The teacher mumbles the melody first. The teacher asks the class to repeat this melody. Later, the teacher asks the class to keep tempo with their feet and to sing the melody the vocal with "na". The teacher and the class are discussed to match with the tap the beat and sticknotes on the board. Once each stick is judged to be a stroke, a heart is drawn below the sticknotes. In this way, the melody is repeated and tap the beat of the exercise. After that, the teacher tells the melody with notes and shows the hand signals. The teacher wants the class to repeat. Students who perform notes with hand signs are also asked to tap the beat according to the pictures of the heart. This study is repeated by the teacher in different forms with students. Then the hand signals and notes names are made correctly by the class, the names of the notes are written in lowercase. This can be done by the student or students, the teacher can do it him/herself. Then quiet work is done. To repeat the exercise on the board silently, only hand signals and footsteps are made (Thinking voice). The exercises can be diversified. For example; the teacher want the class to sing only "re" note or "do" note. The other one is, the teacher want the classroom only to sing "mi-do" notes, only to clap the rhythm and tap the beat of the exercise 1. These steps are performed in sequence until exercise 1 is written completely in the figure above.

**Exercise: 2**

All work done for Exercise 1 is done for Exercise 2 this time. On the blackboard are written to the stick notes without hearts and note names. First, the melody is said to mumble. The difference between the other melody is discussed. Here we try to draw attention to the fact that the two connected rods correspond to a beat. First of all, the class is asked to make tempo beats and repeat the melody. This time it is discussed how to place the hearts. It is decided that there should be a heart under the sticks connected to each other. This is explained to the class where the linked sticks are half beats and are equal to one beat when combined. In later phase, the teacher tells the melody with notes and makes the hand signals. Then the initials of the notes and do so without class notes,

written in small letters below the sticknote. Exercise 2 is done in order, until it is written as above.

Then the rhythm patterns are made in various ways to strengthen eight notes and quarter notes. For example;

düm	düm	tek tek	düm	tek tek	tek tek	düm	düm	etc.....
♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	

It is explained here that 1 beat notes will be read as "düm". Two half strokes are described as "tek tek". When two half strokes come together, it is stated that it is equal to 1 whole note. The rhythm pattern written on the blackboard is asked the class to read this rhythm pattern with "düm-tek" syllables. Then the teacher asked to the class to read the rhythm pattern with rhythm syllables and to tap the beats. Although it takes some time to do this, when they activate the concept of tempo, it will be possible to play and read all kinds of rhythm patterns that come in front of them for students. After playing and singing the rhythm pattern, various rhythm games can be played with the class. By dividing the class in two, it may be desirable for one group to play the rhythm pattern from start to finish and the other group to play the rhythm pattern from finish to start. A group can be given "düm", a group, "tek tek" and read, sing and play with various rhythm instruments.

**Exercise: 3**

m	m m	r	m	m m	r	d	r	d	r	m	m m	r
♥	♥	♥ ♥	♥	♥	♥ ♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥	♥ ♥

In exercise 3, the path followed in the above exercises is followed. Then, discussion of the separation of the eight notes was made for half note.

In the other exercise, it was said that the quarter notes were said here once and when the sticks with rings were reached, they beat the rhythm twice. Therefore, it is stated that these shapes are two beats. The class is asked to comment on how to read



After this connection is established, the teacher tells the song with notes. Notes are given by the teacher under the guidance of the hand signal at a heavy pace. A student writes the notes in lowercase under the stick notes. After this process, the whole class makes the solfege of the song together with the hand signs. The whole class reads the rhythm pattern again with the "düm-tek" syllables. Makes body percussion movements for syllables. One or more students write their initials on the board under the stick notes. In this way, the notes are read with the hand signals and with their own sounds. At the end, the lyrics of the song are repeated and the teaching of the song is completed. After these phases, rhythm patterns syllables, the body percussion movements of these syllables, sound of the notes, depending on the creativity of the teacher can play a wide variety of games.

Following the learning of the song, the aim of the students according to their grade levels from our curriculum are given below.

