



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**KODÁLY TEMELLİ MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÇOCUK KOROSU EĞİTİMİNDE
MÜZİKSEL İŞİTME VE OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hatice ÇELİKTAŞ

**BURSA
2021**



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**KODÁLY TEMELLİ MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÇOCUK KOROSU EĞİTİMİNDE
MÜZİKSEL İŞİTME VE OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hatice ÇELİKTAŞ

**Danışman
Prof. Dr. Sezen ÖZEKE**

**BURSA
2021**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Hatice ÇELİKTAŞ

12/02/2021





EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS / DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 25/01/2021

Tez Başlığı: Kodály Temelli Müzik Öğretim Programının Çocuk Korosu Eğitiminde Müziksel İşitme ve Okuma Becerilerine Etkisi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 219 sayfalık kısmına ilişkin, 25 / 01 / 2021 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 4'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

25.01.2021

Adı Soyadı: Hatice Çeliktaş

Öğrenci No: 811440001

Anabilim Dalı: Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Programı: Müzik Eğitimi

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora

Danışman
Prof. Dr. Sezen Özeke
25.01.2021

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Kodály Temelli Müzik Öğretim Programının Çocuk Korusu Eğitiminde Müziksel İşitme ve Okuma Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Hatice ÇELİKTAŞ

Danışman

Prof. Dr. Sezen ÖZEKE

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Sezen ÖZEKE

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda 811440001 numara ile kayıtlı Hatice ÇELİKTAŞ'ın hazırladığı “Kodály Temelli Müzik Öğretim Programının Çocuk Korosu Eğitiminde Müziksel İşitme ve Okuma Becerilerine Etkisi” konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 12/02/2021 günü 11:00-12:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye
(Tez Danışmanı ve
Sınav Komisyonu Başkanı)
Prof. Dr. Sezen ÖZEKE
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Emel TÜRKMEN
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Gülnihal GÜL
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. İlknur ÖZAL GÖNCÜ
Gazi Üniversitesi

ÖN SÖZ

Ülkesi Macaristan’da büyük bir müzik eğitimi reformuna kaynaklık etmiş olan Kodály, felsefesi ve metoduyla ülkemizde de her geçen gün artan bir ilgiyle kendine yer bulmaktadır. Müziğin tüm topluma ulaşmasında okul müzik eğitiminin, çocuk korolarının, şarkı söylemenin ve müzik okur-yazarlığının önemi, müziğin nesile nesile aktarılmasında ise müzikal anadili temsil eden halk müziğinin ve çocuk müziklerinin önemi gibi Kodály’ın değinmiş olduğu konular, 1950’li yıllar itibarıyla ulusal müzik eğitimi literatürümüzde de önemle sözü edilen konular arasında yer almıştır. Bu düşünceler çerçevesinde birçok besteci ve eğitimci gerek yazıları gerek müzik öğretim programları gerekse eğitim amaçlı besteledikleri ve ürettikleri eğitim materyalleri aracılığıyla ülkemizin müzik eğitimine büyük katkılar sağlamışlardır. Bu bağlamda, bu araştırma da; müzik eğitim kültürümüze felsefi açıdan uzak olmayan, fakat içerdiği teknikler ve ders planlama ilkeleri bakımından yeni ve denenmeye değer görülen Kodály metodunun müzik eğitim sistemimize adapte edilmesine yönelik çalışmaların bilimsel açıdan da fayda sağlayacağı düşüncesiyle gerçekleştirilmiştir.

Müzik eğitimi alanına bakışma büyük katkılar sağladığını ve bana mesleki olarak yeni bir yön çizdiğini düşündüğüm bu konuyu çalışmam konusunda bana güvenen ve beni yüreklendiren, konuyla ilgili kaynaklarını sınırsızca önüme seren, çalışmanın her boyutunda özverisini, desteğini ve paylaşımını esirgemeyen ve son olarak öğrenmenin sonsuz olduğunu öğreten çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Sezen ÖZEKE’ye,

Araştırmanın yapılandırılması ve yürütülmesi sürecinde yaptıkları katkılar için, tez izleme komitesinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Sedat YÜKSEL’e ve Doç. Dr. Gülnihal GÜL’e ve doktora tez savunma sınavımda bulunan ve çalışmama katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Emel Funda TÜRKMEN’e ve İlknur ÖZAL GÖNCÜ’ye,

Araştırmanın, Nilüfer Çocuk Korusu bünyesinde yürütülmesine destek veren Nilüfer Çocuk Korusu Yönetim Kurulu’na; başta değerli hocam Öğr. Gör. Gökür YILDIZ’a, koro

şefi Suat ŞAHİN'e ve müzik eğitimcisi Sinan TURHAN'a ve her ihtiyaç duyduğumda fikirleriyle araştırmama katkı sağlayan Doç. Dr. Nedim YILDIZ'a,

2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Nilüfer Çocuk Korosu'na hazırlık çocuk korosu grubu olarak seçilmiş olan ve araştırmamın 12 kişilik çalışma grubunu oluşturan hazırlık korosunun her bir üyesine,

Araştırma verilerinin değerlendirilmesi konusunda katkılar sağlayan meslektaşlarım ve aynı zamanda dostlarım olan Lüleburgaz Çocuk Korosu Şefi Burcu ŞİMŞEK DAĞ'a ve Lüleburgaz Çocuk Korosu Korrepetitörü Levent DAĞ'a,

Araştırma verilerinin çözümlenmesi ve istatistiksel verilerin hesaplanmasının yanı sıra araştırma süreci boyunca cevap aradığım sorular konusunda yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Doruk ENGÜR'e,

Uzun süren doktora tezim sürecinde, bu sürecin çeşitli aşamalarına tanık olan, mutluluklarımı-üzüntülerimi paylaşan ve varlıklarıyla hayatımı güzelleştiren adını sayamayacağım birçok arkadaşıma ve özellikle sevgili arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Burcu SARI UĞURLU'ya, Zeynep ÖZMELEK'e ve Samet Can ERÇEVİK'e,

Her koşulda beni destekleyen, üzerimde çok büyük emekleri olan, koşulsuz sevgilerini her daim hissettiğim aileme; kardeşim Hande ÇELİKTAŞ'a, annem Halise ÇELİKTAŞ'a, babam Ömer Faruk ÇELİKTAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Ayrıca, doktora eğitim sürecime katkısından dolayı TÜBİTAK 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı'na teşekkür ederim.

ÖZET

Yazar : Hatice ÇELİKTAŞ
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği : Doktora Tezi
Sayfa Sayısı : xix + 219
Mezuniyet Tarihi : 12/02/2021
Tez : Kodály Temelli Müzik Öğretim Programının Çocuk Korosu
Eğitiminde Müziksel İşitme ve Okuma Becerilerine Etkisi
Danışmanı : Prof. Dr. Sezen ÖZEKE

KODÁLY TEMELLİ MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMININ ÇOCUK KOROSU EĞİTİMİNDE MÜZİKSEL İŞİTME VE OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Müziğin toplumun her kesimine ulaşmasında şarkı söylemenin, müzik okur-yazarlığının, erken yaşta müzik eğitiminin ve okul müzik eğitiminin önemine değinen Kodály, ulusal halk kültürünün nesilden nesile ulaşmasında ise halk müziğinin ve çocuk korolarının önemini her fırsatta dile getirmiştir. Bu fikirler çerçevesinde, yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren özellikle çocuk müzik eğitiminde dünya genelinde öne çıkan müzik öğretim yaklaşımlardan biri olan Kodály felsefesi ve metodu, Türkiye’de de son 30 yıllık süreçte sürekli artan bir ilgiyle müzik eğitim literatüründe ve uygulamalarında kendine yer bulmaya başlamıştır. Türkiye’de yapılan araştırmalarda Kodály felsefesi ve metoduna ilişkin uygulamalara çeşitli boyutlarda yer verildiği görülürken Kodály felsefesinde önemli bir yer tutan ve birbirini zincirleme bir yapıda takip eden bir öğretim sürecine yer veren bir araştırmaya ise rastlanamamıştır. Bu bağlamda araştırmada Kodály felsefesi, metodu ve ders planlama ilkelerine uygun olarak hazırlanmış *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde; metodun işleyişi, metotta kullanılan teknik ve araçlar ile materyaller göz önünde bulundurularak 30 adet ders planı içeren bir öğretim programı hazırlanmış ve hazırlık korosunda eğitim alan çocuklara uygulanmıştır. *Tek grup öntest-sontest deneysel desen* kullanılarak yapılan araştırmanın öntest

ve sontest uygulamalarında, çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerini ölçmek için Gordon'un *Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA)* testi ile araştırmacı tarafından hazırlanan *Tonal İşitme ve Deşifre Testi (TİDPT)* ve majör-minör şarkıdan oluşan *Müziksel Okuma Soru Takımı (MOST)* kullanılmıştır. Öntest-sontest uygulamalarına ilişkin değerlendirme sürecinde ise, *IMMA testi* cevap anahtarının yanı sıra, araştırmacı tarafından uzman görüşleriyle hazırlanan *Tonal İşitme Dereceli Puanlama Anahtarı (TİDPA)*, *Tonal Deşifre Dereceli Puanlama Anahtarı (TDDPA)* ve *Müziksel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı (MODPA)* kullanılmıştır.

Araştırmada sonuç olarak çocukların; *IMMA testi*, *TİDPT- Tonal işitme*, *TİDPT- Tonal deşifre*, *MOST- Ritmik okuma*, *MOST- Solfej* olmak üzere tüm testlere ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontestler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ulaşılmış ve Kodály temelli müzik öğretim programının çocukların müziksel işitme ve okuma becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların öntest ve sontest sonuçları ayrıntılı olarak incelenmiş ve tüm çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerinde önemli düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir. Özetle, özellikle çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak aşamalı ve zincirleme bir yapıda hazırlanmış olan Kodály felsefesine uygun olarak tasarlanan öğretim programının, farklı sınıf/yaş düzeyleriyle farklı özellikteki gruplar için de uyarlanarak kullanılabileceği ve bu doğrultuda örnek teşkil eden bir rehber olabileceği görülmektedir. Bu doğrultuda, *Kodály temelli müzik öğretim programı*'nın farklı çocuk korolarının yanı sıra, genel müzik eğitiminde de uyarlanarak kullanılması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Kodály felsefesi, Kodály metodu, müzik eğitimi, çocuk koroları, Kodály temelli müzik öğretim programı.

ABSTRACT

Author : Hatice ÇELİKTAŞ
University : Bursa Uludağ University
Field : Fine Arts Education
Branch : Music Education
Degree Awarded : Dissertation
Page Number : xix + 219
Degree Date : 12/02/2021
Thesis : The Effect of the Kodály Based Music Curriculum on Musical Hearing and Reading Skills in the Education of Children's Choir
Supervisor : Prof. Dr. Sezen ÖZEKE

THE EFFECT OF THE KODÁLY BASED MUSIC CURRICULUM ON MUSICAL HEARING AND READING SKILLS IN THE EDUCATION OF CHILDREN'S CHOIR

Kodály referred to the importance of singing, music literacy, early music education, and school music education in achieving all segments of society and he emphasized the importance of folk music and children's choirs in transmitting national folk culture from generation to generation. Within the framework of these ideas, Kodály's philosophy and method, one of the prominent music teaching approaches in the world, especially in children's music education since the second half of the twentieth century, also began to find its place in Turkey in the last 30-year period. Among the reseaches conducted in Turkey, while it is seen that the applications related to the Kodály philosophy and method are included in various dimensions, no research has been found that includes a teaching sequence conducted with children that takes an important place in Kodály philosophy. In this research, it was aimed to determine the effect of the *Kodály based music curriculum*, which was prepared according to the Kodály philosophy, method, and lesson planning principles, on the musical hearing and reading skills of children in the preparatory children's choir. For this purpose, in the research process, a curriculum containing 30 lesson plans was prepared considering the sequence of the method, the techniques, tools, and materials used in the method and applied to children who were trained in

the preparatory choir. The research was conducted with a single group pretest-posttest design. *Tonal Hearing and Sight-Reading Performance Test (TİDPT)* and *Musical Reading Exam Set (MOST)* prepared by researcher were used besides *Gordon's IMMA test* in the pretest and posttest process. In the evaluation process regarding the pretest-posttest applications, in addition to the *IMMA test* answer key, the *Tonal Hearing Rubric (TİDPA)*, *Tonal Sight-Reading Rubric (TDDPA)*, and *Musical Reading Rubric (MODPA)* which were prepared by the researcher with expert opinions were used.

As a result of the study, a statistically significant difference was found in favor of the posttests between the pretest-posttest scores of the children for all tests (*IMMA*, *TİDPT- Tonal hearing*, *TİDPT- Tonal sight-reading*, *MOST- Rhythmic reading*, *MOST- Solfege*), and it was determined that the *Kodály-based music curriculum* was effective on children's musical hearing and reading skills. Also, the pretest and posttest results of the children were examined in detail, and it was determined that there was a certain level of increase in the musical hearing and reading skills of all children. In summary, it is recommended to use the *Kodály-based music curriculum* prepared in a gradual and sequential structure, especially for the development of children's musical hearing and reading skills, in different children's choirs. However, it is thought that this curriculum will be a guide and set an example for the teaching processes and curriculum that will be designed following the Kodály philosophy for different groups with different grade/age levels. In this direction, it can be suggested that the *Kodály-based music curriculum* can be adapted and used in general music education as well as in different children's choirs.

Key words: Kodály philosophy, Kodály method, music education, children's choir, Kodály based music education curriculum.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI.....	i
YÜKSEK LİSANS / DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU.....	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	iii
TEZ ONAY SAYFASI	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
Bölüm 1	1
Giriş	1
1.1. Zoltán Kodály’ın Yaşamı.....	3
1.1.1. Çocukluk ve ilk gençlik yılları.	3
1.1.2. 1900’ler: Öğrenim yılları.	3
1.1.3. 1910’lar: Etnomüzikoloji ağırlıklı çalışmaları.....	4
1.1.4. 1920’ler: Koro müziği ve müzik eğitime yönelmesi	5
1.1.5. 1930’lar: <i>Şarkı Söyleyen Gençlik Hareketi</i>	5
1.1.6. 1940’lar: Müzik eğitim materyalleri konusundaki çalışmaları.....	6
1.1.7. 1950’ler: Müzik ağırlıklı ilkokullar	7
1.1.8. 1960’lar: Kodály müzik eğitim felsefesinin yaygınlaşması	8
1.2. Kodály Müzik Eğitim Felsefesi ve Metodu	8
1.2.1. Metodun işleyişi.	9

1.2.1.1. Ezgisel işleyiş	10
1.2.1.2. Ritmik işleyiş	12
1.2.2. Metot içinde kullanılan teknikler ve araçlar.....	12
1.2.2.1. Hareketli do sistemi	13
1.2.2.2. Curwen el işaretleri	16
1.2.2.3. Ritmik heceler	17
1.2.2.4. Çubuk notasyon	18
1.2.3. Metot içinde kullanılan materyaller	19
1.3. Kodály Müzik Eğitim Felsefesine Uygun Ders Planlama İlkeleri	21
1.4. Kodály Perspektifinden Türkiye’de Müzik Eğitimi	32
1.4.1. Genel müzik eğitimi	32
1.4.2. Çocuk koroları	38
1.5. Problem Durumu.....	41
1.6. Araştırma Soruları.....	42
1.7. Amaç	44
1.8. Önem	44
1.9. Varsayımlar	46
1.10. Sınırlılıklar	46
1.11. Tanımlar	46
Bölüm 2	49
Literatür	49
2.1. Kodály Müzik Eğitim Felsefesi ve Metoduna İlişkin Uluslararası Literatür	49
2.1.1. Kodály’ın kendisi, öğrencileri ve meslektaşları tarafından ortaya koyulan müzik eğitim literatürü.	49

2.1.2. Kodály müzik eğitim felsefesi, metodu ve ders planlama ilkelerine yer veren çalışmalar.....	53
2.1.2.1. Kitaplar.....	53
2.1.2.2. Makaleler.....	55
2.1.2.3. Süreli yayınlar.....	59
2.1.2.4. Görsel-işitsel kaynaklar.....	60
2.1.3. Kodály müzik eğitim felsefesi ve metoduna yönelik araştırma temelli çalışmalar	61
2.1.4. Kodály müzik eğitim felsefesinin çeşitli ülkelerdeki adaptasyon süreçleri.....	69
2.1.4.1. Kuzey Amerika.....	70
2.1.4.2. Avrupa.....	72
2.1.4.3. Asya.....	75
2.1.4.4. Avustralya.....	76
2.2. Kodály Müzik Eğitim Felsefesi ve Metoduna İlişkin Ulusal Literatür.....	77
2.2.1. Makaleler.....	77
2.2.2. Tezler.....	84
Bölüm 3.....	93
Yöntem.....	93
3.1. Araştırmanın Modeli.....	93
3.2. Çalışma Grubu.....	94
3.3. Veri Toplama Araçları.....	98
3.3.1. IMMA testi.....	98
3.3.2. Tonal işitme ve deşifre performans testi.....	100
3.3.3. Müziksel okuma soru takımı.....	104
3.3.3.1. Majör şarkı.....	104
3.3.3.2. Minör şarkı.....	105

3.4. <i>Kodály Temelli Müzik Öğretim Programı ve Uygulama Süreci</i>	107
3.4.1. Kodály felsefesi bağlamında <i>Kodály temelli müzik öğretim programı</i>	107
3.4.2. Kodály metodunun işleyişi bağlamında <i>Kodály temelli müzik öğretim programı</i>	108
3.4.3. Kodály metodunda kullanılan teknik ve araçlar bağlamında <i>Kodály temelli müzik</i> <i>öğretim programı</i>	109
3.4.4. Kodály metodunda kullanılan materyaller bağlamında <i>Kodály temelli müzik</i> <i>öğretim programı</i>	110
3.4.5. Kodály felsefesine uygun ders planlama ilkeleri bağlamında <i>Kodály temelli müzik</i> <i>öğretim programı</i>	111
3.4.6. <i>Kodály temelli müzik öğretim programı</i> uygulama süreci	113
3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	113
3.5.1. Verilerin toplanması	113
3.5.2. Verilerin çözümlemesi	115
Bölüm 4	117
Bulgular	117
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	117
4.1.1. IMMA testi öntest-sontest sonuçlarına yönelik bulgular	117
4.1.2. TİDPT- Tonal işitme öntest-sontest sonuçlarına yönelik bulgular	120
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	123
4.2.1. TİDPT- Tonal deşifre öntest-sontest sonuçlarına yönelik bulgular	124
4.2.2. MOST- Ritmik okuma öntest ve sontest sonuçlarına yönelik bulgular	127
4.2.3. MOST- Solfej öntest ve sontest sonuçlarına yönelik bulgular.....	130
4.2.4. Çubuk notasyon ve geleneksel notasyon sontest sonuçlarına yönelik bulgular ...	133
Bölüm 5	137
Tartışma ve Öneriler.....	137

5.1. Tartışma	137
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma.....	137
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma	140
5.2. Öneriler	147
KAYNAKÇA	150
EKLER	167
Ek 1. BUÜ Araştırma ve Etik Kurul İzin Belgesi	168
Ek 2. Veli Onam Formu	169
Ek 3. IMMA Cevap Kağıdı	170
Ek 4. Tonal İşitme ve Deşifre Performans Testi (TİDPT)	171
Ek 5. Tonal İşitme Dereceli Puanlama Anahtarı (TİDPA)	173
Ek 6. Tonal Deşifre Dereceli Puanlama Anahtarı (TDDPA)	174
Ek 7. Müziksel Okuma Soru Takımı (MOST)- Majör şarkı	175
Ek 8. Müziksel Okuma Soru Takımı (MOST)- Minör şarkı	177
Ek 9. Müziksel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı (MODPA)	179
Ek 10. Kodály Temelli Müzik Öğretim Programı	180
ÖZGEÇMİŞ	215

TABLOLAR LİSTESİ

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Çalışma grubundaki çocukların yaş dağılımı.....	95
2. Çalışma grubundaki çocukların enstrüman çalma durumları	95
3. Çalışma grubundaki çocukların çaldıkları enstrümanlara göre dağılımı	96
4. Çalışma grubundaki çocukların daha önce bir koroda şarkı söyleme durumları.....	96
5. Çalışma grubundaki çocukların notaları bilme durumları	97
6. Çalışma grubundaki çocukların müzikal profilleri	97
7. Puanlayıcılar arası uyumu gösteren Kendall W testi sonuçları.....	115
8. IMMA testine ilişkin öntest-sontest puanları.....	118
9. IMMA- Tonal testine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	119
10. IMMA- Ritim testine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	119
11. IMMA- Toplam sonuçlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları.....	120
12. TİDPT- Tonal işitme öntest-sontest puanları	121
13. TİDPT- Tonal işitme: Majör moda ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	122
14. TİDPT- Tonal işitme: Minör moda ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	122
15. TİDPT- Tonal işitme: Toplam sonuçlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	123
16. TİDPT- Tonal deşifre öntest-sontest puanları	125
17. TİDPT- Tonal deşifre: Majör moda ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	126
18. TİDPT- Tonal deşifre: Minör moda ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	126
19. TİDPT- Tonal deşifre: Toplam sonuçlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	127
20. MOST- Ritmik okuma öntest-sontest puanları	128
21. MOST- Ritmik okuma: Majör şarkıya ilişkin Wilcoxon testi sonuçları .	129
22. MOST- Ritmik okuma: Minör şarkıya ilişkin Wilcoxon testi sonuçları .	129
23. MOST- Ritmik okuma: Toplam sonuçlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	130
24. MOST- Solfej öntest-sontest puanları.....	131
25. MOST- Solfej: Majör şarkı şarkıya ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	132
26. MOST- Solfej: Minör şarkıya ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	132
27. MOST- Solfej: Toplam sonuçlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	133

28.	Çubuk notasyon ve geleneksel notasyon ritmik okuma sontest puanları.	134
29.	Çubuk notasyon ve geleneksel notasyon solfej sontest puanları	135
30.	Çubuk notasyon ile geleneksel nota yazısı sontest puanları arasındaki uyum.....	136



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kodály metodu ve felsefesi temelleri	9
Şekil 2. Kodály metodunda kullanılan ezgisel işleyiş	11
Şekil 3. Sayışma örneği.....	12
Şekil 4. Hareketli do sisteminde nota isimleri	15
Şekil 5. Hareketli do sisteminin örneklendirilmesi (S. Aydoğan, “Bulut Olsam”)	16
Şekil 6. Kodály metodunda kullanılan el işaretleri	17
Şekil 7. Ritmik heceler.....	18
Şekil 8. Örnek çubuk notasyon görseli	19
Şekil 9. Çubuk notasyonda nota isimlendirmeleri.....	19
Şekil 10. Örnek bir zincirleme ders akışı	23
Şekil 11. Ders amaçlarını içeren yıllık plan örneği (Choksy, 1988: 48-49)	24
Şekil 12. Özeke (2007) tarafından verilen örnek ders akış şablonu.....	27
Şekil 13. Casarow (2011) tarafından verilen örnek ders akış şablonu.....	27
Şekil 14. Chosky (1999a) tarafından önerilmiş bir ders akışı.....	29
Şekil 15. Houlahan ve Tacka (2008: 156-158) tarafından verilen ders akış şablonu örnekleri	30
Şekil 16. Tünek ve müzik merdiveni görselleri (MEB, 1948: 273)	34
Şekil 17. Kodály (1974), Müzik eğitimi (On music education) bölümünün içeriği	50
Şekil 18. Araştırma deseni.....	94
Şekil 19. Tonal İşitme ve Deşifre Performans Testi (TİDPT)	101
Şekil 20. TİDPA değerlendirme ölçütleri.....	103
Şekil 21. TDDPA değerlendirme ölçütleri	103
Şekil 22. Acemi Avcı adlı şarkının ezgisel ve tartımsal yapısı	104
Şekil 23. Acemi Avcı şarkısından küçük kesitler.....	105
Şekil 24. Ağaç Türküsü adlı şarkının ezgisel ve tartımsal yapısı.....	106
Şekil 25. Ağaç Türküsü adlı şarkıdan küçük kesitler	106
Şekil 26. Kodály temelli müzik öğretim programında takip edilen ezgisel işleyiş	108
Şekil 27. Kodály temelli müzik öğretim programında takip edilen ritmik işleyiş	109
Şekil 28. Araştırmada kullanılan ders akış şablonu	112
Şekil 29. Çalışma takvimi	113
Şekil 30. Öntest-sontest uygulama takvimi ve akışı	115

KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	aktaran
bkz.	Bakınız
BUÜ	Bursa Uludağ Üniversitesi
f	frekans
DKG	Deutsch Kodály Gesellschaft
DVD	Digital Versatile Disc (Çok Amaçlı Sayısal Disk)
IKS	International Kodály Sociey
IMMA	Intermediate Measures of Music Audiation
ISME	International Society for Music Education
LAKE	Louisiana Association of Kodály Educators
Mdn	Medyan
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MODPA	Müziksel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı
MOST	Müziksel Okuma Soru Takımı
M.Ö.	Milattan Önce
N	Örneklem büyüklüğü
OAKE	Organization of American Kodály Educators
Ort	Ortalama
p	<i>Anlamlılık düzeyi</i>
Phd	Doctor of Philosophy (Doktora Tezi)
PMMA	Primary Measures of Music Audiation
S.O.	Sıra Ortalamaları
S.T.	Sıralar Toplamı
sd	<i>serbestlik derecesi</i>
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SS	Standart Sapma
TDDPA	Tonal Deşifre Dereceli Puanlama Anahtarı
TİDPA	Tonal İşitme Dereceli Puanlama Anahtarı
TİDPT	Tonal İşitme ve Deşifre Performans Testi
TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
W	Kendall W Uyum Katsayısı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu
z	z puanı
%	Yüzde

Bölüm 1

Giriş

Müzik, yüzyıllardan beri insan hayatının her aşamasında kendine bir yer edinmiş ve anne karnından ölüme kadar geçen sürede yaşamın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Estetik bir değeri olan, kendi içinde bir disiplin ve kurallara sahip olan bu sanat; Eski Yunan kültüründen günümüze eğitim sürecinin içine dahil edilmiş ve böylece okulların öğretim programlarında yer bulmuştur. Örneğin, Platon (M.Ö. 429- M.Ö. 347) ses ve çalgı müziğinin bir arada olması gerekliliğinin yanı sıra, müzik ile oyunun bir arada olması gerektiğini savunurken; Martin Luther (1483-1546) müziğin mutlaka okullarda yer alması ve öğretmenin mutlaka şarkı söyleyebilme becerisine sahip olması gerektiğini belirtmiştir (Yönetken, 1952: 1-2). Çek eğitimci Jan Amos Comenius (1592-1671), çocuğa anaokulundan itibaren müzik eğitimi verilmesi ve çocuğun ninnilerle ve ritim duygusu kazandırılarak büyütülmesi gerektiğini dile getirmiş; Fransız filozof Jean Jacques Rousseau (1712-1778), müzik eğitimi üzerine de düşünerek rakamlı müzik sistemini tavsiye etmiş ve kulağın geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır (Yönetken, 1952: 3). *Sembolden önce* ses ilkesini ortaya koyan ilk kuramcı ve eğitimci İsviçreli Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ses eğitiminin önemini belirterek göz ve kulakların ancak bu yolla eğitilebileceğini dile getirmiş; Alman eğitimci Fredrich Froebel (1782-1852) ise oyun ve şarkının bir arada olması gerektiğini vurgulayarak bu amaca yönelik olarak çocuk bahçeleri kurmuştur (Yönetken, 1952: 3-4). Bu bilgilerden hareketle, amacı; yaparak ve yaşayarak müziksel davranışlar edindirmek, bireyin-toplumun beğenisini geliştirmek ve böylece estetik gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamak olan müzik eğitimine farklı ülkelerden birçok müzisyen ve eğitimci tarafından kafa yorulmuş olduğu ve müzik eğitimi süreçlerinde farklı yaklaşımlar benimsendiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007: 18; Say, 2005a: 116; Uçan, 2005: 60).

Yirminci yüzyılda da müzik eğitime ve öğretim sürecine yönelik olarak müzik eğitimcileri tarafından çeşitli yaklaşımlar ve metotlar geliştirilmiş, sözü edilen bu yaklaşım ve metotların öğrenciyi merkeze alan bir felsefeyi benimsedikleri görülmüştür. Örneğin, yirminci yüzyıl müzik eğitimcilerinin öncüsü kabul edilebilecek Émile Jaques Dalcroze (1865-1950) yönteminde; beden hareketleri ve ritmik jimnastik üzerinden müzikal kavramların öğretildiği “Eurhythmics” adlı yaklaşımı kullanmış, ayrıca solfej ve doğaçlamayı ön planda tutarak yöntemini bu üç alana dayandırmıştır (Türkmen, 2017: 83). Macar besteci Zoltán Kodály (1882-1967) çocukların *müzikal anadili* olarak adlandırdığı çocuk oyunları ve halk müziğinden yola çıkmış, müzik eğitim felsefesinde “Müzik herkes içindir!” düşüncesiyle şarkı söyleme ve kulak eğitimi temel almıştır (Özeke, 2007: 113). Alman besteci Carl Orff (1893-1982) tarafından geliştirilen Orff-Schulwerk yaklaşımı ise, hareket, konuşma, şarkı, dans ve yaratıcı etkinlikleri içinde barındıran bir yaklaşım olarak dünyada ve ülkemizde müzik eğitimi içinde oldukça geniş yer bulmuştur (Gürgeç, 2007: 22).

Uçan (2005: 14), müzik eğitiminin genel kapsamını içeriksel ve davranışsal olarak ele alırken; müzik eğitiminde içerik olarak kulak (müziksel işitme) eğitimi, ses eğitimi, çalgı eğitimi, müziksel devinim ve ritim eğitimi, yaratıcılık eğitimi, beğeni eğitiminin yanı sıra; müziksel kişilik, müziksel duyarlılık, müziksel iletişim ve etkileşim, müziksel kullanım ve yararlanma eğitimleri bulunması gerektiğini dile getirmiştir. Bunlar arasında ilk sıralarda yer alan müziksel işitme eğitimi, diğer müziksel etkinliklerin sağlıklı ve doğru şekilde gerçekleşebilmesini sağlamakta, şarkı söyleme ve çalgı çalma başta olmak üzere diğer etkinliklere temel oluşturmaktadır. Hem hazır bulunuşluk bakımından hem de müzik yapmak için ulaşılması en kolay araç olan insan sesi ve buna bağlı olarak şarkı söyleme etkinlikleri ise; müzik eğitimi amaçlarına ulaşmak, müziksel etkileşim ve iletişimi sağlamak için en uygun, en ilgi çekici ve en pratik yollardan biri olarak müzik eğitiminin genel kapsamı içinde önemli bir yer tutmaktadır. Yirminci yüzyıl müzik öğretim yaklaşımları içinde sözü edilen bu

iki müziksel beceriyi temel alan Kodály müzik eğitim felsefesi, günümüzde tüm dünyada kabul görmüş ve aktif olarak kullanılan yaklaşımlardan birisidir. Bu çalışmada, Macar besteci Zoltán Kodály'ın (1882-1967) kendi ismiyle anılan metodu ayrıntılı olarak ele alınmış ve Kodály felsefesi ve metodunun temel alındığı bir öğretim programı hazırlanarak programın etkililiği sınanmıştır. Bu bağlamda araştırma çerçevesi sunulmadan önce Kodály'ın müzik yaşamına yön veren gelişmelere, müzik eğitim felsefesi ve metoduna ve metoda uygun hazırlanacak ders planlama ilkelerine yer vermek uygun olacaktır.

1.1.Zoltán Kodály'ın Yaşamı

Kodály'ın yaşamı incelendiğinde; bir besteci, etnomüzikolog ve eğitimci olarak yaptığı çalışmaların onun müzik eğitim felsefesinin oluşumunda etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Bu anlamda, yaşamındaki önemli gelişmeler çocuk ve gençlik yıllarından başlayarak 10 yıllık periyotlar halinde ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur:

1.1.1. Çocukluk ve ilk gençlik yılları. 16 Aralık 1882'de Macaristan'ın Kecskemét şehrinde doğan Kodály (International Kodály Society [IKS], 2014b); müzikle ilgilenen bir ailede büyümüş ve bu sayede küçük yaşta piyano ve keman çalmayı öğrenerek evde oda müziği yapma şansı yakalamıştır (Houlahan & Tacka, 2008: 16). Galánta'da, öğrenciliğinin ilk yıllarında yerel halk şarkılarıyla tanışmış, daha sonra eğitim gördüğü Nagyszombat'ta orkestra ve kilise korosunda yer alarak bu yıllarda besteleme çalışmalarına da başlamıştır (Eöszse, Houlahan & Tacka, 2001: 1). Erken dönem eserlerinden olan *Ave Maria (1898)*, *Stabat Mater (1898)*, *Orkestra Uvertürü (1898)* ve *Trio (1899)* bu yıllarda bestelediği bazı eserlerdendir (Eöszse ve diğerleri, 2001: 13, 21, 23, 24).

1.1.2. 1900'ler: Öğrenim yılları. Eğitimine Eötvös Koleji ve Budapeşte Üniversitesinde Macar ve Alman Dil ve Edebiyatı alanında devam eden Kodály, aynı zamanda Müzik Akademisinde müzik alanındaki çalışmalarını sürdürmüş ve 1904 yılında kompozisyon, 1905'te ise öğreticilik diplomasını almıştır (Nite, Tacka, Micheal & Moreno,

2015: 2013; Platthy & Ittész, 2007). 1905 yılında uzun yıllar sürecek derleme gezilerine başlayan besteci, yirminci yüzyılın önemli bestecileri arasında olan Macar besteci Béla Bartók (1881-1945) ile ilk yakın temasını bu gezilerde kurmuştur (Finkelstein, 1995: 350). 1906'da yayımlanan *Macar Halk Şarkıları (Magyar Népdalok)* bu iki bestecinin ilk projesi olarak bilinmektedir. Besteci aynı yıl olan, dil ve müzik bilgisi arasındaki interdisipliner yönünü yansıtan *Macar Halk Ezgilerindeki Dörtlüklerin (Kıtaların) Yapısı (A Magyar Népdal Strófaszerkezete)* adlı çalışmasıyla doktora derecesini almıştır (Eösze ve diğerleri, 2001: 1). Bu yıllarda (1906-1907) kısa süreliğine de olsa Berlin ve Paris'te bulunma fırsatı elde eden ve böylece Debussy'nin müziğiyle tanışan Kodály (Deutsch Kodály Gesellschaft [DKG], 2019b), 1907'de Müzik Akademisine profesör olarak atanmış ve bu okulda 1940 yılına kadar dersler vermiştir (Campbell & Scott-Kasner, 1995: 51). Kodály, bu sayede bestecilik çalışmalarının yanı sıra eğitimci olarak da çalışmalarını sürdürmüştür; armoni, kontrpuan, form, orkestrasyon, partiyon ve nota okuma, vokal polifoni ve genel okuryazarlık dersleri vererek uluslararası alanda tanınmış öğrenciler yetiştirmiştir (Eösze ve diğerleri, 2001: 2).

1.1.3. 1910'lar: Etnomüzikoloji ağırlıklı çalışmaları. Çağdaş eserlerin seslendirilmesine dikkat çekmek amacıyla Bartók ve diğer meslektaşlarıyla birlikte 1911 yılında *Yeni Macar Müzik Topluluğu*'nu (*New Hungarian Music Society*) kuran Kodály, yine Bartók ile birlikte birinci dünya savaşının sonuna kadar derleme faaliyetlerini sürdürmüştür (Eösze ve diğerleri, 2001: 2). Derleme çalışmaları sırasında topladığı binlerce halk şarkısının analizini ve sınıflandırmasını yaptığı *Macar Halk Müziğinde Pentatonik Dizi (Ötfokú Hangsor A Magyar Népzeneben)* adlı çalışmasını 1917 yılında yayımlamıştır (Eösze ve diğerleri, 2001: 9). Besteci ayrıca 1917-1919 yılları arasında ağırlıklı olarak halk müziğinin önemi ve Bartók müziği gibi konularda dergi ve gazeteler için 50'den fazla müzik yazısı ve eleştirisi yazmıştır (Eösze ve diğerleri, 2001: 2).

1.1.4. 1920'ler: Koro müziği ve müzik eğitime yönelmesi. Kodály'ın bestecilik çalışmalarının öne çıktığı bu yıllar aynı zamanda eğitim konusundaki fikirlerinin oluşmaya başladığı yıllar olarak da ele alınabilir. *Psalmus Hungaricus* (1923), *Háry János Suiti* (1926), *Marosszék Dansları* (1929) gibi ün kazanmış eserlerin yanı sıra, çok sayıda koro müziği eseri besteleyen ve halk müziği düzenlemesi yapan Kodály (Eösze ve diğerleri, 2001: 13-14), 1925 yılında çocuk koroları için halk ezgilerinden düzenlediği *Villő ve Túrót eszik a cigány* adlı eserler ile Macar koro müziğine yeni bir soluk getirmiştir (Pethő, 2011: 87). 1927 yılında *Psalmus Hungaricus* (1923) adlı eserinin seslendirilmesi için İngiltere'de bulunan besteci, İngilizlerin koro müziği ve kullandıkları *Tonic Sol-fa* yöntemine ilişkin uygulamaları gözlemleme fırsatı elde etmiş ve bu sayede sistemin Macar müzik eğitim sistemine uyarlanabileceği fikrinin yanı sıra, ülkesinin koro müziğinin geliştirilmesine yönelik fikirlerini de yine bu yıllarda oluşturmaya başlamıştır (Rainbow, 1981: 685). Besteci; şarkı söyleme, çocuk koroları ve erken çocuklukta müzik eğitiminin önemine yönelik fikirlerini ise, ilk defa, 1929'da yazdığı *Çocuk Koroları* (*Gyermekkarok / Children's Choirs*) adlı makalesiyle dile getirmiştir (Kodály, 1974: 119-126).

1.1.5. 1930'lar: Şarkı Söyleyen Gençlik Hareketi. 1930'lu yıllar, Macaristan'ın müzik yaşamında Kodály ile birlikte öğrencilerinin ve meslektaşlarının da etkin rol oynadığı ve önemli gelişmelere sahne olan yıllar olmuştur. İngiltere ziyaretinde *Tonik sol-fa* yönteminden etkilenen ve yöntem üzerine çalışmalarını sürdüren Kodály, 1937 yılında yayımlanan *Bicinia Hungarica* adlı kitabıyla ilk defa *rölatif solmizasyon* olarak da bilinen yöntemin kullanımına yer vermiştir (Houlahan & Tacka, 2008: 17). Ayrıca Kodály'ın öğrencilerinden Jenö Ádám ve György Kerényi de, yöntemin Almanya'daki kullanımı konusundaki uygulamaları tanımak için 1930-1931 yıllarında Berlin'de Alman müzik eğitimcisi Fritz Jöde'nin derslerini takip etmiş; bu sürecin devamında ise, 1938'de Jöde'nin Budapeşte'ye davet edildiği ve kendi uygulamalarını anlattığı *Jöde Haftası* (*Jöde Week*) adlı

bir etkinlik düzenlenmiştir (Nemes, 2018: 11). Bu gelişmelerin yanı sıra 1930'lu yılların ilk yarısında Jenö Ádám, György Kerényi, Lajos Bárdos ve Gyula Kertész tarafından kurulan *Macar Korosu (Magyar Korus)* adlı yayınevi (Pethő, 2011: 89), ilerleyen yıllarda Macaristan'ın müzik eğitimi ve koro müziği yaşamını önemli ölçüde etkilemiştir. Yayınevi bünyesinde çıkarılan *Macar Korosu (Magyar Korus)* ve *Şarkı Sesi (Énekszó)* adlı dergiler, notaların yanı sıra çeşitli konuları içeren müzik yazılarının olduğu temel kaynaklar arasına girerek müzik öğretmenleri, öğrenciler, koro şefleri ve koristler gibi alanın ilgilisi olan çok sayıda kişiye ulaşmıştır (Pethő, 2011: 89). Kodály'ın 1920'lerden bu yana koro müziğine olan ilgisi, koro müziği için yapmış olduğu besteler ve halk müziği düzenlemeleri, koro müziğine bir canlılık getirerek çok sayıda konserin gerçekleşmesine vesile olmuş; tüm bu gelişmeler 1934 yılında Lajos Bárdos yönetimindeki bir konserin *Şarkı Söyleyen Gençlik (Éneklő Ifjúság / Singing Youth)* adı verilen bir harekete öncülük etmesini sağlamıştır (Pethő, 2011: 90). Kodály tarafından önerilen şarkıların yayımlandığı *Énekszó* dergisi, on yıl sürecek (1934-1944) bu hareketin yayılmasında ve belli kurallar çerçevesinde yürütülmesinde etkin rol oynamış, Macaristan'ın dört bir yanına ulaşarak ülkeye müzikal anlamda yeni bir soluk getirmiştir (Pethő, 2018: 82). Çocuk koroları tarafından halk ezgilerinin seslendirilmesiyle öne çıkan hareket ilerleyen yıllarda yetişkin korolarının repertuarını bile etkilemiştir (Pethő, 2011: 92). Öğrencileriyle birlikte *şarkı söyleme hareketinin* öncülerinden olan Kodály, bu yıllarda etnomüzikolojik çalışmalarına da devam etmiş, fakat derlenmiş ezgilerin düzenleme çalışmalarını Bartók'un Amerika'ya göç etmesi sebebiyle 1934'ten itibaren yalnız sürdürerek 32 yıllık araştırmalarının bir özeti olan *Macar Halk Müziği (A Magyar Népzene)* adlı çalışmayı 1937 yılında yayımlamıştır (Eösze ve diğerleri, 2001: 4, 9).

1.1.6. 1940'lar: Müzik eğitim materyalleri konusundaki çalışmaları. 1940'lar

Kodály ve öğrencilerinin müzik eğitimi konusunda çok sayıda eser verdiği verimli yıllar olmuştur. Günümüzde Kodály müzik eğitim felsefesinin bir metot olarak anılmasında, bu

yıllarda ortaya çıkan materyallerin önemli bir payı olduğu söylenebilir.¹ Bu yıllar ayrıca Kodály'ın yaşamı boyunca yaptığı çalışmaları dolayısıyla göz önünde olduğu yıllar olmuştur. 1940 yılından itibaren kendi talebi üzerine *Macar Bilimler Akademisinin* bünyesinde çalışmaya başlayan Kodály, bu tarihten itibaren Müzik Akademisinde yalnızca Macar halk müziğine yönelik dersler vermiştir. Altmışınıcı yaşı dolayısıyla 1942 yılında Macar Korolar Topluluğu tarafından *Kodály yılı* ilan edilmiş, Macar Etnoloji Topluluğu tarafından onuruna bir albüm çıkarılmış ve ülkedeki müzik yayınları tarafından özel sayılar çıkarılmıştır (Eösze ve diğerleri, 2001: 4). 1943'te hükümet Kodály'ı Macar Liyakat Nişanı ile ödüllendirmiş ve besteci Macar Bilimler Akademisine üye olarak seçilmiştir (Eösze ve diğerleri, 2001: 5). Macar Bilimler Akademisi'nde tam üyeliğe ve daha sonra onursal üyeliğine seçilen besteci, 1946-1949 yılları arasında burada başkanlık da yapmıştır (Eösze ve diğerleri, 2001: 5).