<b>Grade</b>	<b>Learning Domain</b>	<b>Learning Outcome</b>
<b>1</b>	<i>Listening – Singing</i>	<b>Mü.1.A.8.</b> To play and sing music together. <b>Mü.1.A.9.</b> To using your body as a rhythm instrument. <b>Mü.1.A.11.</b> Music Works exhibitions
	<i>Musical Perception and Enlightenment</i>	<b>Mü.1.B.1.</b> To recognize the environment in which music makes
	<i>Musical Creativity</i>	<b>Mü.1.C.1.</b> To makes sound games. <b>Mü.1.C.2.</b> The students accompany the music they learn with their rhythm instruments. <b>Mü.1.C.3.</b> To transforms rhythmic sound into action.
	<i>Music Culture</i>	<b>Mü.1.D.2.</b> To attends music events around. <b>Mü.1.D.4.</b> To exhibits appropriate music listening and making behaviors.
<b>2</b>	<i>Listening – Singing</i>	<b>Mü.2.A.2.</b> To using your body as a rhythm instrument. <b>Mü.2.A.3.</b> To sing a learned songs together. <b>Mü.2.A.7.</b> Music Works exhibitions
	<i>Musical Perception and Enlightenment</i>	<b>Mü.2.B.3.</b> To recognize the instruments used around. <b>Mü.2.B.4.</b> To distinguishes long and short syllables in their speeches.. <b>Mü.2.B.5.</b> To distinguishes thin and thick sounds.
	<i>Musical Creativity</i>	<b>Mü.2.C.2.</b> To play music Accompanied by original movements.
	<i>Music Culture</i>	<b>Mü.2.D.1.</b> To exhibit appropriate music listening and making behaviors.
<b>3</b>	<i>Listening – Singing</i>	<b>Mü.3.A.1.</b> To use your voice right while talking and singing. <b>Mü.3.A.2.</b> To follow the rules of sing together. <b>Mü.3.A.5.</b> To accompanied with the music that you listen and listen with your rhythm instrument. <b>Mü.3.A.6.</b> To playing games and singing from your own culture. <b>Mü.3.A.7.</b> Music Works exhibitions
	<i>Musical Perception and Enlightenment</i>	<b>Mü.3.B.1.</b> To notice the long and short sound times in music <b>Mü.3.B.2.</b> To graphically display the sound heights in music <b>Mü.3.B.3.</b> To repeating the simple rhythm and melody. <b>Mü.3.B.6.</b> b) Thikness difference in thickness between sounds <b>Mü.3.B.7.</b> To distinguishing the height of the sounds, length and shortness of their duration.
	<i>Musical Creativity</i>	<b>Mü.3.D.1.</b> To classification according to the instruments.

4	<i>Listening – Singing</i>	<b>Mü.4.A.1.</b> To comply with the rules of saying together. <b>Mü.4.A.5.</b> Music Works exhibitions
	<i>Musical Perception and Enlightenment</i>	<b>Mü.4.B.1.</b> To using fundamentals music text and elements. <b>Mü.4.B.2.</b> To graphically display the sound heights in music <b>Mü.4.B.4.</b> To distinguish the basic features of the sounds learned.
	<i>Musical Creativity</i>	<b>Mü.4.D.5.</b> To attends music events araround.
5	<i>Listening – Singing</i>	<b>Mü.5.A.</b> Music Works exhibitions
	<i>Musical Perception and Enlightenment</i>	<b>Mü.5.B.1.</b> To using fundamentals music text and elements. <b>Mü.5.B.2.</b> To distinguishes the length and shortness properties of the learned sounds. <b>Mü.5.B.3.</b> To distinguishes the subtlety and thickness properties of the sound.
	<i>Musical Creativity</i>	<b>Mü.5.C.2.</b> To sing the making own rhythm pattern <b>Mü.5.C.4.</b> To accompanying the music with their own rhythm pattern
6	<i>Listening – Singing</i>	<b>Mü.6.A.3.</b> To sing the notes learned. <b>Mü.6.A.7.</b> Music Works exhibitions
	<i>Musical Perception and Enlightenment</i>	<b>Mü.6.B.1.</b> To using fundamentals music text and elements.
	<i>Musical Culture</i>	<b>Mü.6.D.1.</b> To distinguishing the main music genres of our country.
7	<i>Listening – Singing</i>	<b>Mü.7.A.7.</b> Music Works exhibitions
	<i>Musical Perception and Enlightenment</i>	<b>Mü.7.B.1.</b> To using fundamentals music text and elements
	<i>Musical Creativity</i>	<b>Mü.7.C.1.</b> To accompanying the music with their own rhythm pattern
8	<i>Listening – Singing</i>	<b>Mü.8.A.6.</b> To sing of music genres belonging to our country <b>Mü.8.A.9.</b> Music Works exhibitions
	<i>Musical Perception and Enlightenment</i>	<b>Mü.8.B.1.</b> To using fundamentals music text and elements.
	<i>Musical Creativity</i>	<b>Mü.8.C.2.</b> To create rhythm patterns of different and repeated sections.