1.1.7. 1950'ler: Müzik ağırlıklı ilkokullar. Bu yıllar Kodály'ın müzik eğitimi konusundaki fikirlerinin hayata geçmeye başladığı yıllar olmuştur. 1950 yılında meslektaşı Márta Nemesszeghy, Kodály'ın desteğiyle müzik dersinin ağırlıklı olduğu bir ilkokul projesini başlatmıştır (Platthy & Ittész, 2007). Bu proje sayesinde, Kodály müzik eğitim felsefesine uygun uygulamalar aracılığıyla müzik dersi temel dersler arasında yer almaya başlamış ve her gün müzik dersinin olduğu bir program uygulanmıştır (Choksy, 1988: 5). Günümüzde hala varlığını sürdüren bu okulların sayısı, Kodály'ın öldüğü yıl olan 1967'ye kadar oldukça artmış ve uluslararası müzik eğitimi camiasının dikkatini çekmiştir (DKG, 2019a). Macaristan'da müzik eğitimi konusunda yaşanan gelişmeler konusundaki ilk farkındalık 1958 yılında *Uluslararası Müzik Eğitimi Birliği (International Society Music Education- ISME)* tarafından Viyana'da düzenlenen kongreyle olmuş (Choksy, 1988: 6), bu tarih itibarıyla Kodály'ın müzik eğitimi konusunda yaptığı çalışmalar dünya genelinde yaygınlaşmaya başlamıştır.

¹ Sözü edilen müzik eğitim materyallerinden örnekler, *Metot içinde kullanılan materyaller* başlığı altında sunulmuştur.

1.1.8. 1960'lar: Kodály müzik eğitim felsefesinin yaygınlaşması. Kodály ve meslektaşı Nemesszeghy'nin birlikte kurdukları müzik ağırlık ilkokulların başarısı 1958 Viyana'da gerçekleşen konferansın ardından, 1963 yılında Tokyo ve 1964'te Budapeşte'de gerçekleşen ISME konferanslarında da müzik eğitimcilerinin dikkatini çekmiş ve bu yıllardan itibaren farklı ülkelere birçok müzik eğitimcisi Macaristan'a gelerek Kodály uygulamalarını tanımaya çalışmıştır (Choksy, 1988: 6). Kodály'ın yaşamının son yılları olan bu yıllar, müzik eğitim felsefesini çeşitli ülkelere tanıtmaya, anlatmaya ve yaygınlaştırmasıyla geçmiştir. Ölümüne kadar çeşitli faaliyetlerde bulunmaya devam eden Kodály, 1960 yılı itibarıyla farklı ülkelere uzun seyahatler gerçekleştirmiş ve farklı dillerde dersler vererek çeşitli konferanslarda başkanlık yapmıştır (Eörsze ve diğerleri, 2001: 1). 1967'de Budapeşte'de hayata veda eden bestecinin ölümünün ardından 1975 yılında *Uluslararası Kodály Derneği (International Kodály Society – IKS)* kurulmuş, eğitim alanında öne sürdüğü görüşleri bu dernek üyeleri ve öğrencilerince geliştirilerek yaygınlaştırılmıştır (Eörsze ve diğerleri, 2001: 12).

1.2. Kodály Müzik Eğitim Felsefesi ve Metodu

Müzik herkes içindir! Bu fikir, Kodály'ın yaşamı boyunca müzik eğitimi alanında gerçekleştirdiği çalışmaların temelini oluşturmaktadır. Bir dili konuşabilen, yazabilen ve anlayabilen herkesin müzik dilini de aynı şekilde öğrenebileceğini ifade eden Kodály, müzik eğitimi için ortaya koyduğu yaklaşımıyla müziğin herkese ait olması gerektiğini savunmuş ve müzikal açıdan okur-yazar bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir (Campbell & Scott-Kasner, 1995: 51; Casarow, 2011: 2; Choksy, 1988: 3; Özeke, 2007: 113; Sinor, 1982: 34). Bu anlayışla dile getirdiği fikirler ve yazdığı yazılar çerçevesinde müzik eğitiminin gelişimi konusunda ilerleyen yıllarda uluslararası boyutta “metot” olarak ele alınacak bir müzik eğitim felsefesinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Kodály metodu olarak tanınan ve günümüze kadar ulaşan müzik eğitim felsefesi, meslektaşları ve öğrencileri olan Jenö Adám, Lajos Bárdos,

Katalin Forrai, Györgi Kerenyi, Benjamin Rajeczky ve Erzsebet Szönyi tarafından geliştirilerek müzik eğitimi metotları arasında yerini bulmuş ve dünya genelinde kullanılan bir metot haline gelmiştir (Campbell & Scott-Kasner, 1995: 51-52; Nite ve diğerleri, 2015: 2013). Amerikalı müzik eğitimcisi Choksy (1988: 11) *Kodály Method* adlı kitabında, metodu; 1) metodun işleyişi, 2) metot içinde kullanılan teknikler ve araçlar ve 3) metot içinde kullanılan materyaller olmak üzere kapsamlı bir şekilde ele alarak 3 başlık altında incelemiştir. Bu bağlamda çalışmada, Kodály metodu; bestecinin *Müzik herkes içindir!* düşüncesi temelinde ele alınmış ve Şekil 1’de görüldüğü üzere Kodály felsefesini oluşturan fikirlerle ilişkilendirilerek ayrıntılı bir şekilde başlıklar altında sunulmuştur:

Şekil 1

Kodály metodu ve felsefesi temelleri



1.2.1. Metodun işleyişi. Müzik eğitiminin olabilecek en erken yaşta başlaması gerektiğini savunan Kodály, **erken yaşta başlayan müzik eğitiminin** çok daha etkili, kalıcı ve anlamlı olacağını vurgulamıştır (Campbell & Scott-Kasner, 1995; Casarow, 2011; Choksy, 1988; Eösze ve diğerleri, 2001; Özeke, 2007). 1966 yılında kendisiyle yapılan bir röportajda “Müziğe kaç yaşında başlanmalı?” sorusuna; “annenin doğumundan 9 ay önce” şeklinde cevap vermiştir (Louisiana Association of Kodály Educators [LAKE], 2015).

Bununla birlikte, çocukların müzik eğitimi için en duyarlı oldukları dönemin 6-16 yaş aralığı olduğunu belirten Kodály, bu dönemin şansa bırakılamayacak kadar önemli olduğunu ve boş geçirilmemesi gerektiğini önemle vurgulamıştır (Kodály, 1974: 120). Bu anlamda, Kodály müzik eğitim felsefesine göre okul çağı olan bu dönemde çocuklara müzik sevgisi aşılama okullara büyük iş düşmekte ve **okul müzik eğitimi** önemli hale gelmektedir (Eösze ve diğerleri, 2001).

Kodály, müziksel becerilerin çocuğa kazandırılmasında bilinenden bilinmeyene doğru ilereleyen mantıksal ve aşamalı bir sıra takip edilmesi gerektiğine inanmıştır (Eözse ve diğerleri, 2001: 11). Bu bağlamda, Kodály müzik eğitim felsefesinde, müzik eğitim sürecinde çocuğun doğal gelişimine odaklanan bir yaklaşım sergilenmesi ve çocuğun yaşantısında yer alan olgulardan yola çıkılması büyük önem teşkil etmektedir (Choksy, 1988: 11-12; Özeke, 2007: 113). Dersler çocuk için merak uyandırıcı ve çocuk merkezli olmalı, sınıfta teşvik edici ve canlı bir atmosfer yaratılmalıdır (Casarow, 2011: 2). Bu düşünceler çerçevesinde Choksy (1988), Kodály metodunun işleyişini, çocuğun gelişimsel özelliklerini de göz önünde bulundurarak ve kendi içinde aşamalı olacak şekilde ezgisel ve ritmik işleyiş olmak üzere 2 boyutta sunmuştur:

1.2.1.1. Ezgisel işleyiş. Kodály'a göre; çocuk şarkıları, halk şarkıları, tekerlemeler ve çocuk oyunları gibi çocuğun kendi dünyasında var olan müziksel öğeler, müzik eğitimine başlangıç konusunda önemli bir yere sahiptir (Houlahan & Tacka, 2008: 38). Bununla beraber, en içten ve evrensel enstrümanın ses olduğunu ve kulağın bu kişisel araçla daha kolay geliştiği düşüncesini benimseyen Kodály, 1941 yılında yazdığı bir yazısında, yalnızca en kolayca ulaşılabilen ve en güzel çalgı olan insan sesinin, büyük çoğunluğu kucaklayan bir müzik kültürünün temelini oluşturabileceğini ifade etmiştir (akt. Williams, 2013). Bununla beraber besteci yine birçok yazısında enstrümantal müzik derslerinden önce **şarkı söyleme** öğretiminin etkililiğini dile getirmiştir (Boshkoff, 1991: 34; Houlahan & Tacka, 2008: 22;

Kodály, 1974: 123, 201). Bu bağlamda Kodály müzik eğitim felsefesinde de; çocuk kendi sesiyle müzik yapma sürecine dahil olmalı ve genel müzik eğitimi sese dayalı olmalıdır (Platthy & Ittész, 2007). Böylece çocuk gelişimsel yaklaşıma da uygun olarak; çocuğun yaşamında halihazırda var olan müziksel öğeler yoluyla bilinmeyene doğru uzanan bir yol izlenebilir (Özeke, 2007: 113-114).

Bu düşünceler çerçevesinde, Macar halk müziğinin yanı sıra Amerika'dan Japonya'ya birçok kültürün çocuk müziğinde de yer eden pentatonik yapı, Kodály metodunun ezgisel işleyişinin belirleyicisi olmuştur. *Sol-mi* sesleri ve inici olarak *Küçük 3'lü* (K3) aralığı ile başlanan metotta, ilk olarak yarım aralıkları içermeyen bir pentatonik diziye ulaşılrken, daha sonra bu beş sesli diziye iki yarım sesin de eklenmesiyle majör ve minör dizilere ulaşılmakta ve böylece sekiz sesli dizi elde edilmektedir (Choksy, 1988: 16; Houlahan & Tacka, 2015a: 163). İlgili ezgisel işleyiş araştırmacı tarafından görselleştirilerek Şekil 2'de verilmiştir:

Şekil 2

Kodály metodunda kullanılan ezgisel işleyiş

Eklenen ses	Ezgisel işleyiş	Açıklama
-	<i>sol – mi</i>	• <i>Küçük 3 (K3)</i> aralığı
la	<i>la – sol – mi</i>	• <i>K3, Büyük 2 (B2), Tam 4 (T4)</i>
do	<i>la – sol – mi – do</i>	• Majör moda ilişkin eksen sesin eklenmesi
re	<i>la – sol – mi – re – do</i>	• Pentatonik diziye ulaşılması
la,	<i>la – sol – mi – re – do – la,</i>	• Minör moda ilişkin eksen sesin eklenmesi (<i>la,</i>)
sol,	<i>la – sol – mi – re – do – la, – sol,</i>	• <i>Sol,</i> sesinin eklenmesi
do'	<i>do' – la – sol – mi – re – do – la, – sol,</i>	• <i>Do'</i> sesinin eklenmesi
fa	<i>do' – la – sol – fa – mi – re – do – la, – sol,</i>	• <i>Küçük 2 (K2)</i> aralığa ulaşılması (<i>mi-fa</i>)
si	<i>do' – si – la – sol – fa – mi – re – do – la, – sol,</i>	• Majör ve minör mod seslerinin tamamlanması

Konuyla ilgili çeşitli araştırma bulgularına yer veren Choksy (1988: 13), yarım aralıklar içermeyen, büyük atlamalar olmaksızın küçük aralıklardan oluşan, inici yapıdaki şarkıların çocuklar tarafından rahatlıkla söylendiğini belirtmiş ve bu bulgular ışığında Kodály metodunda önemli bir yer tutan pentatonik dizinin çocuğun müziksel gelişimiyle de örtüştüğünü vurgulamıştır.

1.2.1.2. Ritmik işleyiş. Kodály, tartım kalıplarının öğretilmesinde çocuğun yürüme ve koşma davranışından yola çıkarak ilk olarak dörtlük ve sekizlik notanın kullanılmasını önermiştir (Choksy, 1988: 12). Çocukların şarkılı oyunlarında, halk kültürü içinde yer alan sayışma ve tekerlemelerde de sıklıkla yer bulan dörtlük ve sekizlik nota değerleri, çocuk için anlaşılması kolay ve örneklendirmeye uygun materyaller olduğundan ritmik öğelerin öğretiminde kullanılabilecek özelliktedir. Örneğin, ulusal kültürümüzde de, çocuklar tarafından bilinen birçok sayışma ve tekerleme dörtlük ve sekizlik nota değerlerinden oluşmakta ve bu anlamda ritmik öğelerin öğretimi konusunda Kodály'ın yaklaşımıyla örtüşmektedir (bkz. Şekil 3).

Şekil 3

Sayışma örneği

Portakalı Soydum

Anonim

|| $\frac{4}{4}$

Por - ta - ka - lı soy - dum

Ba - şu - cu - ma koy - dum

Ben bir ya - lan

||

uy - dur - dum

Du - ma du - ma dum

Kır - mı - zı mum

1.2.2. Metot içinde kullanılan teknikler ve araçlar. Müzisyenlik için temel kriterin müzik okur-yazarlığı olduğunu ifade eden Kodály, profesyonel olarak müzik ile ilgilenen birçok kişinin dahi müzisyen olmadığını belirterek müzik okur-yazarlığının önemine dikkat çekmiştir (Kodály, 1974: 201). Bu bağlamda, Kodály müzik eğitim felsefesine göre müzik eğitiminin en önemli amaçlarından biri de müzik diliyle düşünebilme, okuyabilme, yazabilme ve yaratabilme becerisi oluşturmak ve böylece **müzik okur-yazarlığına** ulaşabilmektir (Casarow, 2011: 2; Choksy, 1988: 17). Müzik okur-yazarı olan birey, çevresindeki sesleri duyar, ayırt eder, düşünür, sembolleri okur ve yeni sesler üretir (Özeke, 2007: 113). Müzikal

açıdan okur-yazar olmuş bir toplumda ise, toplumu oluşturan bireyler müzik yaparak ortak duyguları paylaşma fırsatı elde edebilir ve böylece müzik yaşamın her alanında, gündelik hayatta, evde ve dışardaki etkinliklerde yer alabilir (Türkmen, 2017: 92).

Müzik okur-yazarlığına ulaşmada, **iç duyuş** (*inner-hearing*) becerisini geliştirebilmek önemli bir yer tutmaktadır. İç duyuş, müzikal sesleri onları seslendirmeden veya herhangi bir akustik uyaran olmadan duyarak içinden düşünebilme becerisidir (Campbell & Scott-Kasner, 1995: 52; Houlahan & Tacka, 2008: 165). Müzik eğitimcisi Edwin Gordon tarafından *audiation* olarak adlandırılan iç duyuşun, Kodály felsefesinde de önemli bir yeri bulunmaktadır (Bowyer, 2015: 70; Campbell & Scott-Kasner, 1995: 52). İç duyuş ve hayal gücünün geliştirilmesinin bir enstrümandan bağımsız olarak şarkı söyleme yoluyla gerçekleşebileceğini dile getiren Kodály (akt. Dobszay, 1972: 25), böylece müzik okur-yazarlığında “kulaklarıyla görüp gözleriyle duyan” bireylere ulaşılabilceğini belirtmiştir (Boshkoff, 1991: 31). Bu nedenle, Kodály yaklaşımı içinde müzik eğitiminin tüm aşamalarında müzikal hayal gücünü (iç duyuş) geliştiren iç duyuş çalışmalarına yer verilmelidir (Williams, 2013: 7).

Kodály, müzik okur-yazarlığına ulaşma amacıyla müzik eğitiminde faydalı bulduğu farklı teknikleri bir araya getirerek kullanılmalarını sağlamış (Türkmen, 2017: 96) ve buna göre ezgisel ve ritmik gelişimi desteklemek için aşağıda da ayrıntılı olarak yer verilen 1) hareketli do (yer değiştirebilen do)², 2) Curwen el işaretleri, 3) ritmik heceler ve 4) çubuk notasyon gibi teknik ve araçlar kullanılmasını önermiştir (Choksy, 1988: 14-16; Eösz ve diğerleri, 2001: 11):

1.2.2.1. Hareketli do sistemi. Kodály metodunun önemli bir parçasını oluşturan hareketli do sistemi; seslerin, tonal merkez ne olursa olsun majör dizilerde *do* ve minör

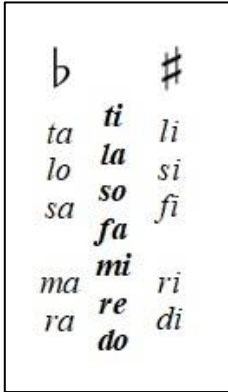
² İngilizce’de *movable do* olarak adlandırılan sistem; Özeke (2007) tarafından *yer değiştirebilen do* olarak Türkçe’ye çevrilmiş, diğer bazı kaynaklarda ise *hareketli do* olarak adlandırılmıştır (Mete, 2019; Özaltunoğlu, 2011; Sağır, Gürpınar ve Zahal, 2013; Şimşek ve Bilen, 2017).

dizilerde *la* eksenli olarak okunduğu, *rölatif solmizasyon* olarak da bilinen sistemdir (Kodály, 1974: 217; Campbell & Scott-Kasner, 1995: 52). Notaların hecelerle seslendirilmesi anlamını taşıyan *solmizasyonun* kökleri Guido Arezzo'ya (995-1050) dayanmaktadır (Say, 2005b; 484). Bu sistemde, bir ilahinin mısralarının ilk heceleri olan *ut, re, mi fa, sol, la* heceleri nota isimleri olarak kullanılmış ve *ut* hecesinin yerini sonraki zamanlarda *do* hecesi almıştır (Michels & Vogel, 2015: 189). Sistemde yalnızca 6 sese isim verilmiş olması, 7. bir sesin kullanılması durumunda aktarma yapılmasını ve ton merkezinin değiştirilmesini gerektirmiş (Sachs, 1965: 49) ve bu durum 17. yüzyılda *si* hecesinin de eklenerek 7 nota isminin tamamlanmasına yol açmıştır (Cardany, 2015). Guido tarafından kullanılan ve ton merkezinin aktarılmasına dayanan bu sistem, yüzyıllar sonra Sarah Ann Glover (1785-1867) öncülüğünde tekrar kullanılmaya başlanmış ve müzik öğretim yöntemleri içinde *İngiliz Tonic Sol-Fa* adıyla anılmıştır (Yönetken, 1952: 89). Kodály ise, 1920'li yıllarda yaptığı İngiltere ziyaretinde bu sistemle tanışmış (Rainbow, 1981: 685; Breuer, 1982: 2) ve birtakım değişiklikler yaparak sistemin kendi ülkesinin müzik eğitiminde kullanılmasını amaçlamıştır (Choksy, 1988: 15). Yıllar sonra 1954'te bir kitabın önsözü için yazdığı yazıda; yetişkin bir bireyin kitap okumasına benzer şekilde müziğin de sessizce ama sesleri hayal edebilecek şekilde okunabilmesi için (*iç duyuş*), bu sistemin ulaşılabilecek en üst seviyeye kadar kullanılması gerektiğini ifade etmiştir (Kodály, 1974: 204).

Hareketli *do* veya *rölatif solmizasyon* olarak bilinen bu sistemde, doğal sesler haricindeki diğer kromatik sesler için de farklı heceler kullanılmakta; tizleşen sesler sonuna *i* harfi alırken pesleşen sesler ise *a/e/o* harflerinden biriyle bitmektedir (bkz. Şekil 4). Gordon'a göre (akt. Bowyer, 2015: 71), her ses ve renk için ayrı bir hece kullanılması sistemin olumlu bir özelliği olarak ele alınırken, bazı kaynaklarda ise bu sistemin kromatik sesler içeren karmaşık tonalitelere zorluk yaratabileceği dile getirilmiştir (Smith, 1991: 14; Hung, 2012: 18).

Şekil 4

Hareketli do sisteminde nota isimleri



Eksen sesin her zaman bir majör dizide *do*, doryen dizide *re*, vb. olması, kromatik seslerin farklı isimlere sahip olması (*do, di, re, ri* vb.), modülasyonların kolaylıkla yapılabilmesi, nota isimlerinin sonlarında ünsüz/sessiz harflerin olmaması³, tonalite kaygısı olmaksızın aralıkların her zaman aynı uzaklıkta olması (*do-sol* arası her zaman T5 gibi) ve diyatonik bir dizide dizi derecelerinin her zaman aynı fonksiyonları (*tonik, subdominant, dominant* vb.) hissettirebilmesi gibi nedenler Gordon tarafından hareketli do sisteminin avantajları olarak ele alınmıştır (akt. Bowyer, 2015: 71).

Ezgisel işleyiş başlığı altında da söz edildiği gibi, Kodály metodunda seslerin öğretimi *sol-mi* sesleriyle başlamakta ve tüm doğal seslerin eklenmesiyle *do majör* ve *la minör* dizilerine ulaşılmaktadır. Böylece bu dizilerde yapılan okuma-yazma çalışmalarıyla temel majör ve minör tonaliteler olan bu iki tonalitenin karakteristik özellikleri ve seslerin duruculuk - yürüyücülük gibi ezgisel eğilimleri pekiştirilmektedir. Hareketli do sisteminin kullanılmasıyla da, *do majör* veya *la minör* haricindeki diğer tüm tonalitelerde sesler arası ilişkilerin en iyi bilindiği bu tonalitelerden yararlanılmakta ve böylece tonalite kaygısı olmaksızın rahatça okuma yapılabilir. Sistem ayrıca birbirinden ayrı sesler, aralıklar ve melodik figürler arasında kolayca anlamlı ilişkiler kurulabilmekte ve böylece tanıdık hale

³ Bu sistemde; *sol* sesi *so*, *si* sesi *ti* ve *sol diyez* sesi *si* olarak adlandırılmaktadır (Houlahan & Tacka, 2008: 117).

gelen sesleri ayırt etme ve ifade etme olanağı sağlamaktadır (Dobszay, 1972: 18-19). Örneğin Şekil 5’te görüldüğü gibi, fa majör olan bir şarkıda, *fa* notası *do* olarak seslendirilmekte, ancak fa majöre ait ses bölgesinden seslendirme yapılmaktadır.

Şekil 5

Hareketli do sisteminin örneklendirilmesi (S. Aydoğan, “Bulut Olsam”)



Kodály, hareketli do sisteminin iyi bir yöntemle sunulmasıyla çocukların seslerini doğru bir şekilde kullanabileceklerini belirterek sistemin müziksel okuma sürecine yardımcı olabilecek önemli bir araç olduğunu ifade etmiştir (Kodály, 1974: 217; Houlahan & Tacka, 2008: 117). Bu bağlamda, müzik öğretim sürecinin başından itibaren çocukların bu sisteme alışmasını sağlayabilecek okuma çalışmaları yapılabilir ve sistem çocuklara aşamalı bir şekilde sunulabilir.

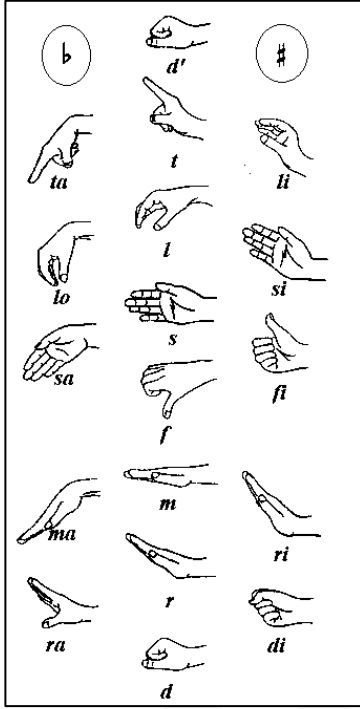
1.2.2.2. Curwen el işaretleri. Hareketli do sistemiyle birbirlerini destekler nitelikte kullanılan ve ülkemizde *fonomimi* olarak da bilinen Curwen el işaretleri, sesleri ve ses yüksekliklerini somutlaştırmak için kullanılmaktadır. İlk defa Sarah Ann Glover tarafından kullanılan ve daha sonra John Curwen (1816-1880) tarafından geliştirilen el işaretleri, Macar öğretmenler tarafından ufak değişikliklerden geçirilerek sesler arası uzaklıkları görselleştirmek üzere metot içinde kullanılmaya başlanmıştır (Choksy, 1988: 15; Houlahan & Tacka, 2008: 118; Türkmen, 2017: 102).

Kodály metodunda müziksel okumaya yardımcı önemli bir araç olarak kullanılan el işaretleri, yalnızca diyatonik sesler için değil, kromatik sesler için de görsel bir açıklama sağlamaktadır (bkz. Şekil 6). El işaretleri aracılığıyla ses yüksekliklerinin yanı sıra, tonalite içinde derecelerin eğilimleri ve birbirleri arasındaki ilişkiler (duruculuk ve yürüyücülük)

görsel olarak somutlaşarak tonal ilişkiler daha anlamlı hale gelebilmekte ve kolayca seslendirme yapılabilmektedir (Campbell & Scott-Kasner, 1995: 138; Frey-Clark, 2017: 63).

Şekil 6

Kodály metodunda kullanılan el işaretleri⁴



Müzik eğitiminde öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir araç olarak kullanılan el işaretleri, bel hizasından başlayarak başın biraz üstüne kadar kullanılmakta; *do* sesi bel hizasında *la* sesi göz hizasında olacak şekilde gösterilmektedir (Choksy, 1988: 16). Başta şarkı söyleme becerisi olmak üzere dinleme, eleştirel düşünme, hareket etme becerileri bakımından da çocuklara eğlenceli bir oyun imkanı sağlayan el işaretleri (Campbell & Scott-Kasner, 1995: 138; Yönetken, 1952: 91), ayrıca müziksel belleği ve iç duyuşu geliştirmeye yönelik yardımcı bir araç olarak da kullanılabilmektedir (Forero-Hordusky, 2012: 13; Houlahan & Tacka, 2008: 118; Houlahan & Tacka, 2015a: 356).

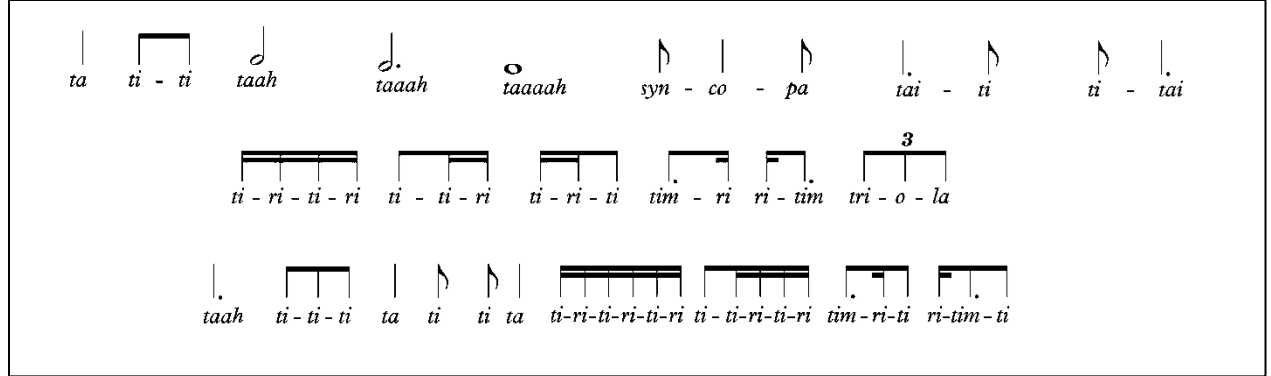
1.2.2.3. Ritmik heceler. Tartım kalıplarının somutlaştırılması amacıyla çeşitli müzik öğretim yöntemlerinde de kullanılan (yansıma heceler veya birtakım kelimeler aracılığıyla) ve

⁴ İlgili görsel, NM Choir'den (2021) alınarak yeniden düzenlenmiştir.

ritmik solmizasyon sistemleri arasında yer alan ritmik heceler, Kodály metodunda da müziksel okumaya aracılık eden önemli bir tekniktir (Bowyer, 2015: 71). Fransız müzik eğitimci Émile Chevé'in (1804-1864), 19. yüzyılda kullandığı ritmik heceler, Macar müzik eğitim sisteminde kullanılmak üzere Macar müzik öğretmenleri tarafından yeniden adapte edilmiştir (Houlahan & Tacka, 2008: 119). Önceden öğrenilmiş tartım kalıplarıyla yapılacak bir deşifre çalışmasında kullanılabileceği gibi yeni öğrenilecek bir tartım kalıbının öğretiminde de kullanılabilen ritmik heceler (Bowyer, 2015: 71); dörtlük, ikilik veya noktalı dörtlük gibi nota değerlerine karşılık gelen ve bir grup oluşturan tartım kalıplarının doğal söyleniş biçimlerinden oluşmaktadır (bkz. Şekil 7). Öğrenmeyi kolaylaştıran bu teknik, ayrıca tartım kalıplarının akılda tutulmasını sağlamaya ve öğrenilmiş olan yeni bir ögenin başka bir duruma adapte edilebilmesine de yardımcı olmaktadır (Dalby, 2005: 54).

Şekil 7

Ritmik heceler

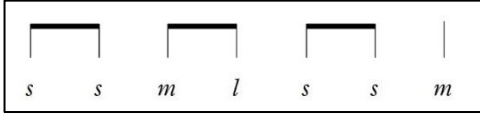


1.2.2.4. Çubuk notasyon. Macaristan'da geliştirilen ve bir porteye ihtiyaç

duymaksızın nota yazmaya olanak sağlayan bu nota yazım stiline, nota başları olmadan yalnızca nota sapları kullanılır (Houlahan & Tacka, 2008: 122). Kodály metodunda özellikle ilk müziksel okuma süreçlerinde sıklıkla kullanılan bir araç olan çubuk notasyon hızlı bir şekilde nota yazma imkanı sunarken daha sonraki aşamalarda notaların porte üzerine aktarılmasına da aracılık etmektedir (bkz. Şekil 8).

Şekil 8

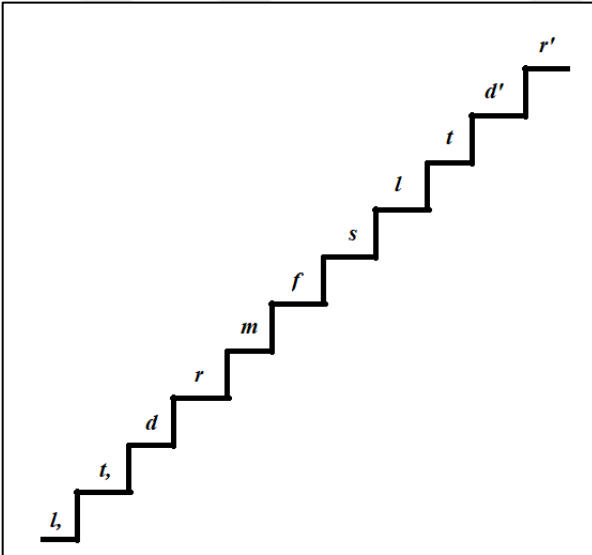
Örnek çubuk notasyon görseli



Nota saplarının altına nota isminin baş harfinin yazılmasıyla kullanılan çubuk notasyon yazım stiline; küçük oktav için harflerin yanına virgül (,), ikinci oktav için ise harflerin yanına kesme işareti (') konulmaktadır (bkz. Şekil 9).

Şekil 9

Çubuk notasyonda nota isimlendirmeleri



1.2.3. Metot içinde kullanılan materyaller. Bir dili anlayan, konuşan ve yazan her insanın, aynı oranda müzik dilini de öğrenme potansiyeline sahip olduğu düşüncesinden yola çıkan Kodály, anadile benzer bir şekilde müzikal bir anadilin de varlığından söz ederek çocuğun içinde doğup büyüdüğü kültürün müzikleri, çocuk oyunları ve halk şarkılarının **müzikal anadili** temsil ettiği düşüncesini benimsemiştir (Dobszay, 1972: 24; Houlahan & Tacka, 2008: 38; Özeke, 2007: 113; Türkmen, 2017: 95). Besteci çocuk şarkılarının halk müziğine ilişkin önemli bilgiler içerdiğini ifade ederken (Kodály, 1974: 46), zengin bir müzikal içeriğe sahip olan halk şarkılarının amaca uygun bir şekilde kullanıldığında müziksel öğeleri tanıtmada en iyi materyaller olduğunu belirtmiştir (akt. Houlahan & Tacka, 2008: 39).

Bu düşüncelerini yaşamı boyunca yaptığı çalışmalarla destekleyen Kodály, halk müziği derleme faaliyetlerinin yanı sıra, öğrencileri ve meslektaşlarıyla birlikte müzik eğitiminde kullanılmak üzere halk müziği stilinde tek sesli ve çok sesli çok sayıda çocuk şarkısı bestelemiş ve arkasında müzik eğitiminde kullanılmak üzere zengin bir materyal bırakmıştır (Eözse ve diğerleri, 2001). Bu materyaller arasında yer alan bazı önemli kaynaklar aşağıdaki gibidir (Eözse ve diğerleri, 2001: 23, 26; Houlahan & Tacka, 2008: 17):

- 1937 yılında ilk cildini yayımlanan ve rölatif solmizasyonun faydalarını tartıştığı kitabı *Bicinia Hungarica (İki Sesli Macar Eserler)*,
- 1938 yılında meslektaşları Györgi Kerényi ve Benjamin Rajeczky tarafından hazırlanan, rölatif solmizasyon sisteminin kullanımına dayanan ve halk müziği materyallerinin yanı sıra klasik müzik örnekleriyle beraber toplam 300 eser içeren *Énekes A Bécé (Şarkı Söylemenin Abecesi)*,
- 1940 yılında öğrencileri olan Irma Bors ve György Gulyas tarafından yayımlanan *Éneklő Iskola (Şarkı Okulu)*,
- 1941 yılında *15 Kétszólamú Énekgyakorlat (15 İki Sesli Egzersiz)*,
- 1943 yılında pentatonik örneklerden oluşan *333 Olvasógyakorlat (333 Okuma Egzersizi)*,
- 1943-44 yıllarında meslektaşı György Kerényi ile birlikte hazırladıkları ve 6-14 yaş arası çocuklar için Macar ve Avrupa halk şarkıları ile kanonlardan derlenen bir eğitim materyali olarak yayımlanan *Iskolai Énekgyűjtemény I-III (Okul Şarkıları Koleksiyonu I-III)*,
- 1944-46 yıllarında Jenö Ádám ile birlikte hazırladıkları ve bir ders kitabı olarak yayımlanan *(Szó-mi I-VIII) Sol-mi I-VIII*,
- 1953 yılında öğrencilerinden olan Erzsebet Szönyi tarafından yayımlanan *A Zenei Írás-Olvasas Modzsartana, Volume I-II-III (Müziksel Okuma-Yazma Metodolojisi I-III)*.

Kodály, çocuk şarkıları ve halk şarkılarına ek olarak iyi bestelenmiş müziklerin de mutlaka müzik eğitimi içinde kullanılması gerektiğini ifade ederek müzik öğretiminde basit halk şarkılarından başlayarak sanatsal müziğe ulaşılabileceği fikrini savunmuştur (Choksy, 1988: 17). Bu bağlamda Kodály felsefesinin benimsendiği bir müzik dersinde Barok, Klasik ve Romantik dönem vb. bestecilerinin eserleriyle güncel eserlerin yanı sıra, Rönesans dönemine ait *a capella* koro eserlerinin kullanılması ve **iyi müzik materyallerinin** çocuklarla buluşturulması önemli bir yer tutmaktadır (Campbell & Scott-Kasner, 1995: 53; Houlahan & Tacka, 2008: 23, 42; Sinor, 1982: 34).

1.3. Kodály Müzik Eğitim Felsefesine Uygun Ders Planlama İlkeleri

Kodály 1964'te Budapeşte'de gerçekleşen ISME konferansında müzik eğitim felsefesini ve müzik ağırlıklı ilkokullardaki uygulamaları yüzlerce müzik eğitimcisine anlatma fırsatı bulmuş, izledikleri performanslardan etkilenen müzik eğitimcileri ise bu uygulamaları kendi eğitim sistemlerine ve derslerine uyarlama fikirleriyle ülkelerine dönmüşlerdir (Hein, 2014: 37). Bu gelişmelerin uzantısında, Macaristan'ın yanı sıra çeşitli ülkelere müzik eğitimcileri de Kodály felsefesini temel alan çalışmalarda bulunmuşlar ve ders işleyiş süreçlerinin planlanmasına yönelik çeşitli öneriler getirmişlerdir.

Kodály felsefesine uygun bir dersin planlanma sürecinde, öncelikle bütün müfredatın planlanması gerektiğini belirten Boshkoff (1991: 31), müfredatın çocuğun müziksel gelişimine uygun olacak şekilde ve birbirini takip eden zincirleme bir yapıda olması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre; her sınıf düzeyi için yıllık planların hazırlanmasının ardından, müfredat bileşenlerinin en küçük parçası olan günlük ders planları yapılmalı ve bir ders planında, o gün derste sunulacak konunun yanı sıra, yeni bir konuya hazırlık ve daha önceden öğrenilmiş bir konunun uygulamasını içeren çalışmalar yer almalıdır (Boshkoff, 1991: 31). Bu bağlamda, derslerin planlanmasında da müfredatta olduğu gibi birbirini takip eden zincirleme bir yapı gözetilmeli ve ders planı *Hazırlık, Sunuş ve Uygulama* olmak üzere 3

ana eksen üzerine kurulmalıdır (Casarow, 2011: 3; Boshkoff, 1991: 31; Mann, Lovell & Tekse, 1998; Özeke, 2007: 114).

Hazırlık aşamasında amaç; daha sonra tanımlanacak, isimlendirilecek ve sunulacak müzikal kavramlara ve ulaşılmak istenen müziksel becerilere ilişkin bir ön hazırlık yapmak ve alt yapı hazırlamaktır. Bu aşamada yapılacak çalışmalar, sonraki aşamalarda öğretimi gerçekleştirilecek bilgi ve becerilere yönelik kinestetik, işitsel ve görsel boyutlarda hazırlık çalışmalarını içermeli (Houlahan & Tacka, 2008: 145) ve bu kapsamda kulaktan öğretilen şarkılar, hareket etkinlikleri, oyunlu etkinlikler ve danslar, konuşma etkinlikleri, hikayeler, resim vb. etkinliklere yer verilmelidir (Boshkoff, 1991: 31). Bu çalışmalar aracılığıyla yeni müziksel ögenin çocuğun hayatına girmesi sağlanmalı ve öğrencinin müzik yapma sürecinden eğlenmesi ve keyif almasına özen gösterilmelidir (Özeke, 2007: 114).

Sunuş aşaması, öğretimi gerçekleştirilecek müziksel ögenin isimlendirildiği veya tanıtımının yapıldığı bölümdür (Mann ve diğerleri, 1998; Özeke, 2007: 114). İlgili müziksel ögeye yönelik hazırlık çalışmalarının iyi bir şekilde planlanarak yapıldığı durumlarda kolayca işleyecek olan bu bölümde, mutlaka işitsel ve görsel boyutlarda sunuşu içeren çalışmalara yer verilmelidir (Boshkoff, 1991: 31; Houlahan & Tacka, 2008: 151). *Hazırlık* aşamasında olduğu gibi iyi bir hazırlık ve planlama süreci gerektiren bu aşama olabildiğince kısa tutulması gereken bir bölümdür (Mann ve diğerleri, 1998; Özeke, 2007: 114).

Uygulama aşamasında, *sunuş* içinde öğrenilmiş bilgilere ilişkin uygulamalar yapılır. Amaç öğrenilen bilgilerin farklı bir durum içinde, yaratıcı yollarla kullanmasını ve bu yolla pekiştirilmesini sağlamaktır (Mann ve diğerleri, 1998; Özeke, 2007: 114). İlgili müziksel ögenin işitsel ve görsel boyutlarını içeren uygulamalara yer verilmesi gereken bu aşamada, daha önceden öğrenilmiş bir şarkı üzerinde uygulamalar yapılabileceği gibi, yeni bir şarkı üzerinde de çalışılabilir ve hatta değerlendirme çalışmalarına da yer verilebilir (Houlahan & Tacka, 2008: 152). Ayrıca *uygulama* kapsamında yapılacak çalışmalarda çocuğun yeni

müziksel öğeyle eski müziksel ögeler arasında bağlantı kurabilmesi için müfredat ve ders amaçları da göz önünde bulundurularak çok çeşitli etkinlikler yapılabilir. Ritmik ve ezgisel ögelerin ve kavramların geliştirilmesine yönelik etkinlikler, solfej ve deşifre çalışmaları, dikte ve işitme çalışmaları, müzikal hafızayı ve iç duyuşu geliştirmeye yönelik çalışmalar, çalma söyleme, dinleme ve yazma çalışmaları, form ve analiz çalışmaları, çoksesli armonik işitmeye yönelik çalışmalar ve müzik teori kavramlarına yönelik kelime bilgisi çalışmaları bu kapsamda yapılacak etkinliklere örnek gösterilebilir (Houlahan & Tacka, 2008: 152).

Kodály; derslerin, ders sonunda yorgunluktan ziyade bir sonraki ders için merak uyandıracak şekilde planlanmasının önemine dikkat çekmiştir (Kodály, 1974: 204). Bu bağlamda derslerin birbirleriyle bağlantılı olması, birbirini takip eden bir yapıda olacak şekilde planlanması, her dersin bir önceki dersin devamı ve bir sonraki derse ise hazırlık niteliğinde olması Kodály müzik eğitim felsefesine göre yapılacak bir dersin temelini oluşturmaktadır. Örneğin Şekil 10’da görüldüğü üzere, her bir ders *Hazırlık-Sunuş-Uygulama* aşamalarının tümünü içerebileceği gibi, yalnızca birini ya da ikisini içerecek şekilde de planlanabilir. Buna göre, öncelikli olarak dersin amaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda zincirleme bir anlayışın benimsenmesiyle dersin işleyişinde kolaylık sağlanacak, çocuk için bağlantı kurmak kolaylaşacak ve bu vesileyle kalıcı öğrenme gerçekleşecektir (Özeke, 2007: 115).

Şekil 10

Örnek bir zincirleme ders akışı

<u>Hazırlık - Sunuş - Uygulama aşamalarını içeren örnek zincirleme ders akışı</u>		
1.Ders: Hazırlık	2. Ders: Sunuş	3. Ders: Uygulama
<u>Amaçlar</u>	<u>Amaçlar</u>	<u>Amaçlar</u>
Hazırlık	Hazırlık	Hazırlık
Uygulama	Sunuş	Uygulama
	Uygulama	

Kodály felsefesine uygun olarak hazırlanacak bir dersin planlama sürecinde mutlaka gözetilmesi gereken bu aşamalar, günlük bir ders planlamanın yanı sıra, daha geniş bir zamanı

içeren aylık ve yıllık planlarda da gözetilmelidir. Örneğin Choksy (1988), her sınıf düzeyinde ritmik ve ezgisel öğeler için iki ayrı yıllık plan örneği sunmuş ve bu planları aylık bölümlere ayırarak ders amaçlarını içeren bu 3 aşamaya yer vermiştir. İlgili yıllık plan şablonu araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilerek Şekil 11'de verilmiştir:

Şekil 11

Ders amaçlarını içeren yıllık plan örneği (Choksy, 1988: 48-49)

AY	ÖĞRENİLECEK YENİ KONUYA HAZIRLIK	YENİ KONUNUN SUNUMUYLA FARKINDALIK YARATILMASI	YENİ ÖĞRENİLENLERİN UYGULAMALAR YOLUYLA PEKİŞTİRİLMESİ
Eylül			
Ekim			
Kasım			
Aralık			
Ocak			
Şubat			
Mart			
Nisan			
Mayıs			

Şekil 11'de görüldüğü gibi, ders planlama süreçlerinin literatürde birbirine benzer şekilde, genellikle *Hazırlık*, *Sunuş*, *Uygulama* olmak üzere 3 aşama çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (Boshkoff, 1991; Casarow, 2011; Choksy, 1988; Özeke, 2007). Aynı şekilde Choksy de (1988), *Kodály Metodu (The Kodály Method)* adlı kitabında bu 3 aşamaya yer vermiş, fakat *Kodály Metodu I (The Kodály Method I)* adıyla 1999 yılında yayımlanan kitabında ise bu aşamalara *Değerlendirme (Assess)* adlı yeni bir bölüm daha eklemiştir. Son olarak Houlahan ve Tacka (2008; 2015), ders planlama süreçlerini yine 3 aşamada ele almış ve *değerlendirme* amaçlı çalışmalara *Uygulama* içinde yer verilebileceğini belirtmiştir.