**EK – 5 “Kodály Summer School, 2018” Ders Programı****INTERNATIONAL KODÁLY SUMMER SCHOOL**

*July 16 – 27, 2018*

**Kecskemét, Hungary**



' It is the bounden duty of the talented to cultivate their talent to the highest degree, to be of as much use as possible to their fellow men.

For every person's worth is measured by how much he can help his fellow men and serve his country. Real art is one of the most powerful forces in the rise of mankind and he who renders it accessible to as many people as possible is a benefactor of humanity.'

(Zoltán Kodály)


## COURSE IN MUSIC PEDAGOGY

<u>SOLFEGE I</u>	<u>EDINA BARABÁS (Hungary)</u>	<u>Cultural Centre</u> ● Room 102
II	DR MÓNICA BENEDEK (Hungary)	Cultural Centre Room 103
III	MARIANNA SPIEGEL (Hungary)	Kodály Institute Room 1
IV	DR NÓRA KERESZTES (Hungary)	Kodály Institute Room 2
<u>CHOIR</u>	<u>FEMALE CHOIR</u>	
	<u>KATALIN KÖRTVÉSI (Hungary)</u>	Kodály Institute ● Concert Hall
	<u>MIXED CHOIR</u>	
	DR ÁRPÁD TÓTH (Hungary)	Cultural Centre Room 32

**WORKSHOPS**

- |            |  |   |
|------------|--|---|
| <b>I</b>   | <b>PRIMARY SCHOOL MUSIC EDUCATION</b><br><u>LUCINDA GEOGHEGAN (Scotland)</u> | <b>Cultural Centre</b><br>Room 102      |
| <b>II</b>  | <b>SECONDARY SCHOOL MUSIC EDUCATION</b><br>DR JAMES CUSKELLY (Australia)     | <b>Cultural Centre</b><br>Room 103      |
| <b>III</b> | <b>KOKAS PEDAGOGY</b><br>KATALIN KÖRTVÉSI (Hungary)                          | <b>Kodály Institute</b><br>Concert Hall |
| <b>IV</b>  | <b>IMPROVISATION WORKSHOP</b><br>DR MÓNIKA BENEDEK (Hungary)                 | <b>Kodály Institute</b><br>Room 2       |

**OPTIONAL CLASSES**

- |   |   |                                   |
|---|---|-----------------------------------|
|  | <b>SINGING GAMES</b><br><u>LUCINDA GEOGHEGAN (Scotland)</u> | <b>Cultural Centre</b><br>Room 32 |
|   | <b>VOICE LESSONS</b><br>DR RENÁTA DARÁZS (Hungary)          | <b>Kodály Institute</b><br>Room 1 |
|   | DR JÁNOS KLÉZLI (Hungary)                                   | <b>Kodály Institute</b><br>Room 4 |
|   | <b>VOCAL ENSEMBLE</b><br>DR ÁPRÁD TÓTH (Hungary)            | <b>Kodály Institute</b><br>Room 2 |
|   | <b>PIANO LESSONS</b><br>ÉVA MADARÁSZ (Hungary)              | <b>Kodály Institute</b><br>Room 3 |



**Monday, July 16**

- ▶ 8:30 General Information – Kodály Institute, Concert Hall ✓
- ▶ 9 - 9:45 Musicianship written placement test ✓
- ▶ 10:30 - 11:30 Choir rehearsal (Female – Mixed) ✓
- ▶ 11:45 - 12:45 Solfege I, II, III, IV ✓
- 2 Vocal Ensemble – First meeting ✗
- 2:30 Piano Lesson – First meeting ✗
- ▶ 4 - 6 Workshops I, II, III, IV *Cultural Centre Room 302* ✓
- 6:15 Voice Lesson – First meeting ✗
- 8 **OPENING CONCERT OF THE KODÁLY ART FESTIVAL**  
**Courtyard of the City Hall**