Derslerin amaçlarının planlanmasının ardından, Kodály felsefesine uygun olarak yapılacak bir dersin ayrıntılı bir şekilde nasıl planlanması gerektiğine ilişkin literatürde birbirinden farklı örnekler yer almaktadır. Yaklaşık 30-40 dakikalık bir müzik dersi için hazırlanacak günlük bir ders akışı birçok kaynakta farklı isimlendirmeler altında olsa da, temel olarak aynı mantık üzerine kurulmuş 5 bölüme ayrılmıştır (Boshkoff, 1991: 34;

Casarow, 2011: 4; Feucht, 1998: 28; Houlahan & Tacka, 2008: 235-236; Mann ve diğeri, 1998; Özeke, 2007: 115-116). Bu bölümler aşağıdaki gibidir:

1. Açılış/Başlangıç: Bu bölümle birlikte ders müzikli bir şekilde başlatılır ve öğrencinin ilgisi derse yöneltilerek adaptasyon sağlanır. Yaklaşık olarak 5 dakika olarak planlanması gerek bu bölüm, *selamlaşma* ve *tekerleme* olmak üzere iki bölüme ayrılabilir:

a. Selamlaşma: Bu bölümde daha önceden öğrenilmiş seslerden oluşan bir şarkı kullanılabileceği gibi, daha sonraki derslere kaynaklık edecek bir şarkı da kullanılabilir. Kullanılan şarkı öncelikle sözleriyle daha sonra mümkünse solfeji yapılarak okunur. Doğru entonasyon ve el işaretlerinin doğru kullanımının önemli olduğu bu bölümde amaç öğrencinin ton içinde şarkı söylemesini sağlamaktır (Boshkoff, 1991: 34; Casarow, 2011: 4; Choksy, 1999a: 180; Özeke, 2007: 116).

b. Tekermeme: Bu bölümde öğrencinin dikkati ritmik ve tartımsal yapıya yöneltilir. Tekermemelerle birim vuruş hissettirilir ve ayrıca öğrenilmiş veya öğrenilecek olan tartım kalıplarına dikkat çekilir (Boshkoff, 1991: 34; Casarow, 2011: 4; Özeke, 2007: 116).

2. Odak noktası/Birincil odak: Çocukların konsantrasyonunun en yoğun olduğu bu bölüm, isimlendirme veya sunuşun gerçekleştiği bölümdür. Bu bölümde öğretmenin rehberliğinde daha önceden hazırlanmış olan müziksel öğeye yönelik farkındalık kazandırılır. Ders sunuş aşamasını içermeyen bir ders ise, önceki derslerde öğrenilenlerin tekrarına yönelik çalışmalar da yapılabilir. Dersin yaklaşık 15 dakikalık bir zaman dilimini oluşturan bu bölüm kapsamında yeni sunulacak müziksel ögenin, daha önceden bilinen bir şarkıyla sunulması önemlidir (Boshkoff, 1991: 34; Casarow, 2011: 4; Özeke, 2007: 116).

3. Hareketli oyunlar ve şarkılar/Odak değişimi: *Odak Noktası*'nın ardından çocuğun daha serbest ve eğlenceli etkinlikler aracılığıyla vakit geçirebileceği bu bölüm, aynı zamanda yeni bir müziksel içeriğe *hazırlık* için de ideal bölümdür. Bu bölümde sonraki derslerde

öğretilecek bir ögenin bulunduğu yeni bir şarkı öğretimi yapılabileceği gibi, oyunlar, müzikli oyunlar ve danslar kullanılabilir. Kullanılacak şarkılar ezgisel çeşitliliği sağlamak için geniş bir ses aralığında ya da farklı bir modda olabilir (Boshkoff, 1991: 34; Casarow, 2011: 4; ; Choksy, 1999a: 181; Özeke, 2007: 116).

- 4. Yardımcı odak noktası/İkincil odak:** *Odak noktasına* göre daha serbest bir yapıda planlanabilecek olan bu bölüm, gün içinde ya da daha önceki derslerde öğrenilmiş bir ögenin veya konunun uygulamasına yer verilen bölümdür. Derse yeniden odaklanmayı gerektiren bölümde; yeni bir şarkı, hikaye, dinleme etkinlikleri, doğaçlama, besteleme vb. çalışmalara yer verilebilir ve aynı zamanda çocuktan öğretilen konuya dair dönüt alınabilir (Boshkoff, 1991: 34; Casarow, 2011: 4; Özeke, 2007: 116).
- 5. Kapanış:** Dersin yine müzik kullanılarak bitirildiği bu bölümde, gün içinde derste öğrenilmiş bir konunun tekrarına yer veren bir materyal kullanılabileceği gibi, daha sonraki derslerde kullanılacak yeni bir şarkı da kullanılabilir (Boshkoff, 1991: 34; Casarow, 2011: 4; Özeke, 2007: 116).

Bu bölümleri ve sözü edilen ders amaçlarını içeren bir ders planı şablonu Şekil 12’de verilmiştir. Özeke (2007) tarafından Türkçe’ye kazandırılan bu ders planı şablonunda (Mann ve diğerleri, 1998), ayrıca ders içinde gerekli olabilecek materyallere yönelik bir bölüme de yer verilmektedir:

Şekil 12

Özeke (2007) tarafından verilen örnek ders akış şablonu

DERS PLANI	
Amaçlar • <i>Hazırlık:</i> • <i>Sunuş:</i> • <i>Uygulama:</i>	Materyaller:
I. Açılış A. Selamlaşma B. Tekerleme II. Odak noktası III. Hareket etkinlikleri, şarkılı oyunlar veya oyunlar IV. Yardımcı odak noktası V. Kapanış	

Bu ders planı şablonuna benzer bir şablon, Casarow (2011) tarafından da sunulmuş; ilgili şablon araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, tablolaştırılmış ve Şekil 13'te verilmiştir:

Şekil 13

Casarow (2011) tarafından verilen örnek ders akış şablonu

HAZIRLIK: ... veya SUNUŞ: ... veya UYGULAMA: ...
Uzun vadeli hedef:
Kısa vadeli hedef:
Önceki bilgiler:
<i>Hazırlık:</i> <i>Sunuş:</i> <i>Uygulama:</i>
Materyaller:
Kazanımlar:
• Açılış • Odak noktası • Hareket etkinlikleri/şarkılı oyunlar • Yardımcı odak noktası • Kapanış ○ <i>Değerlendirme</i> ○ <i>Teknoloji desteği</i> ○ <i>Özel gereksinimlilerin adaptasyonu</i> ○ <i>Yeni sözcükler</i> ○ <i>Çok duyulu etkinlikler</i>

Casarow (2011) tarafından verilen ders akış şablonunda Özeke'nin (2007) ders akış şablonundaki aşamalara ek olarak *değerlendirme, teknoloji desteği, özel gereksinimlilerin adaptasyonu, vb.* gibi ders işleniş sürecinde gözden kaçırılmaması gereken hususlara ilişkin önemli sayılabilecek ek bilgilerin yanı sıra, *uzun ve kısa vadeli hedefler, önceki bilgiler ve kazanımlar* gibi dersin planlanması aşamasında göz önünde bulundurulması gereken bazı künye bilgilerine de yer verilmiştir. Bu bilgiler dersin planlanması sırasında öğretmene yol gösterecek ve kolaylık sağlayacaktır. Örneğin, Houlahan ve Tacka (2015a: 489-490) her ders için bir veya iki kazanıma yer verilmesi gerektiğini belirterek iyi bir öğrenme süreci için bunun çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Kazanımların net ifadelerle yazılması gerektiğinin altını çizen yazarlar, ayrıca ders planlarında yer alabilecek genel kazanım örneklerine yer vermişlerdir. Bunlar aşağıda özetlenmiştir:

- Bilinen bir şarkıyı, ritmik veya ezgisel motifi ezberleme
- Birim vuruşu çalarken ton içinde şarkı söyleme
- Bilinen bir şarkının, ritmik veya ezgisel motifin iç duyusu
- Ritmik bir motifi ritmik hecelerle seslendirme
- Ezgisel bir motifi okuma ve el işaretleriyle gösterme
- Bilinen bir şarkının ritmik veya ezgisel yapısını çubuk veya geleneksel notasyon kullanarak yazma
- Bilinen bir şarkıyı, ritmik veya ezgisel motifi okuma (ritmik heceler veya çubuk ve geleneksel notasyon ile solfej)
- Yeni öğrenilmiş müziksel öğelerle doğaçlama veya besteleme
- Dinlenen bir ezginin formunu tanımlama (Houlahan & Tacka, 2015a: 490-491).

Bir ders akışına ilişkin 5 bölümden oluşan ders planı örneklerinden farklı olarak Choksy (1999a: 180-181) tarafından yaklaşık olarak 30 dakikalık bir ders için 7 bölümden

oluşan bir ders planı önerisinde bulunulmuştur. İlgili şablon, bölümlere yönelik açıklamalarıyla birlikte tablolaştırılarak Şekil 14’te verilmiştir:

Şekil 14

Chosky (1999a) tarafından önerilmiş bir ders akışı

Selamlaşma (2’)	Öğretmen en son öğrenilen seslerden oluşan <i>ton setini</i> içeren bir şarkı söyler. Şarkı öncelikle sözlerle sonra notalarıyla okunur. Burada doğru entonasyonu sağlama ve el işaretlerinin doğru bir şekilde kullanımı önemlidir.
Açılış şarkısı (3’)	Daha önceden çalışılmış seslerden oluşan <i>ton seti</i> içinde çocukların bildiği bir şarkı kullanılır. Burada güzel şarkı söyleme, cümleme, müzikal dinamikler ve müzikaliteye dikkat edilir. Şarkının karakteri uygunsa, ritmik veya ezgisel bir ostinato eklenebilir.
Kulaktan öğretilcek yeni bir şarkı (5’)	Daha sonraki aşamalarda sunuşu gerçekleştirecek ezgisel veya ritmik öğelere hazırlık amacıyla ilgili ögeyi içeren yeni bir şarkı kullanılır. Kulaktan öğretilen şarkı ezbere söylenir ve form şeması çıkarılır.
Ritmik beceri etkinliği (3’)	Ritmik öğelere yönelik çalışmaları içeren bu bölümde kullanılacak materyal, bir şarkı içerebileceği gibi yalnızca ritmik bir yapıdan da oluşabilir. Şimşek kartlarla yapılacak çalışmalar, sözlü veya işitsel olarak gerçekleştirilecek çalışmalar, bilinen bir şarkının ritmik yapısının çözülmesi veya ritmik doğaçlama oyunları gibi etkinlikler bu bölümde yapılacak çalışmalara örnek olarak verilebilir.
Hareket, şarkılı oyun veya dans (5’)	Bu bölümde yapılacak çalışmada, ezgisel çeşitliliği sağlamak için, harekete dayalı bir şarkılı oyun veya dans kapsamında geniş bir ses aralığına sahip ya da farklı bir tonalitede / modda bir materyal kullanılabilir.
Ezgisel beceri etkinliği (7’)	Bu bölümde ezgisel öğelere yönelik çalışmalara yer verilir. Solfej yaparak veya el işaretleri kullanarak tanıdık bir şarkının notalarının çıkarılması, şarkının bir bölümünün notalarının dizik üzerindeki görüntüsüne benzer bir örnekleme yapılması veya şarkının notasının çubuk notasyon veya dizik üzerine yazarak çalışılması ile <i>ton seti</i> üzerinde yapılacak çalışmalar bu bölümde yapılacak çalışmalara örnek gösterilebilir.
Hareket, dans veya dinleme etkinliği (5’)	Bu bölümde tanıdık bir şarkı üzerinden yapılacak bir hareket veya dans etkinliğinin yanı sıra, bir dinleme etkinliği de yapılabilir.

Özeke (2007) ve Casarow (2011) tarafından sunulmuş ders akışı örnekleriyle Choksy’nin (1999a) sunduğu bu ders akışı örneğinin farklı yapılarda görünseler de benzer içeriklere sahip olduğu görülürken; Choksy’nin örneğindeki en belirgin farklılığın ve ders planında öne çıkan özelliğin ezgisel ve ritmik öğeler için ayrı bölümlerin yer alması olduğu söylenebilir.

Bu örneklere ek olarak Houlahan ve Tacka (2008), ders aşamalarını baz alarak *Hazırlık-Uygulama* ve *Sunuş-Uygulama* amaçlarından oluşan iki ayrı ders akış örneği

vermiştir. Beş bölümden oluşan ders akış örneklerine yapı ve içerik bakımından oldukça benzediği görülen bu ders akış örneklerindeki en belirgin özelliğin ise, her derste mutlaka yeni bir şarkı öğretimine yer verilmesi olduğu söylenebilir. İlgili örnekler, araştırmacı tarafından tablolştırılmış ve Şekil 15’te sunulmuştur:

Şekil 15

Houlahan ve Tacka (2008: 156-158) tarafından verilen ders akış şablonu örnekleri

<i>Hazırlık ve Uygulama ders akış şablonu örneği</i>	<i>Sunuş ve Uygulama ders akış şablonu örneği</i>
• Açılış: Daha önceden öğrenilmiş müziksel kavramlara ve öğelere ilişkin uygulamalar • Ana Etkinlik: Daha sonraki derslerde sunulacak öğeleri içeren yeni bir şarkı • Yeni öğeye ilişkin hazırlık ve uygulama: Kinestetik, işitsel veya görsel hazırlığa ilişkin uygulamalar • Hareket gelişimi: Çocuğun doğal gelişimine uygun bir oyun, dans vb. • Uygulama ve müziksel beceri gelişimi: Söyleme, okuma, yazma, doğaçlama vb. • Kapanış: Gözden geçirme ve özet	• Açılış: Daha önceden öğrenilmiş müziksel kavramlara ve öğelere ilişkin uygulamalar • Ana Etkinlik: Daha sonraki derslerde sunulacak öğeleri içeren yeni bir şarkı • Yeni öğrenin sunuşu ve uygulaması: İşitsel veya görsel sunuşa ilişkin uygulamalar • Hareket gelişimi: Çocuğun doğal gelişimine uygun bir oyun, dans vb. • Yeni öğeyi içeren örneklerin sunuşu ve uygulaması: Yeni öğeye ilişkin daha önceden bilinen/bilinmeyen bir materyal ile uygulamalar • Kapanış: Gözden geçirme ve özet

Bir dersin akışına yönelik olarak önerilmiş bu örneklerin tümünde *Hazırlık*, *Sunuş* ve *Uygulama* amaçlarının ders planına temel oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca farklı sıralamalarda ya da farklı yapılarda olsalar da, tümü açılış ve kapanış etkinlikleri, hareket etkinlikleri, dersin ana odağı içinde ezgisel ve ritmik öğelere ilişkin çalışmalar ile daha sonraki derslere hazırlık çalışmaları içermektedir. Bu bağlamda öğretmen hangi ders akış şablonunu kullanırsa kullansın, mutlaka *Hazırlık*, *Sunuş* ve *Uyguma* amaçlarını belirlemeli ve dersleri birbirini takip edecek şekilde planlamalıdır. Bu temel ilkelere ek olarak bir dersi planı hazırlama aşamasında öğretmene yardımcı olabilecek öneriler, müzik eğitimcisi Jeanette Panagapka ve aday öğretmenlerden derlenerek (akt. Choksy, 1999a: 182-183) aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Konsantrasyon gerektiren etkinlikler ve serbest etkinlikler arasında denge sağlanmalıdır.

- Olabildiğince az konuşulmalı, olabildiğince çok şarkı söylenmelidir! Açılış ve kapanış mutlaka iyi bir şarkıyla yapılmalıdır.
- Tempo canlı tutulmalı ama aynı zamanda çocuklara cevaplarını düşünmeleri ve bilgilerini işlemeleri için zaman tanınmalıdır.
- 30-40 dakikalık bir derste 5-8 şarkı kullanılmalıdır.
- Etkinlikler çeşitlendirilmeli ve okuma, yazma, solfej yapma, ritmik hecelerle okuma, hareket etkinlikleri, müzik dinleme, doğaçlama ve besteleme etkinlikleri içermelidir.
- Dersler sınıfın ihtiyacına göre uyarlanmalıdır. Ders planının yalnızca bir plan olduğu ve en önemlisi de çocuklarla çalışıldığı unutulmamalıdır.
- Yapılan tüm etkinliklerde çocukların eğlenmesi sağlanmalı, fakat her etkinliğin bir amaca yönelik yapıldığı unutulmamalıdır.
- Çocuklar dersten kendilerini iyi hissederek, müzikten ve öğrenme sürecinden heyecan duyarak ayrılmalıdır. Öğretmenler ise, dersten yorgun ama mutlu, müzikten ve çocukların öğrenme sürecinden heyecan duyarak ayrılmalıdır (akt. Choksy, 1999a: 182-183).

Tüm bu bilgiler ışığında, Kodály felsefesine uygun ideal bir dersin planlanmasında öğretmenin rolünün oldukça büyük olduğu görülmektedir (Boshkoff, 1991: 30). Bu bağlamda iyi yetişmiş bir öğretmen, sadece müzisyenliğiyle değil aynı zamanda ayrıntılı ve titizlikle hazırlayacağı ders planlarıyla da öğrencide fark yaratabilir ve böylece çocuğa müzik sevgisi aşılayabilir. Sonuç olarak Kodály felsefesine uygun olarak yapılan müzik eğitiminin kazanımları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Tüm çocuklarda mevcut olan ve doğuştan gelen müzikaliteyi olabildiğince geliştirme,
- Müzik okuryazarlığını; geleneksel müzik dili ile düşünme, okuma, yazma ve yaratma yeteneğini geliştirme,
- Çocuğun kendi halk müziği mirasını kullanarak kültürel bir kimlik duygusu verme ve diğer halkları ve kültürlerini halk müzikleri aracılığıyla tanıma ve anlama,

- Tüm öğrencilerin, sınıflarda ve korolarda şarkı söyleme, topluluklara ve orkestralara katılma gibi, performansa yönelik becerilerini teşvik etme ve bu yolla yaşamlarını zenginleştirme,
- Dünyanın en iyi müziklerini çocuklara ulaşılabilir kılma. Bu sayede çocuklar ustalık eserlerini icra etme, dinleme, çalışma ve analiz etme aracılığıyla müzik sevgisine ulaşacaklardır. (Choksy, 1999a: 184).

1.4. Kodály Perspektifinden Türkiye’de Müzik Eğitimi

Daha önce de belirtildiği gibi, Kodály fikirleri 1964’te Macaristan’ın başkenti Budapeşte’de düzenlenen ISME Konferansı’nda çok sayıda müzik eğitimcisiyle buluşmuş ve birçok müzik eğitimcisi bu konferanstaki performanslardan, özellikle de koroların performanslarından etkilenerek bu fikirleri kendi müzik eğitim sistemlerine uyarlama düşünceleriyle ülkelerine dönmüşlerdir (Hein, 2014: 37).⁵ Dünya Kodály’ı bu konferanstan sonra tanımaya başlarken Türkiye’de ise Kodály müzik eğitim felsefesinin tanınması ve bu anlamda gerçekleştirilen uygulamaların oldukça yakın bir tarihe dayandığı görülmektedir.

Kodály müzik eğitim felsefesi içinde daha önce de söz edildiği gibi, herkesin müzik okur-yazarlığına ulaşması ve müziğin şarkı söyleme ve ses eğitimi aracılığıyla toplumdaki tüm bireylere ulaştırılmasında, okul müzik eğitiminin yanı sıra, çocuk korolarının rolü oldukça büyük ve önemlidir. Bu doğrultuda Kodály perspektifinden Türkiye’deki müzik eğitimi değerlendirilecek olduğunda, süreci, genel müzik eğitimi ve çocuk korolarındaki durum olmak üzere iki başlık altında ele almak doğru olur.

1.4.1. Genel müzik eğitimi. Kodály’ın, ülkesinin müzik eğitimi ve kültürü için meslektaşlarıyla birlikte yoğun olarak çalıştığı yıllar, Türkiye’nin müzik eğitim tarihinde de

⁵ Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. 2.1.4. *Kodály müzik eğitim felsefesinin çeşitli ülkelerdeki adaptasyon süreçleri*

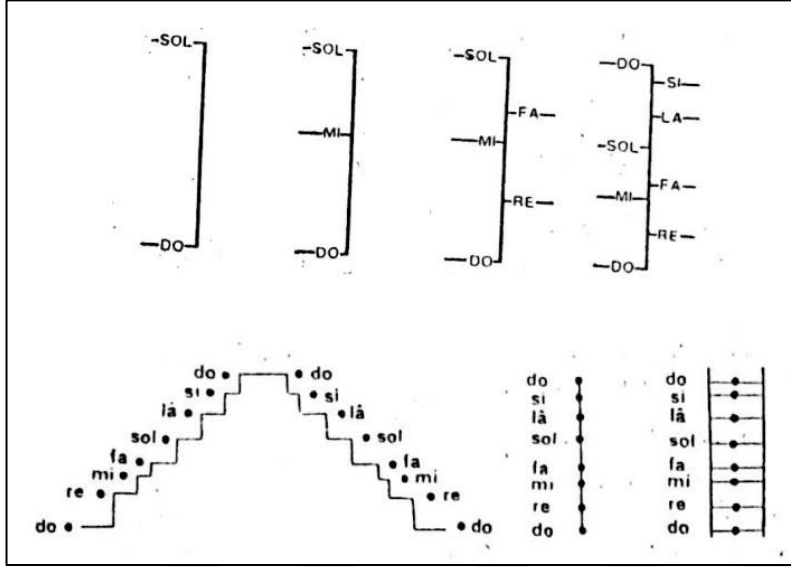
birçok gelişmenin yaşandığı yıllar olarak değerlendirilebilir. Bu gelişmeleri takip edebilmek için Türkiye’deki müzik eğitim tarihi ve programlarına kısaca yer vermek faydalı olacaktır.

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti ile birlikte, ilk defa 1924 yılında hazırlanan program çerçevesinde programlı olarak yürütülmeye başlanan müzik dersleri, bu programı takip eden ve her geçen gün dönemin şartlarına uygun olarak geliştirilmeye çalışılan 1926 (1930), 1927, 1936, 1948, 1968, 1994, 2006 programlarıyla sürdürülmüştür (Uçan, 2005: 446). Bu süreç günümüzde de 2018 yılında hazırlanan programla devam ederken (MEB, 2018) sözü edilen programlar müzik öğretim yöntemlerine olan yaklaşımları açısından değerlendirildiğinde programların bünyesinde güncel sayılabilecek fikir ve yaklaşımların benimsenmeye çalışıldığı söylenebilir. Örneğin, 1924 programı oldukça genel hatlarıyla hazırlanmış bir program iken, 1926’da hazırlanan öğretim programında kulak eğitimi, ses eğitimi ve nota eğitimine yönelik ilkelere yer verildiği görülmektedir. 1936 ve 1948 yılı öğretim programlarında kulaktan şarkı öğretiminin, şarkılı oyunların ve iyi örnekler dinlemenin çocuk için önemine değinilmiş, solfej eğitimi içinde ilk defa Kodály metodu içinde de yer alan *Curwen el işaretlerine* ve ayrıca *tünek* ve *müzik merdiveni*⁶ (bkz. Şekil 16) gibi teknik ve araçlara yer verilmiştir (MEB, 1948: 273-274; Sazak, Akgül Barış, Öztosun Çaydere & Sevinç, 2014: 121). Ayrıca 1948 programında, yine Kodály felsefesinde müzik okur-yazarlığına ulaşma konusunda önemli bir yere sahip olan iç duyusu destekleyici çalışmalar örneklendirilmiş ve bu çalışmaların öneminden söz edilmiştir (MEB, 1948: 274, 277).

⁶ 1948 İlkokul programında, tünek “üzerine öğrenilecek not[a] sayısı kadar yatay çizgiler resmedilmiş düşey bir çizgi” olarak tanımlanırken; müzik merdiveni ise “her basamağı bir notu [notayı] gösteren bir çeşit merdiveni andırır.” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 1948: 273-274).

Şekil 16

Tünek ve müzik merdiveni görselleri (MEB, 1948: 273)



1968 yılında, önceki programlardan farklı olarak halk şarkılarını temel alan bir program hazırlanmış, müzik eğitime ses eğitimi ve toplu şarkı söylemenin temel oluşturduğu vurgulanmıştır (MEB, 1971: 235; Uçan, 2005: 363). Programda ayrıca tartımsal öğelerin öğretime dörtlük nota değeri (*ta*) ve iki sekizlik tartım kalıbıyla (*ti-ti*) başlandığı görülmektedir (MEB, 1971: 239) Bu yönleriyle programın Kodály metodunu oluşturan temel fikirlerle de paralel bir yapı sergilediği söylenebilir. Yönetken birçok yazısında okul müzik eğitimi ve halk müziğinin önemine değinmiş (akt. Say, 2005a: 24-26, 36-37); Sun eğitsel müzik öğretimi konusunda yazdığı ve yıllar boyu müzik eğitimi konusunda savunduğu görüşleri yansıtan yazısında ise, öğretim sürecinin *yaparak-yaşayarak, bölgeden evrene ve müzikten bilgiye* yönünde olması gerektiğini belirtmiştir (Sun, 1969: 208). Bu yönleriyle 1968 programının oluşturulmasında büyük katkıları olan bu iki eğitimci tarafından dile getirilen bu fikirlerin, Kodály'ın halk müziği, okul müzik eğitimi, iyi müzik materyallerinin öğrenciye sunulma şekli ve ders planlama ilkelerinde yer verilen zincirleme ders anlayışlarıyla paralel doğrultuda olduğu görülmektedir.

Bu gelişmeler paralelinde literatür incelendiğinde, özellikle yakın müzik tarihimizle ilgili önemli bilgiler veren *Anılardaki Adnan Saygun* adlı kitapta İlhan Usmanbaş ile yapılan

görüşmede, ülkemizde Kodály uygulamalarının hayata geçirilmesine yönelik ilk denemelerin 1974-1975 yıllarında İstanbul Devlet Konservatuvarında yapıldığı, ancak Ahmet Adnan Saygun tarafından bu uygulamanın onaylanmadığı ve bu nedenle sürdürülemediği belirtilmiştir (Yedig, 2012: 12). İkinci kuşak bestecilerimizden İlhan Usmanbaş (1921-...) ve dördüncü kuşak bestecilerimizden Sarper Özsan'ın (1944-...) girişimleriyle başlatılmak istenen bu uygulama ile ilgili Usmanbaş şunları ifade etmiştir (Yedig, 2012: 12): “Eski Lavignac tekniği yerine eller, ayaklar kullanılıp ritimle solfeje başlangıç yapan Kodály metodunu birkaç sınıfta uyguladık. Saygun bu girişime karşı çıktı.” Usmanbaş'ın bu sözlerinden, bu girişimin devam etmiş olması durumunda, o gün için dünya genelinde de yeni yeni tanınmaya başlayan Kodály uygulamalarının ülkemizde de çok daha erken bir dönemde hayata geçirilmiş olabileceği anlaşılmaktadır.

Türkiye’de Kodály metodunun anıldığı ilk program, öğrenci merkezli bir anlayışın benimsendiği 2006 yılı müzik dersi programı olmuş ve programda Kodály metodunun yanı sıra, Dalcroze ve Orff yaklaşımları da aktif öğrenme yöntemlerine örnek gösterilmiştir (MEB, 2007: 18; Albuz & Demirci, 2018: 93). Benzer şekilde, 2018 yılı programında da “ ... Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki gibi yaklaşımlar ile geleneksel meşk eğitim ve öğretim yöntemleri dikkate alınmalı ” ifadesine yer verilmiş, ancak bu yaklaşımları derinlemesine anlatan ve benimseyen uygulamalara rastlanamamıştır (MEB, 2018: 10).

Bu gelişmelerin yanı sıra, müzik eğitimcileri tarafından yazılan kaynak kitaplarda da Kodály metodu içindeki tekniklere yer verildiği görülmüştür. Örneğin, Yönetken (1952) tarafında yazılan *Okulda Müzik Öğretimi ve Öğretim Metotları* adlı kitapta, dünya çapında kullanılan müzik öğretim metotları anlatılmış, rölatif solmizasyonu kullanan birçok metottan söz edilmiş ve *fonomimi* tekniğine yer veren metotlar örneklendirilmiştir. Aydın ve Egüz (1966) tarafından yazılan *İlkokulda Müzik* adlı kitapta da aynı şekilde *fonomimi* görsellerine yer verilmiştir. Kodály felsefesi ve metodunun kısaca anlatıldığı, ulaşılabilen ilk kaynağın

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamında Deneme Basımı olarak yayımlanan *Müzik Öğretimi: İlkokul ve Ortaokul* adlı kitap olduğu görülmektedir (Dawson, 1996). Aday öğretmenler için rehber bir kaynak olarak tasarlanan bu kitapta Kodály metodu, Orff yaklaşımıyla birlikte müzik öğretmeni tarafından bilinmesi ve kullanılması beklenen metotlar arasında gösterilmiştir (Dawson, 1996: Ek 4.1).

Kodály felsefesi ve metodunun yaklaşık olarak son 30 yıldan bu yana müzik eğitimcileri tarafından yazılan öğretim yöntemlerine ilişkin kitaplarda da yer aldığı ve bu sayede müzik öğretmenlerinin bilgisine sunulduğu söylenebilir (Bozkaya, 2001; Çiçek, 2005; Morgül, 2001; Morgül, 2006; Saraç, 2016; Türkmen, 2017; Yıldız, 2002). Adı geçen bu kitapların çoğunda Kodály felsefesine ilişkin genel bilgiler bulunurken, metodun kullanımına ve ders planlamasına ilişkin esaslara ise rastlanmamaktadır. Akademik düzeyde konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise; gün geçtikçe konuya olan ilginin arttığı, bilimsel makalelerin yanı sıra (Çoban, 2016; Esmergül & Öztosun Çaydere, 2015; Göktürk Cary, 2012; K. Aycan, 2017a; K. Aycan, 2017b; Kamacıoğlu, 1990; Özeke, 2007; Saraç, 2014; Şimşek & Bilen, 2017; Topoğlu, 2012; Türkmen & Göncü, 2018b; Yıldırım, 2010), yüksek lisans ve doktora tezlerinde de Kodály felsefesi ve metoduna ilişkin çalışmaların yer almaya başladığı görülmektedir (Avşar, 2018; B. Aycan, 2018; Bakkalbaşı, 2019; Gülle, 2019; Gürgen, 2007; Kale, 2018; Küçük, 2019; Mete, 2019; Peşinci, 2014; Tufan, 2011; Yiğit, 2000; Yıldırım, 1995). Bu çalışmalar içinde, farklı özellikteki çalışma gruplarıyla farklı müziksel becerileri kazandırmak üzere metoda yer verildiği görülürken; metodun işleyişi, metot içinde kullanılan teknik ve araçlar ile materyallerin kapsamlı bir şekilde ele alındığı ve Kodály felsefesi temelinde uygulamaların yapıldığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Sözü edilen bu çalışmalar, ülkemizdeki müzik eğitimcilerinin Kodály felsefesi ve metodunu tanımaya ve kullanmaya başladıklarını gösterirken; müzik eğitim sürecine sağladığı katkılar

göz önünde bulundurulduğunda, bu felsefe ve metodun kapsamlı bir şekilde genel müzik eğitimi ve çocuk müzik eğitiminde kullanımına ve yaygınlaştırılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Ülkemiz müzik öğretim programları ve müzik eğitimi literatüründeki bu görüntünün yanında, Kodály metoduna yönelik ülkemizdeki ilk kapsamlı etkinlik ise; Macaristan İstanbul Başkonsolosluğu ve Macar Kültür Merkezi'nin desteğiyle Marmara Üniversitesinde 9-12 Ekim 2017 tarihlerinde gerçekleşen *I. Uluslararası İstanbul Kodály Eğitim Günleri*'dir. Kodály metoduna ilişkin 4 günlük bir eğitim programını içeren bu etkinlikte, Kodály Enstitüsü, British Kodály Akademisi, Doğu Helsinki Müzik Enstitüsü ve Sibelius Müzik Akademisinden gelen müzik eğitimcileri tarafından koro eğitimi ve yönetimi, solfej eğitimi, Kokas pedagojisi, sınıf müzik eğitimi (okul öncesi, ilk ve orta öğretim kademeleri) ve çalgı eğitimi (Colourstrings) olmak üzere 5 farklı alanda dersler verilmiş, etkinlik kapsamında ayrıca bir konser ve panel düzenlenmiştir (Çoban, 2017). Etkinliğin ikincisi 18-21 Eylül 2019 tarihlerinde yine Marmara Üniversitesinin ev sahipliğinde *II. Uluslararası İstanbul Kodály Eğitim Günleri* adıyla tekrar düzenlenmiştir. Bu etkinlik hem ilk etkinliğin devamı olarak ilk etkinlikten katılımcıların yer aldığı hem de yeni katılımcılara yer açan bir etkinlik olarak gerçekleşmiştir (Kodály Turkey, 2019). Kodály felsefesi ve metoduna ilişkin ülkemizde gerçekleşen en güncel etkinlikler olarak yerini alan bu iki etkinlik, müzik eğitimi alanında lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi öğrencilerinin yanı sıra, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında eğitim alan öğrenciler ile çok sayıda müzik eğitimcisi, akademisyen ve öğretmenin metodu tanınmasına ve derinlemesine öğrenmesine olanak sağlamıştır (Çoban, 2017). Bu etkinlikler ayrıca Kodály felsefesinin ülkemizdeki tanınırlığını artırma ve ilerleyen zamanlarda müzik eğitim sistemimize adaptasyonu konusunda yeni fikirlere katkı sağlayacak olmaları bakımından da alana yönelik ülkemizdeki önemli gelişmeler arasında yerini almıştır.

1.4.2. Çocuk koroları. Türkiye’de çocuk korolarının tarihsel süreçteki gelişimi, eğitim müziğindeki bazı gelişmelerle paralel bir doğrultuda seyretmiştir. Bu bağlamda, çocuk korolarının Kodály perspektifinden değerlendirilmesinde, eğitim müziğindeki gelişmeler de göz önünde bulundurulmuş ve bu iki konu birlikte ele alınmıştır.

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında, müzik derslerinde kullanılacak çocuk şarkılarının sınırlı olması nedeniyle besteciler tarafından müzik ders kitapları ve çocuk şarkıları kitapları yazılmaya başlanmıştır (Türkmen, 2010: 186). Osman Zeki Üngör’ün *Çocuklara Teganni Dersleri* (1925) (Gül & Bozkaya, 2010: 138), Zati Arca’nın *Talimi Kıraat-ı Musiki* (1926) (Sağır, 2004: b.t.) ve Cemil Rasim’in *İlk Mekteplere Çocuk Şarkıları* (1927) (Türkmen, 2010: 186) adlı kitapları bu dönemde yazılan kitaplara örnek gösterilebilir. Dönemin müzik kitaplarında “ezgisi yabancı, sözleri Türkçe olan” *aktarma şarkılar* geniş bir yer tutarken (Sun, 1969: 229) Ahmed Muhtar Ataman, Ali Ulvi Elöve, Halil Bedi Yönetken, Eduard Zuckmayer ve Saip Egüz gibi isimler aktarma şarkı örnekleri veren besteciler arasında yer almıştır (Çelikaş, 2010: 19; Sun, 1969: 229). Aktarma şarkıları, majör ve minör tonalitelere Türkçe sözlerle bestelenen ve yabancı kültürlerin çocuk şarkılarına benzediği için *öykünme şarkılar* olarak adlandırılan şarkılar takip etmiş (Sun, 1969: 229); Muammer Sun, Saip Egüz, Ziya Aydıntan ve daha birçok besteci bu stilde eserler bestelemiştir (Çelikaş, 2010: 19). 1950’li yıllarda değişen anlayışla birlikte aktarma ve öykünme şarkıların yerini yavaş yavaş *halk ezgileri* ve halk müziği stiline yazılan eserler almaya başlamıştır. Arseven’in de aralarında bulunduğu (akt. Say, 2005a: 65-67) müzik eğitimcileri tarafından dile getirilen ve şarkı söylemenin müzik eğitiminin temeli olduğu ve müzik eğitiminin yerli ögelerle başlaması gerektiği gibi fikirler (Yönetken, 1949: 2; Yönetken, 1950: 2-3; Sun, 1969: 230), 1968 yılındaki müzik öğretim programında etkisini gösterdiği gibi, bu dönemde bestelenen çocuk şarkılarını da etkilemiştir. Bu düşünceler çerçevesinde besteciler, *halk ezgilerine* ek olarak halk ezgileri stiline, halk ezgilerinin ezgisel ve ritmik yapılarına benzer

çocuk şarkıları bestelemeye başlamışlardır. Böylece, Sun'un (1969: 230) *Türk okul şarkıları* olarak adlandırdığı bu şarkılar da, *aktarma* ve *öykünme şarkılar* ile *halk ezgilerinin* yanında, müzik eğitiminde kullanılan materyaller arasında yer almıştır. Örneğin, Egüz ve Aydın'tan'ın *İlkokullarda Müzik Eğitimi* (1966) ve Sun'un *Çocuklar ve Gençler İçin Şarkı Demeti* (1969) adlı kitapları; içerdiği halk ezgileri, Türk okul şarkıları ve müzikal anadili yansıtan çocuk tekerlemeleri ve sayışmaların yanı sıra, halk ezgilerinin ezgisel yapısına uygun olarak *re-la* aralığı içindeki şarkılarla başlaması ve ritmik öğelerin öğretimine dörtlük, sekizlik nota değerleriyle başlaması bakımından bu dönemin düşünce yapısını yansıtan örnek kitaplar olarak gösterilebilir. Bu bağlamda, gerek fikirleriyle gerek ortaya koydukları eserlerle müzik eğitimine yaptıkları katkılarla bilinen birçok müzik eğitimcisinin, müzik eğitimi ve buna bağlı olarak eğitim müziğinin ülkemizdeki gelişimi konusunda önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu kapsamda atılan adımların temelini oluşturan birçok fikrin, Kodály'ın ülkesinde uygulamaya çalıştığı fikirlerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kodály'ın sözünü ettiği *müzikal anadil* fikri ve bu bağlamda halk ezgilerinin çocuğun müzik eğitim sürecindeki önemi, 1968 müzik öğretim programının yanı sıra, Halil Bedi Yönetken ve Muammer Sun gibi müzik eğitimcilerinin yazılarında da önemle vurgulanmış ve birçok bestecinin ve müzik eğitimcisinin çalışmalarına kaynaklık etmiştir.

Daha önceki bölümlerde; Kodály'ın ilk olarak 1929 tarihli *Çocuk Koroları* makalesinde dile getirdiği ses eğitimi ve şarkı söylemenin müzik eğitim sürecindeki yeri, ortak bir müzik kültürüne ulaşmada çocuk korolarının öneminin yanı sıra, 1950'li yıllarda meslektaşları Nemessezghy ile birlikte kurmuş oldukları şarkı söyleme ağırlıklı ilkokullarının başarısına değinilmişti. Bu gelişmeler paralelinde 1960'lı yıllarda tüm dünyada tanınmaya başlayan Kodály müzik eğitim felsefesinin Türkiye'de bilindiği veya tanındığına yönelik bir bulguya rastlanamasa da, Kodály'ın fikirlerine ve çalışmalarına benzer girişimlerin olduğu görülmektedir. Bu girişimlerin belki de en önemlisinin, Sun'un girişimleriyle, 1960'lı yıllarda

MEB çatısı altında 80 adet çocuk ve 80 adet gençlik korusu kurulmasına yönelik bir talimat hazırlanması olduğu söylenebilir (Sun, 1969: 220). Ortak bir müzik kültürü oluşturma ve yurt genelinde müziği herkese ulaştırmak üzere kurulan bu koroların 1968 yılında faaliyete geçmesi için İl Milli Eğitim Müdürlükleri görevlendirilmiş (Sun, 1969: 218) ve bu kapsamda 1968 ve 1969 yıllarında müzik öğretmenlerine yönelik hizmetiçi eğitimler düzenlenmiştir (Değer, 2012: 9). Sonuç olarak toplam 166 koro kurulmuş (Sun, 1969: 218) ve bu iki yıl süresince çeşitli konserler vermişlerdir. İki yıl sonra durdurulan ve Değer (2012: 9) tarafından *ilk ulusal koro hareketi* olarak adlandırılan bu girişimin amacı, kapsamı ve arkasında yatan fikirlerin Macaristan'daki *Şarkı Söyleyen Gençlik Hareketi*'yle benzerlik gösterdiği ve Kodály'ın "Herkes için müzik!" fikirleriyle de örtüştüğü söylenebilir.

Bu gelişmenin ardından, 1970'li yıllarda Türkiye'nin çeşitli il ve ilçelerinde, resmi veya özel kuruluşların girişimleriyle çocuk koroları kurulmaya başlamış ve bu koroların sayısı gün geçtikçe artmıştır (Değer, 2012: 10). Cenan Akın tarafından 1975 yılında Türkiye'nin ilk özel sektör bünyesinde kurulan çocuk korusu olan Akbank Çocuk Korusu, 1978 yılında Televizyon Çocuk Korusu, 1979 yılında TRT Ankara Radyosu Çocuk Korusu ilk oluşumlara örnek gösterilebilir (Değer, 2012: 10-11). 2001 yılında Kültür Bakanlığı ile besteci ve müzik eğitimcisi Salih Aydoğan'ın girişimleriyle *Her İl'e Bir Koro*, *Her Çocuğa Bir Şarkı* projesiyle 29 şehirde çocuk ve gençlik koroları kurulmuş, ancak bu proje de bir önceki girişimde olduğu gibi yine iki sene varlık gösterebilmiştir (Değer, 2012: 13). Bu girişimin ardından MEB ve Kültür Bakanlığından beklediği yeterli desteği göremeyen çocuk koroları, 2000'li yıllar itibarıyla okullar, dernekler ve sivil toplum kuruluşları bünyelerinde oluşturulmaya başlanmış ve koroların sayıları her geçen gün artmıştır (Değer, 2012: 14). Günümüzde birçok ilde senelik periyotlarda düzenlenen koro festivalleri ve hatta çocuk koroları festival ve şenliklerine, yüzlerce çocuk korosunun katıldığı ve bu korolarının sayılarının umut verici bir şekilde artmaya devam ettiği söylenebilir.