**Tuesday, July 17**

- ▶ 9 - 10 Choir rehearsal (Female – Mixed) ✓
- ▶ 10:30 - 12:15 Solfege I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102* ✓
- ▶ 2.45 - 3:45 Singing games *Cultural Centre Room 32* ✓
- ▶ 4 - 6 Workshops I, II, III, IV *Cultural Centre Room 302* ✓
- 8 **CONCERT**  
**Saint Nicholas Church**

**Wednesday, July 18**

- ▶ 9 - 10 Choir rehearsal (Female – Mixed) *Kodaly Institute Concert Hall*
- ▶ 10:30 - 12:15 Solfege I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102* ✓
- ▶ 4 - 6 Workshops I, II, III, IV *Cultural Centre Room 302* ✓
- BARTOK DOCUMENTARY → 9 Cultural Centre*

Thursday, July 19

- ▶ 9 - 10 Choir rehearsal (Female - Mixed) *Concert Hall*
- ▶ 10:30 - 12:15 Solfege I, II, III, IV *Cultural Room 102*
- ▶ 2:45 - 3:45 Singing games *Cultural Centre Room 102*
- ▶ 4 - 6 Workshops I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102*

8 **CONCERT** **Piarist Church**

Friday, July 20

- ▶ 9 - 10 Choir rehearsal (Female - Mixed) *Concert Hall*
- ▶ 10:30 - 12:15 Solfege I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102*
- ▶ 4 - 6 Workshops I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102*

8 **CONCERT** **Lutheran Church**

Sunday, July 22

8 **CONCERT** **Kodály Institute**

**Monday, July 23**

- ▶ 9 - 10 Choir rehearsal (Female - Mixed) *Concert Hall*
- ▶ 10:30 - 12:15 Solfege I, II, III, IV *Cultural Room 102*
- ▶ 2:45 - 3:45 Singing games *Cultural Centre Room 32*
- ▶ 4 - 6 Workshops I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102*
- 8 **CONCERT** **Courtyard of the City Hall**

**Tuesday, July 24**

- ▶ 9 - 10 Choir rehearsal (Female - Mixed) *Concert Hall*
- ▶ 10:30 - 12:15 Solfege I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102*
- ▶ 4 - 6 Workshops I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102*
- 8 **CONCERT** **Courtyard of the Youth Centre**

**Wednesday, July 25**

- ▶ 9 - 10 Choir rehearsal (Female - Mixed) *Concert Hall*
- ▶ 10:30 - 12:15 Solfege I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102*
- ▶ 2:30 - 3:45 Singing games *Cultural Centre Room 32*
- ▶ 4 - 6 Workshops I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102*

**Thursday, July 26**

- ▶ 9 - 10 Choir rehearsal (Female – Mixed) *Concert Hall*
- ▶ 10:30 - 12:15 Solfege I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102*
- ▶ 4 - 6 Workshops I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102*
- 8 **CONCERT** **Courtyard of the City Hall**

**Friday, July 27**

- ▶ 9 - 10 Choir rehearsal (Female – Mixed) *Concert Hall*
- ▶ 10:30 - 12:15 Solfege I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102*
- ▶ 2 - 4 Workshops I, II, III, IV *Cultural Centre Room 102*

⑤

**CLOSING CONCERT OF THE SUMMER SCHOOL**

8

**CLOSING CONCERT OF THE KODÁLY ART FESTIVAL****Big Catholic Church**

**INFORMATION****on the LIBRARY and COPYING**

Materials for lessons will be provided by the Library directly in classrooms.

Materials for personal practice can be given by the teachers if necessary.

The Library can be found at the Institute's new building.

**Information about opening hours of the Library can be seen on message boards.**

Material for private lessons can be borrowed from the Library.

Photocopying up to 20 pages can be ordered at the Library.

Copy machine can be used only by STAFF MEMBERS.