Bu gelişmelerden de anlaşıldığı üzere, eğitim müziği dağarının gelişmesiyle doğru orantılı olarak çocuklara yönelik şarkı dağarı içeren kitapların ve müzik ders kitaplarının da sayısının her geçen gün arttığı ve besteciler ve müzik eğitimcilerinin bu anlamda literatüre büyük katkılar sağladığı görülmektedir (Aksu, 2010: 24-26). Çocuk koroları odaklı yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde ise, ülkemizde yapılan çalışmaların yaklaşık olarak son 25 yıllık dönemi kapsadığı ve şarkı dağarına ilişkin literatüre kıyasla oldukça sınırlı kaldığı söylenebilir. Çoğunluğu yüksek lisans tezi düzeyinde olan bu çalışmaların çocuk korolarına ilişkin çok çeşitli konuları içerdiği tespit edilmiştir (Atılgan & Ördekçi, 2015; Aytimur, 2009; Çanakçı, 2015; Erol, 2013; Gök Akkılıç, 2019; Göktaş & Ayhan, 2017; Küçükayvaz, 2018; Laçın, 2019; Mutlu, 2009; Özata, 2010; Perçin, 1999; Şimşek, 2019; Taş Güzeloglu, 2019; Türkmen, 2012; Türkmen, 2015; Türkmen & Göncü, 2018a; Yiğit, 2006; Yüksel, 1996). Çocuk korusu çalışmaları kapsamında, doktora düzeyinde çocukların koro içindeki performans düzeyini müzikal olarak etkileyebilecek bir adet çalışmaya rastlanırken (Değer, 2012) ilgili çalışmanın konuyla ilgili yapılan tek çalışma olduğu görülmüştür. Çocuk korusu eğitiminde oyun temelli çalışmaların çocukların müziksel erişim düzeylerine etkisinin sınındığı bu araştırma dışında, doğru ve temiz söyleme becerisi kazanmada ve koro için gerekli temel beceriler olan deşifre ve solfej becerilerini kazandırma önemli bir yeri olan müziksel işitme ve okuma çalışmalarına yönelik başka bir deneysel çalışmaya ulaşamamıştır. Buna göre, Türkiye’de çocuk korolarının eğitim süreçlerinde bu becerilerin kazandırılmasında Kodály anlayışıyla desteklenen uygulamalarla birlikte yeni ve deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

1.5. Problem Durumu

Müziksel işitme, okuma ve hatta yazma çalışmalarının, çocuk korolarının eğitim sürecinde ses eğitimiyle birlikte olmazsa olmaz bir yeri bulunmakta (Çevik, 2015: 63; Değer, 2012: 57) ve bu çalışmalar aracılığıyla ritim, ezgi, mod-makam-tonalite, form, çokseslilik ve

müzikal ifadelere yönelik bilgi ve beceriler kazandırılabilir. Doğru ve temiz şarkı söyleme becerilerinin kazandırılmasında da önemli bir rol oynayan müziksel işitme ve okuma çalışmaları, aynı zamanda koro eserlerinin kolayca ve hızlı bir şekilde deşifre edilmesinin yanı sıra yaratıcı düşünceye de katkı sağlamaktadır (Çevik, 2015: 63). Bu bağlamda, “tüm korolara doğrudan ya da dolaylı biçimde kaynaklık edebilme” (Değer, 2012: 33) özelliğine sahip olan çocuk koroları içinde de, var olan koroya yeni alınan üyelerden oluşturulan (Değer, 2012:38) hazırlık koroları, çocukların şarkı söyleme ve müziksel işitme-okuma becerilerini geliştirme konusunda önemli yapılanmalardır.

Geçmişten günümüze Türkiye’de müzik eğitimi konusunda gerek resmi olarak ortaya koyulan programlar gerekse müzik eğitimcileri tarafından dile getirilen fikirlerin ve yapılan çalışmaların, Kodály felsefesi içindeki fikirler ile benzerlik gösterdiği ancak Kodály metodunun ve Kodály müzik eğitim felsefesine uygun ders planlama ilkelerinin ülkemiz müzik eğitiminde henüz aktif olarak uygulanmadığı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, metodun ülkemizde tanınmaya başlamasından bu yana hem genel müzik eğitiminde hem de Kodály fikirlerinin uygulanabileceği en uygun ortamlardan biri olan çocuk koroları bünyesinde kapsamlı bir şekilde yer almıyor oluşu, benzer düşünceler üzerine şekillenen müzik eğitim sistemimiz açısından çalışılması gereken önemli bir konu olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu durum araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.6. Araştırma Soruları

Araştırmanın problem sorusu “*Kodály temelli müzik öğretim programının hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerine etkisi var mıdır?*” olarak belirlenmiştir. Bu soru doğrultusunda, müziksel işitme ve müziksel okuma iki ayrı alt problem olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda *Kodály temelli müzik öğretim programının* çocukların müziksel işitme beceri düzeylerine olan etkisi iki ayrı ölçme aracıyla, müziksel okuma beceri düzeylerine olan etkisi ise üç ayrı ölçme aracıyla tespit edilmiştir. Tüm bu

bilgiler doğrultusunda, araştırmanın problem sorusundan yola çıkılarak oluşturulan alt problemler ve alt problemlere cevap bulmada ortaya koyulan sorular aşağıdaki sunulmuştur:

- 1- *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların **müziksel işitme** becerilerine etkisi var mıdır?
 - a. *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların *IMMA testi* öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların tonal işitme beceri düzeyleri açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların **müziksel okuma** becerilerine etkisi var mıdır?
 - a. *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların tonal deşifre beceri düzeyleri açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların ritmik okuma düzeyleri açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların solfej düzeyleri açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - d. *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların müziksel okuma beceri düzeyleri açısından sontestte çubuk notasyon ve geleneksel notasyon okumaları arasında ilişki var mıdır?

1.7. Amaç

Araştırmanın problem durumu ve araştırma soruları bağlamında, bu araştırmada Kodály felsefesi, metodu ve ders planlama ilkelerine uygun olarak hazırlanmış *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından süreç içinde hazırlanmış olan *Kodály temelli müzik öğretim programı* aracılığıyla verilen eğitim sonunda, araştırmaya katılan çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerinde anlamlı bir farklılığa ulaşılması ve çocukların işitsel becerileriyle solfej ve deşifre becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir.

1.8. Önem

Araştırma sürecinde hazırlanan *Kodály temelli müzik öğretim programı* aracılığıyla Türkiye’de oldukça az rastlanan yapılanmalar olan hazırlık çocuk koroları için bir öğretim programı sunulmuş ve böylece bu koroların işlevsel ve zaman kaybetmeden ana koroya katılmalarına olanak sağlayan yardımcı bir kaynak oluşturulması hedeflenmiştir. Çocukların şarkı söyleme ve müziksel işitme ve okuma becerilerinin kazandırılmasında etkili olabileceği düşünülen bu kapsamlı program ile çocuk korolarına kaynak oluşturan hazırlık çocuk korolarının müzikal becerilerinde anlamlı ve nitelikli bir gelişim sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırma, bu yönü ile literatüre katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Kodály felsefesi içindeki fikirler ve ders planlama ilkeleri gözetilerek yapılan bu çalışmada, dünya çapında müzik eğitimcileri tarafından tanınmış ve kabul edilmiş olan Kodály metodunun, ülkemizde de zincirleme olarak birbirini takip eden yapıda hazırlanmış bir öğretim programıyla hayata geçirilmesi hedeflenmiştir. Kodály felsefesi içindeki fikirler ve ders planlama ilkelerinin gözetildiği bir öğretim programı olan *Kodály temelli müzik öğretim programında*, metotta kullanılan teknikler ve araçların yanı sıra, metoda ve ders

kazanımlarına uygun olarak kendi dilimiz ve müzik kültürümüzden materyallere yer verilmiştir. Araştırma sonunda, *Kodály temelli müzik öğretim programının* rehber bir öğretim programı olarak ulusal müzik eğitimi literatürüne kazandırılması ve program aracılığıyla Kodály felsefesi ve metodunun ulusal bazda yaygınlaştırılmasına katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın ülkemiz için teorik olarak yeni olmayan fakat uygulama aşamasında yeni sayılabilecek aşamalı, planlı ve programlı bir müzik eğitim yaklaşımı için yeni ufuklar açabilecek olma potansiyeli nedeniyle, alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada hazırlanan *Kodály temelli müzik öğretim programında* yer alan ders planları, Kodály felsefesine ve ders kazanımlarına uygun olarak birçok materyali içinde barındırmaktadır. Tekerleme ve sayışmalar, ulusal ve uluslararası şarkı dağarından örnek şarkılar ve müzikler, araştırmacı tarafından bestelenmiş veya dersler için adapte edilmiş şarkılar, müzikli ve şarkılı oyunlar ile danslar, şimşek kartlar ve çeşitli oyunlardan oluşan bu materyallerin tümü ders planlarında belirtildiği gibi kullanılabileceği gibi, her biri müzik derslerinde ve çalışmalarında da çeşitli amaçlara yönelik kullanılabilecek özelliktedir. Bu bağlamda, araştırmada yer verilen materyallerin ve etkinlik örneklerinin müzik eğitiminde kullanılabilecek materyallere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak, araştırma kapsamında hazırlanan öğretim programı içinde, ayrıca şarkı ve egzersiz indeksleri oluşturulmuştur. Kodály metodunun ezgisel ve ritmik işleyişiyle beraber, ders planları içindeki sıralamaya uygun bir şekilde sunulan bu indeksler, sıralı ve aşamalı bir şekilde ilerleyen bir yapıdadır. Bu bakımdan, ilgili indekslerin Kodály metodunu uygulamak isteyen müzik eğitimcileri için önemli bir kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

Araştırma tüm bu yönleriyle ve daha önce yapılmamış bir çalışma olması sebebiyle önem taşımaktadır.

1.9. Varsayımlar

Araştırmanın deney sürecinde istenmedik değişkenlerin deney grubunu etkilemediği varsayılmıştır.

1.10. Sınırlılıklar

1. Kodály yöntemi içindeki teknik ve araçlardan olan *hareketli do* tekniği bu araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma kapsamında hazırlanmış *Kodály temelli müzik öğretim programı*; yöntemin ezgisel ve tartımsal işleyişine uygun olarak yöntem içinde kullanılan *Curwen el işaretleri, ritmik heceler ve çubuk notasyon* ile metot içinde kullanılması uygun olan materyaller ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmanın deneysel süreci ve veri toplama süreçleri; müziksel okuma içinde yer alan deşifre ve solfej çalışmaları, *do* ve *la* pentatonik dizileriyle *diatonik do majör* ve *diatonik la minör (doğal minör)* tonaliteleri içindeki çalışmalar ve sorularla sınırlandırılmıştır.
3. Araştırmanın deneysel süreci ve veri toplama süreçlerinde müziksel okuma içinde yer alan ritmik okuma çalışmaları, basit ölçülerde yer alan tartım kalıplarını içeren çalışmalar ve sorularla sınırlandırılmıştır.

1.11. Tanımlar

Hazırlık koroları: Var olan koroya alınan yeni üyelerden oluşturulan (Değer, 2012: 38) ve çocukları koro kültürüne, koroda şarkı söylemeye hazırlama konusunda altyapı merkezi görevi gören yapılanmalardır.

Heksakord: Altı perdeden oluşan dizi (Say, 2005b: 246). Ortada mi-fa yarım aralığının bulunduğu bu dizinin, Guido d'Arezzo tarafından dört sesli bir dizinin altına ve üstüne birer perde eklenmesiyle kullanılmaya başlandığı bilinmektedir (Aktüze, 2003: 240). Altı sesten oluşan bu dizi, tarihsel süreçte yedi sesten oluşan diatonik diziye ulaşmada önemli bir köprü

görevi görmüştür (Say, 2005b: 246). Heksakord dizi yapılarına, bu araştırmanın eklerinde yer alan *Kodály temelli müzik öğretim programında* yer verilmiştir.

Kodály konsepti / Kodály felsefesi: Choksy (2000: 45), Kodály'ın yaşamı boyunca müzik eğitimi konusunda benimsediği fikirlerin ve inançların *Kodály felsefesini* oluşturduğunu belirtmiş ve *konsept* kelimesinin anlamından yola çıkarak *Kodály konsepti* ile *Kodály felsefesi* kavramlarını eş anlamlı olarak kullanmıştır. Bu bağlamda araştırmada, *Kodály konsepti* yerine *Kodály felsefesi* kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Mod: Aktüze (2003: 360) tarafından makam olarak tanımlanan mod sözcüğü, Haciev (2005: 123) tarafından “bir grup sesin, aralarında belirlenmiş oranlar olmak üzere bir araya getirilmesi sonucu gruptaki seslerden bazılarının durağanlık diğerlerinin de çözümsellik özelliği kazanmasıyla ortaya çıkan sistem” olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda araştırma içinde, majör ve minör tonaliteler için mod sözcüğü de kullanılmıştır.

Pentakord: Beş sesli dizi. Lantham, *pentakord* kavramını bir diyatonik dizinin *ardışık* olarak sıralanan herhangi beş sesi olarak tanımlamıştır (akt. “Pentachord”, 2020). Pentakord dizi yapıları, bu araştırma içinde de, *Kodály temelli müzik öğretim programı* içinde kullanılmıştır.

Pentatonik: Beş sestten oluşan dizi anlamına gelen pentatonik dizi, bir sekizli içindeki *belli* beş sesin kullanıldığı bir dizi türüdür (Özgür, 2001: 86). İçinde yarım seslerin bulunmadığı *anhemitonik pentatonik dizi* ve içinde yarım seslerin bulunduğu *hemitonik pentatonik dizi* olmak üzere iki farklı şekilde oluşturulan pentatonik diziler (Özgür, 2001: 88), Asya ülkelerinin yanı sıra dünya genelinde çeşitli ülkelerin yerel müziklerinde de kullanılmaktadır. Pentatonik dizi yapıları, bu araştırma içinde de kullanılmış olup *pentatonizm* ve *pentatonik dizi kavramları* ile içinde yarım seslerin bulunmadığı *anhemitonik pentatonik diziler* kast edilmiştir.

Ritim seti: Bu kavram araştırma içinde, üzerinde çalışılan şarkı, egzersiz veya herhangi bir müzikli materyali oluşturan tartımsal değerlerin toplamını ifade etmek için kullanılmıştır.

Rölatif somizasyon / hareketli do sistemi (movable do): Tonal eğilimler ve tonalitelere ilişkin karakteristik özellikleri (duruculuk-yürüyücülük vb.) pekiştirmek ve kolayca seslendirmek amacıyla dizi derecelerinin tonalite ne olursa olsun aynı şekilde isimlendirilmesidir. Ton merkezinin temel alındığı bu sistemde tonalite majör ise *do majör*, minör ise *la minör* dizi isimleri kullanılarak seslendirmeler yapılmakta ve karmaşık tonalitelere zorluğun en aza indirilmesi amaçlanmaktadır. Örneğin, *fa majör* bir parçada; *fa* sesi *do* olarak adlandırılmak ve diğer tüm dizi sesleri de buna göre konumlanmaktadır. Kodály metodunda *rölatif solmizasyon* adıyla kullanılan bu sistem, İngilizler tarafından *Tonic sol-fa* ve Almanlar tarafından *Tonika Do* olarak kullanılmıştır.

Sabit do sistemi: Notaların, nota yazısı üzerinde görüldüğü ses yükseklikleri ve absölüt isimleriyle seslendirildiği sistemdir.

Solmizasyon (solmileme): Notaların her birinin farklı hecelerle isimlendirildiği sistemdir. On birinci yüzyılda Guido Arezzo tarafından seslerin daha kolay akılda tutulmasını sağlamak için oluşturulan bu sistemde, nota isimleri “Aziz Johannes Battista” ilahisindeki her mısranın ilk hecelerinden geliştirilmiştir. *Ut-re-mi-fa-so-la* olmak üzere 6 sestten oluşan bu sisteme, daha sonraki zamanlarda “*ti*”(si) notası eklenmiş ve *ut* hecesi daha rahat söylenebilmesi için *do* ile değiştirilmiştir (Güngör, 2015: 85-86; Michels & Vogel, 2015: 189).

Ton seti: Müzik öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımların yanı sıra, Kodály temelli derslerde sıklıkla kullanılan *ton seti*, üzerinde çalışılan dizi içindeki sesleri dikey bir şekilde göstermeye yarar. Ton setinde yazılan seslerin isimleri veya baş harfleri küçük harflerle yazılır ve gerekirse tonalitenin eksen sesi ses daire içine alınabilir (Houlahan & Tacka, 2008: 46). İngilizce’de *tone set* olarak adlandırılan bu yazım stiline Türkçe kaynaklar içinde Yiğit’in (2000) çalışması içinde *ses alanı* olarak yer verilmiş, fakat bu araştırma içinde kavram *ton seti* olarak kullanılmıştır.

Bölüm 2

Literatür

Bu bölümde, Kodály müzik eğitim felsefesi ve metoduna yer veren çalışmalar; Kodály müzik eğitim felsefesi ve metoduna ilişkin uluslararası literatür ve Kodály müzik eğitim felsefesi ve metoduna ilişkin ulusal literatür başlıkları altında sınıflandırılarak sunulmuştur.

2.1. Kodály Müzik Eğitim Felsefesi ve Metoduna İlişkin Uluslararası Literatür

Konuyla ilişkin uluslararası literatür; Kodály'ın kendisi, öğrencileri ve meslektaşları tarafından ortaya koyulan müzik eğitim literatürü, Kodály müzik eğitim felsefesi, metodu ve ders planlama ilkelerine yer veren çalışmalar ve Kodály müzik eğitim felsefesi ve metoduna yönelik araştırma temelli çalışmalar olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

2.1.1. Kodály'ın kendisi, öğrencileri ve meslektaşları tarafından ortaya koyulan müzik eğitim literatürü. Kodály müzik eğitim felsefesi, Kodály'ın fikirleri, müzik eğitimi konusunda öğrencileri ve meslektaşlarıyla ortaya koyduğu çalışmaları ve bu fikirlerine yer verdiği yazılarından oluşmuştur. Yaşamı boyunca kaleme aldığı bu yazıların önemli bir kısmı, ölümünün ardından 1974 yılında *Boosey and Hawkes* yayın şirketi tarafından bir araya getirilmiş ve *Zoltán Kodály'dan Seçme Yazılar (The Selected Writings of Zoltán Kodály)* başlığı altında bir kitap olarak yayımlanmıştır. Bu kitap içindeki yazılar 4 bölüm altında toplanmıştır: 1) Halk müziği (On folk music), 2) Önceki kuşaklar ve çağdaşları (On predecessors and contemporaries), 3) Müzik eğitimi (On music education) ve 4) Kendisi ve çalışmaları (On himself and his works). Kodály'ın besteci ve etnomüzikolog yönüne ilişkin ciddi bir kaynak oluşturan bu kitap, aynı zamanda Kodály'ın müzik eğitim felsefesine temel olan fikirlerine yer vermesiyle de bestecinin müzik eğitimciliğindeki öncü karakterini ortaya koymaktadır. Kitabın *Müzik eğitimi* bölümü içinde yer alan makalelerin başlıkları ve yazılış tarihleri aşağıdaki gibidir (bkz. Şekil 17):

Şekil 17

Kodály (1974), *Müzik eğitimi (On music education) bölümünün içeriği*

Zoltán Kodály'dan Seçme Yazılar (The Selected Writings of Zoltán Kodály) - Müzik eğitimi (On music education) bölümünün içeriği	
Makale adı	Yıl
Çocuk koroları (Children's choirs)	1929
Anaokulunda müzik (Music in the kindergarten)	1941, 1957
Macar müzik eğitimi (Hungarian music education)	1945
İşçi korosunun ulusal önemi (The national importance of the worker's chorus)	1947
Yüz yıllık bir plan (A hundred year plan)	1947
İlk solfej yarışmasının ardından (After the first solfège competition)	1949
Eski gelenekler: Bugünün müzik yaşamı (Ancient traditions: today's musical life)	1951
İyi müzisyen kimdir? (Who is a good musician?)	1953-1954
<i>Müziksel okuma ve yazma</i> kitabının Ön sözü (Preface to the volume Musical reading and writing)	1954
<i>Macaristan'da müzik eğitimi</i> sayısının Giriş bölümü (Introduction to the volume Musical education in Hungary)	1966

Kodály'ın müzik eğitimine yönelik fikirlerinin yer aldığı bu bölüm içindeki yazılar, Kodály müzik eğitim felsefesi ve metodunun oluşmasına öncülük ederken aynı zamanda uluslararası literatüre de kaynaklık etmiştir. Bestecinin; şarkı söylemenin ve çocuk korolarının önemi, erken yaşta müziğe başlamanın ve okul müzik eğitiminin önemi, müzik okur-yazarlığına ulaşmada solmizasyonun önemi, halk şarkılarının müzik eğitimindeki yeri gibi konulara değindiği bu yazılar içindeki ilk çalışması 1929 yılında yazdığı *Çocuk Koroları* adlı makalesi olmuştur. Bu makalede Kodály, müzik eğitimi ve kültür politikaları konularındaki fikirlerine yer vermiş (Pethő, 2011: 92) ve bu bağlamda müzik eğitim felsefesi içinde de sıklıkla sözü edilen *halk müziği*, *şarkı söyleme* ve *okul müzik eğitiminin* önemini belirterek çocuk korolarının bu konulardaki rolünü vurgulamıştır (Kodály, 1974: 119-126). Bölüm içindeki bir diğer önemli çalışma, Macar müzik kültürü oluşturma ve müzik okur-yazarı bireyler yetiştirme hedefleri doğrultusunda o güne kadar atılan adımlara yer verilen 1952 tarihli *Yüz yıllık bir plan* adlı makaledir. Çalışmada bu kapsamda ülkede 1920'ler itibarıyla

canlanmaya başlayan çocuk koroları, 1930'lu yıllardaki *Şarkı Söyleyen Hareketi*, yine aynı yıllarda Kerényi ve Rajeczky tarafından hazırlanan *Şarkı Söylemenin Abecesi (Énekes A Bécé)* adlı kitabın okul müzik eğitimine getirdikleri ve 1945 yılında ortaokullar için hazırlanan yeni müfredattan söz edilmiştir. Müzik okur-yazarı olma hedefinde pentatonizmin önemini belirten Kodály, eski Yunan'dan Çin'e ve Debussy'e uzanan dünya müzik edebiyatına ulaşmak için anahtarın pentatonizm olduğunu özellikle vurgulamıştır (Kodály, 1974: 162). Besteci, 1954 yılında Szönyi tarafından yazılan *Müziksel Okuma ve Yazma* adlı kitabın ön sözünde ise rölatif solmizasyonun önemini vurgulamıştır. İyi müzisyenlik için müzik okur-yazarlığına ulaşılması gerektiğinin altını çizen Kodály, müzik okur-yazarlığını bir dili okuma-yazma eylemine benzetmiş ve müzik okur-yazarlığında da sessizce fakat sesleri hayal etme noktasına kadar ulaşılması gerektiğini ifade etmiştir (Kodály, 1974: 204).