*Everyone is kindly asked to take care of music scores and books.*

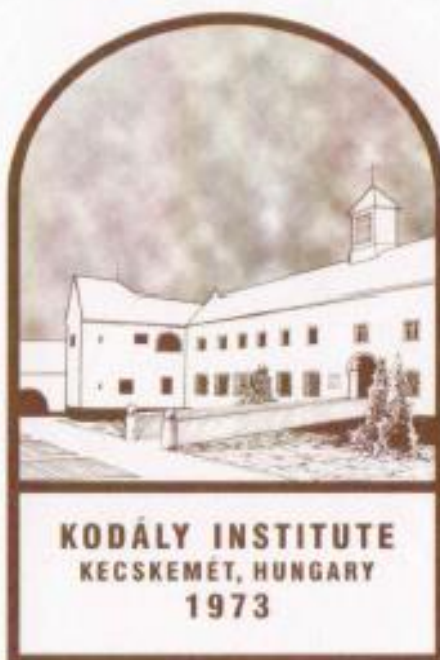
All the borrowed material should be given back before the end of the Summer School.

Thank you for your understanding and cooperation.

**A Music Shop** (for ordering books and scores) can be found in the **Kodály Institute (near the porter's desk)** where publications of the Kodály Institute and the Foundation for the Kodály Institute, Kecskemét, are available. These include music and music education related books, scores sheet music, CD-s, DVD-s and a DVD-ROM about the Kodály Concept.

**EK – 6 “Kodály Summer School, 2018” Sertifika**

**FERENC LISZT ACADEMY OF MUSIC  
KODÁLY INSTITUTE**



**LISZT FERENC ZENEMŰVÉSZETI EGYETEM  
KODÁLY INTÉZET**

## CERTIFICATE

This is to certify that

**CEYDA BAKKALBASI**

has participated in the

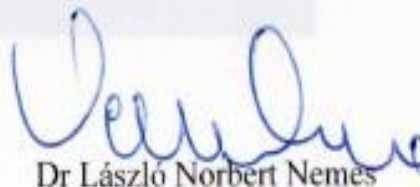
**MUSIC PEDAGOGY COURSE**

of the Kodály Summer School, organized by  
the Kodály Institute of the Liszt Ferenc Academy of Music,  
held between July 16 and 27, 2018 in Kecskemét, Hungary.

Main subjects of the course:

<i>solfege</i>	<i>17 hours</i>
<i>choral singing</i>	<i>10 hours</i>
<i>workshops</i>	<i>20 hours</i>

Kecskemét, July 27, 2018



Dr László Norbert Nemes  
Director



## ÖZGEÇMİŞ

Gökçesu Ortaokul müzik öğretmeni Ceyda BAKKALBAŞI, 1987 yılında Gölcük'te doğdu. İlköğrenimini Ankara Çankaya İlkokulu'nda, ortaöğrenimini ise Alparslan Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi'nde tamamladı. 2006 yılında A.İ.B.Ü Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimine başladı. Lisans eğitimi boyunca bölüm bünyesinde yapılan koro – orkestra çalışmalarında, ulusal ve uluslararası kongrelerde, öğretim elemanlarının danışmanlığında görev aldı. Yine lisans eğitimi boyunca üniversite bünyesinde gerçekleştirilen birçok atölye çalışması ve seminere de katılmıştır. 2010 yılında A.İ.B.Ü Eğt. Fak. Güz. San. Eğt. Müzik Öğretmenliği bölümünden mezun olarak şuanda görev yapmakta olduğu Gökçesu Ortaokulu'na atandı. 2011 yılında A.İ.B.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi bölümünde başladığı yüksek lisans eğitimine A.İ.B.Ü öğretim elemanı Prof. Dr. A. Serkan ECE danışmanlığında devam etmektedir. 2018 yılı temmuz ayı içerisinde Macaristan'ın Kecskemet şehrinde Franz Lizst Akademisine bağlı Kodály Enstitüsü'nde yaz okuluna katılarak koro müziği eğitimi ile ilgili derslere katılmıştır. Evli ve 1 çocuk annesidir.

### İletişim Adresleri

e-mail: ceydagucluturk\_87@hotmail.com

telefon: 0534 433 80 64