Bestecinin, *Müzik eğitimi* bölümü içinde yer almayan fakat müzik eğitime başlangıçta doğru ve temiz şarkı söylemeye ilişkin önerilerde bulunduğu bir diğer makale ise 1952 yılında tarafından kaleme aldığı *Temiz Şarkı Söyleyelim (Let us Sing Correctly)* başlıklı yazıdır. Kodály bu makalede, temiz söyleme için piyano eşliği olmadan çalışılması gerektiğini belirtirken, çelişkili görünüyor olsa da temiz söyleyebilmek için iki sesli egzersizlerle çalışılmaya başlanması gerektiğini dile getirmiştir (Kodály, 1974: 216). Ayrıca pentatonik diziyle başlangıcın önemine değinen besteci, pentatonik dizi seslerinin ardından *fa* sesinin eklenerek *majör heksakord* diziye ulaşılması gerektiğini ve son olarak *si* sesinin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir (Kodály, 1974: 217). Yazıda aynı zamanda çift sesli egzersizlere yer veren besteci, bu egzersizlerin uygulanmasına yönelik önerilerde de bulunmuştur (Kodály, 1974: 219).

Kodály müzik eğitim felsefesinin oluşumunda önemli yer tutan bu yazıların yanı sıra, Kodály'ın, öğrencileri ve meslektaşlarıyla birlikte müzik eğitiminde kullanılmak üzere ortaya koyduğu çok sayıda materyal bulunmaktadır. Çalışmanın Giriş bölümü içindeki *Metot içinde*

kullanılan materyaller başlığı altında ele alınan bu materyallerden *333 Okuma Egzersizi* ve *İki Sesli Macar Eserler* adlı kitaplar, müzik eğitim sistemleri içinde Kodály metoduna yer veren farklı ülkelerde dahi önemli müzik materyalleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, aşağıda ilgili kaynaklara ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Kodály tarafından 1943 yılında yayımlanan *333 Okuma Egzersizi* (*333 Olvasógyakorlat / 333 Elementary Exercises*) adlı kitap, Kodály metodu içinde sıklıkla başvurulmuş bir başucu kitabıdır. Macar halk müziği stilinde okumaya başlangıç için iyi bir örnek materyal olarak tanımlanan bu kitap (Ittész, 2018: 58), rölatif solmizasyon sisteminin kullanımına dayanmakta ve majör - minör pentatonik dizilere yönelik aşamalı bir yapıda okuma egzersizleri içermektedir. Kodály, kitabın önsözünde eğitim repertuvarının o gün için sınırlı olduğunu, mutlaka artırılması ve yeni örnekler sunulması gerektiğini dile getirmiş, şarkı söyleme veya enstrüman çalmak için temel koşulun müzik okuma becerisine sahip olmak olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda çocukların okuma becerilerinin her zaman canlı tutulması gerektiğini vurgulayan besteci, müziği okuyabilmenin kişiyi müziğe bir opera bileteninden daha fazla yaklaştıracığını ifade etmiştir (akt. Ittész, 2018: 59).

Bestecinin, 1937 yılında ilk cildi yayımlanan *İki Sesli Macar Eserler* (*Bicinia Hungarica*) adlı kitabı, Macar halk şarkıları stilinde bestelenmiş iki sesli eserlerden oluşmaktadır. 1942 yılına kadar 4 cilde tamamlanmış bu kitap serisi, *333 Okuma Egzersizinde* olduğu gibi rölatif solmizasyon sistemine dayanmakta ve yine aşamalı olarak ilerleyen 180 eser içermektedir (Eözse ve diğerleri, 2001: 26). Kitabın önsözünde tek seslilikten çok sesliliğe geçişin aşamalı bir şekilde gerçekleşmesini fakat süreklilik içermesi gerektiğini dile getiren Kodály, ritmik egzersizlerin veya aralık çalışmalarının bile ikili gruplara ayrılarak ilginç ve eğlenceli hale getirilebileceğini belirtmiştir. Şarkılı oyunların iki sesli söylemeye hazırlık için en uygun örnekler olduğunu vurgulayan besteci ayrıca, müzikal anadili daha iyi

tanıyabilmek için Macar halk müziğinin köklerinde yatan pentatonizme daha derine inerek yaklaşılabileceğini bir kez daha ifade etmiştir (akt. Ittzes, 2018: 60).

2.1.2. Kodály müzik eğitim felsefesi, metodu ve ders planlama ilkelerine yer veren çalışmalar. Bu bölümde Kodály müzik eğitim felsefesi, metodu ve ders planlama ilkelerine yönelik tanımlama ve açıklamalara yer veren kitap ve makalelerin yanı sıra, Kodály temalı süreli yayınlara ve görsel-işitsel materyallere yer verilmiştir. İlgili kaynaklar, her biri tarihsel bir sırayla geçmişten günümüze olacak şekilde kitaplar, makaleler, süreli yayınlar ve görsel işitsel materyaller olmak üzere gruplandırılarak sunulmuştur.

2.1.2.1. Kitaplar. Choksy (1974; 1988), Kodály felsefesi ve metodunun Amerika'ya adaptasyonunda önemli katkıları bulunan; ilk baskısı 1974, ikinci baskısı 1988 yılında yapılan *Kodály Metodu (The Kodály Method)* adlı kitaplarında, Kodály felsefesi ve metoduna ilişkin önemli bilgilere yer vermiş ve ders planlama ilkelerine değinmiştir. Birinci sınıftan altıncı sınıf düzeyine kadar her sınıf için ezgisel ve ritmik öğelere yönelik ayrı yıllık planların sunulduğu bu kitaplarda, ayrıca etkinlik örneklerine yer verilmiş ve eklerde bir *şarkı indeksi* sunulmuştur (Choksy, 1974; Choksy, 1988). Choksy, 1999 yılında *Kodály Metodu I (The Kodály Method I)* ve *Kodály Metodu II (The Kodály Method II)* olmak üzere Kodály metoduna ilişkin yeniden yayımladığı kitaplarında, metodu öncekilerden daha ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. *Kodály Metodu I* adlı kitapta ders planlama ilkeleri daha kapsamlı bir şekilde yer alırken (Choksy, 1999a), *Kodály Metodu II (The Kodály Method II)* adlı kitapta metoda uygun olarak birbirini takip eden 19 ders örneğine yer verilmiştir (Choksy, 1999b). Choksy (1999b), müziğe yeni fakat geç başlayan ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler için hazırladığı bu kitabı halk şarkılarından iyi müzik örneklerine uzanan bir yapıda düzenlemiş ve derslerde kullanılabilecek materyal örnekleri sunmuştur. Choksy (1988; 1999a; 1999b) tarafından yazılan bu kitaplar, Amerika'nın yanı sıra dünya genelinde Kodály metodu konusunda başvurulacak önemli kaynaklar arasında yer almaktadır.

Houlahan ve Tacka (1998) tarafından *Zoltán Kodály: Araştırma için Bir Rehber* (*Zoltán Kodály: A Guide to Research*) adıyla yayımlanan kitap, Kodály'ın yaşamı, bestecilik çalışmaları, etnomüzikolojiye yönelik çalışmaları ve eğitimci kimliğiyle yaptığı çalışmalara yönelik bölümler içermektedir. Ayrıca Kodály'ın yazdığı yazıların yanı sıra, başkalarının onun hakkında yazdığı yazılara, yüksek lisans ve doktora tezlerine yönelik bölümleri de içeren kitap, birincil ve ikincil kaynakların bir arada yer aldığı kapsamlı bir kitaptır.

Houlahan ve Tacka (2008), *Günümüzde Kodály: Müzik Eğitime Bilişsel Bir Yaklaşım* (*Kodály Today: A Cognitive Approach to Music Education*) adlı kitaplarında, Kodály'ın yaşamını, felsefesini, metodunu ve ders planlama ilkelerini oldukça kapsamlı bir şekilde ele almışlar ve Kodály'ın müzik eğitim felsefesi içinde yer alan; “Müzik herkes içindir!”, müzik eğitimi içinde halk müziğinin önemi, şarkı söyleme ve müzik okur-yazarlığı gibi önemli fikirlere ayrı bölümler içinde yer vermişlerdir. Müzik eğitiminde öncelerden beri konuşulan *sembolden önce ses* (*sound before symbol*) düşüncesine uygun bir öğrenme modeli öneren yazarlar, bu öğrenme modelini *bilişsel aşama* (*cognitive phase*), *ilişkisel aşama* (*associative phase*) ve *özümseyici aşama* (*assimilative phase*) olmak üzere 3 aşamada ele almışlardır. Kitapta bu modele uygun ders planı örneklerine yer verilmiş ve ekler kısmında bir şarkı listesi (hem alfabetik sırayla hem öğretim amaçlarına uygun olarak) ve her sınıf düzeyi için aylık ders planı örnekleri verilmiştir. Houlahan ve Tacka (2015a), kitabın ikinci baskısını aynı isimle, fakat birtakım değişiklikler ve güncellemeler yaparak tekrar yayımlamışlardır. Bu baskıda müzik dersinde müzik teknolojilerinin kullanımı ve Kodály metodunun çocuk korolarında kullanımına yönelik yeni bölüm yer alırken, aynı zamanda ders planlarının kaynaştırma sınıflarına uyarlanması konusunda örneklere yer verilmiştir (Houlahan & Tacka, 2015a: 10). Bu baskıyla ilgili bir diğer yenilik ise; öğretmenler için örnek videolar, ders planları, öğretmen görüşleri ve ayrıca çeşitli konular içeren bir internet sitesi oluşturulmasıdır (Oxford University Press, 2021).

Houlahan ve Tacka (2015b; 2015c; 2015d; 2015e; 2015f; 2015g), *Günümüzde Kodály: Müzik Eğitime Bilişsel Bir Yaklaşım* adlı kitaba ek olarak anaokulundan beşinci sınıfa kadar her sınıf düzeyine yönelik uygulamalar içeren kitaplar yayımlamıştır. Kitapların her birinde; repertuvar oluşturma, öğretim stratejileri, müziksel becerileri ve yaratıcı ifadeleri geliştirme, ünite ve ders planları ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bölümlerin yanı sıra, ilgili sınıf düzeyi için kullanılabilecek şarkı listelerine yer verilmiştir. Müzik eğitimi için Amerikan ulusal içerik standartlarına uygun olarak hazırlanan tüm bu kitaplar, kapsamlı örnekler ve uygulamalar içeren ve özellikle öğretmenler tarafından başvurulabilecek önemli güncel kaynaklar arasında yer almaktadır.

Bu kitapların yanı sıra, Casarow (2011) tarafından ders materyali olarak hazırlanan kaynak; Kodály felsefesi, metodu ve ders planlama süreçleri gibi konular hakkında bilgiler içermektedir. Çalışmada, ders aşamalarının ve bölümlerinin yanı sıra, ayrıntılı bir ders işleniş şablonuna, şarkı seçimi ve farklı yaş gruplarında ders planlama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlara da yer veren Casarow, ayrıca çeşitli yaş grupları için farklı öğretim amaçlarına uygun olarak hazırlanmış örnek ders planları sunmuştur. Çalışmada, ayrıca ritmik ve ezgisel öğelerin öğretimi için örnek çalışmalar, sayısma, tekerleme ve şarkı dağarına yer verilmiştir.

2.1.2.2. Makaleler. Young (1962-1963), Kodály henüz yaşarken yazdığı bu çalışmasında, Kodály'ın eğitimci kimliğiyle yaptığı çalışmalar üzerinde durmuş, fakat besteci, etnomüzikolog ve eğitimci kimliklerinin birbirinden ayrı değerlendirilemeyeceğini ve bu kimliklerinin onu bütünüyle ve tam anlamıyla bir sanatçı haline getirdiğini ifade etmiştir. Çalışmada Kodály'ın 1920'li yıllarda İngiltere seyahatlerindeki izlenimlerinden etkilenerek şekillendirdiği Macar müzik eğitim sistemi ve bu amaçla oluşturduğu müzik materyallerinin, İngiliz müzik eğitim sistemine etkisi anlatılmış ve İngiliz müzik öğretmenlerinin Kodály'ın çalışmalarıyla ilk karşılaşmasının, bestecinin eğitim materyalleri içinde önemli bir yere sahip

olan ve iki sesli şarkıların yer aldığı 4 ciltlik *İki Sesli Macar Eserler (Bicinia Hungarica)* adlı kitabın İngilizce olarak basılmasıyla gerçekleştiği belirtilmiştir. Çalışmada yarım yüzyıl önce İngiliz besteci Vaughan Williams ve arkadaşlarının İngiliz müziği için yapmaya çalıştıklarının, Kodály ve Bartók'un Macar halk müziği için yaptıklarıyla benzer olduğu dile getirilmiş, sonuç olarak Williams ve Kodály'ın düşüncelerinin paralel olduğu ve bu iki bestecinin *ulusal müziğin tüm müziklerin temeli olduğu* düşüncesini paylaştığı vurgulanmıştır.

Dobszay (1972), çalışmasında Kodály müzik eğitim felsefesini oluşturan temel fikirlere yer vermiş ve bu temel fikirleri; rölatif solmizasyon, halk şarkıları ve müzikal değeri, şarkı söyleme ve müzikal hayal gücü, okul ve hümanistik eğitim, kültür ve [kültürün aktarılmasında] birey başlıkları altında analiz etmiştir. Çalışmada; işitsel bir kültür, müziksel hassasiyet, şarkı söyleyerek ifade edilen müziksel hayal gücü, geniş müzik kültürü, ulusal gelenek, basit ama yüksek standartlarda müzik materyali, müziğin kültür ve hümanistik eğitim için uygun hale getirilmesi gibi fikirlerin bir metottan ziyade, bir felsefe oluşturduğu vurgulanmıştır. Macar bir müzik eğitimcisi olan Dobszay'ın, Macar müzik eğitim sistemi içinde yer alan ve doğrudan Kodály felsefesiyle temas kuran bir müzik eğitimcisi olması ve bestecinin konuşmalarından ve yazılarından kesitlere yer vermesi, bu çalışmayı Kodály felsefesine yer veren kaynaklar arasında ilk sıralara koymaktadır.

Sinor (2014) çalışmasında⁷, Kodály'ın çocuk gelişimsel yaklaşımı sezgisel olarak benimsediğini belirterek çoğu araştırmacı tarafından eğitim alanında bu yaklaşımın daha sonra tartışılmaya ve araştırılmaya başladığını dile getirmiştir. Bu bağlamda Piaget'nin gelişim basamaklarına yer veren yazar, Piaget'nin kuramından yola çıkarak çocuğun müziksel gelişimine yönelik bilgiler sunmuş ve bu bilgileri Kodály müzik eğitim felsefesi içindeki fikirlerle karşılaştırarak iki taraf arasındaki benzerlikleri ve paralellikleri ortaya koymuştur.

⁷ *Kodály Envoy* adlı dergide ilk kez 1980 yılında yayımlanan bu çalışma, 2014 yılında aynı dergide tekrar yayımlanmıştır. İlgili derginin 2007 öncesindeki sayılarına dijital olarak ulaşamadığından, 2014 yılı baskısına referans verilmiştir.

Özetle, müziksel gelişimin çocuğun gelişimiyle uyum içinde olduğu ve bu yolda öğretmenin görevinin bu uyumu sağlamak olduğu ifade edilmiştir.

Vikar (2014) ile 1982 yılındaki *Amerikan Kodály Eğitimcileri Organizasyonu* (*Organization of American Kodály Educators [OAKE]*) konferansı sırasında Sinor yönetiminde gerçekleştirilen röportaj, Kodály'ın öğrencilerinden olan ve müzik eğitimci, koro şefi ve müzikolog kimliğiyle tanınan Vikar'ın halk müziği konusundaki görüşlerini içermektedir. Röportajda; halk müziğinin müzik eğitimindeki yeri, anlamı ve önemi, günümüz müzik eğitiminde halk müziğinin kullanılabilirliği, pentatonik dizi ve diatonik diziler arasındaki ilişki, pentatonik dizilerin / şarkıların karakteristik özellikleri, modal diziler, çoksesli pentatonik şarkılar, iyi müzik materyalleri ve bir müzik öğretmenin sahip olduğu ve olması gereken şarkı dağarı gibi konular üzerinde durulmuştur. Özellikle yaptığı etnomüzikolojik çalışmalarla tanınan Vikar'ın sözü edilen konular üzerine dile getirdiği düşünceleri, kendisinin hem Kodály müzik eğitim felsefesini iyi tanıması hem de halk müzik kültürünü derinlemesine bilen bir isim olması nedeniyle dikkate değer görülmektedir.

Sinor (1982), çalışmasında öncelikle Kodály'ın besteci, etnomüzikolog ve eğitimci kimliklerine değinmiş; ülkesi Macaristan'da müzik eğitimi konusunda yaptığı müzikal devrimi anlatmıştır. Kodály'ın çocuklar için bestelediği şarkılar, koro eserleri, müzik eğitiminde kullanılmaya yönelik okuma egzersizleri ve hazırladığı kitapların yanı sıra, ülkesinin okul müfredatlarında müzik eğitiminin rolünü ve yerini artırmaya yönelik çalışmalarının farklı ülkelere birçok müzik eğitimcisinin dikkatini çektiğini belirten Sinor, çalışmasında esas olarak Amerika'da Kodály felsefesinin kullanılabilirliği üzerine tartışmıştır. Macaristan ve Amerika'nın sosyo-kültürel yapısının, halk kültürünün ve şehirleşmenin tarihinin birbirinden farklı olduğuna değinen müzik eğitimcisi, sonuç olarak Kodály'ın dile getirdiği fikirlerin bir metottan öte bir müzik eğitimi yaklaşımı olarak benimsenmesi

gerektiğini belirtmiş ve yaklaşımın bu yönleriyle Amerika’da kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Boshkoff (1991) çalışmasında ders planlama sürecine ve ilkelerine yer vermiştir. Çoğu öğretmenin bu süreci gereksiz bulduğunu ya da süreç üzerine çok düşünmediğini dile getiren yazar, ders planlama sürecinin önemine değinerek *Kodály’ın 3 P’si, Hazırlık – Sunuş – Uygulama (The Kodály Trilogy of P, Prepare-Present-Practice)* olarak adlandırılan ders aşamalarını anlatmıştır. Boshkoff çalışmada ayrıca, öğrenmeye bilinen ve tanıdık öğelerden başlanmasının Kodály yaklaşımında çok önemli olduğunu; bir günlük ders planının yıllık bir ders planının çok küçük bir parçasını oluşturduğunu ve yıl sonunda ulaşılmak istenen hedef için yapılan her dersin çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Derslerin çoğunlukla *hazırlık* ve *uygulama* aşamalarını içermesi ve ayda yalnızca bir ya da iki derste *sunuş* aşamasına yer verilmesi gerektiği belirten yazar, son olarak derslerde çocuğa her zaman iyi örneklerin sunulması gerektiğini ifade etmiştir.

Choksy (2014) çalışmasında⁸, Kodály literatüründe yer alan *felsefe, konsept, metot* ve *teknik* kavramlarını tanımlamış ve bu kavramları tartışarak birbirleriyle ilişkilendirmiştir. Çalışmada, Kodály’ın yaşamı boyunca müzik eğitimi konusunda yazdığı yazılar, çalışmalar ve kitaplarından ortaya çıkan ilkelerin *Kodály felsefesini* veya *konseptini* oluşturduğunu dile getiren yazar, *metodun* yeni bir *teknik* veya *araç* içermediğini, daha önceden var olan teknik ve araçların Kodály felsefesini desteklemek üzere *metot* içinde kullanıldığını belirtmiştir. Çalışmada son olarak müzik eğitimcileri tarafından Kodály felsefesinin yaygınlaştırılması ve adaptasyonuna yönelik çalışmaların bir *Kodály hareketi* olarak da düşünülebileceği ifade edilirken Kodály’ın 20. yüzyılda ortaya koyduğu eğitim felsefesinin 21. yüzyılda da hala

⁸ Yazarın 2000 yılında gerçekleşen OAKE konferansındaki açılış konuşmasını içeren ve daha önce *Kodály Envoy* dergisinin 2000 yılındaki bir sayısında yayımlanmış olan bu çalışmaya aynı derginin 2014 yılındaki bir sayısında yeniden yer verilmiştir. İlgili derginin 2007 öncesindeki sayılarına dijital olarak ulaşamadığından, 2014 yılı baskısına referans verilmiştir.

geçerliliğini koruyacağı ve müzik eğitimindeki güncel yaklaşımlar arasında kendine yer bulabileceği vurgulanmıştır.

Williams (2013) çalışmasında, birçok müzik eğitmenisinin yalnızca Kodály metodu olarak bildiği bu yaklaşımın, yalnızca bir dersi formüle etmekle kalmayıp belli birtakım fikirleri içerdiğine ve bu fikirler çerçevesinde oluştuğuna değinmiştir. Kimi zaman *Kodály konsepti*, kimi zaman *Kodály metodu*, kimi zaman *Kodály felsefesi* olarak ele alınan bu yaklaşımı; *konsept*, *felsefe*, *metot* ve *teknik* kavramlarını tartışarak, Kodály'ın fikirlerine yer vererek ve aralarında ilişkiler kurarak tekrar tanımlayan yazar, sonuç olarak bu tür bir karmaşanın ve kavramları doğru anlamlandıramamanın adaptasyon süreçlerinde problemler yaratabileceğini belirtmiştir.

2.1.2.3. Süreli yayınlar. *Australian Kodály Journal*, Avustralya Kodály Müzik Eğitmcileri Derneği (Kodály Music Educators in Australia [KMEIA]) tarafından, derneğin 1973 yılındaki kuruluşundan bu yana yayımlanan ulusal bir dergidir. Yakın zamana kadar çeşitli başlıklar altında yayımlanan, fakat son olarak bu isimle yayımlanması kararlaştırılan dergide, Avustralya'da Kodály felsefesi temelinde yapılan tarihsel ve akademik araştırmalar ve uygulamalara yer verilmektedir. Dergi, ulusal kurulu tarafından 2018 yılında yapılan bir projeye tüm eski sayılara çevrimiçi ve ücretsiz olarak ulaşma imkanı sağlamaktadır (KMEIA, 2020).

IKS Bulletin, 1976 yılından bu yana Uluslararası Kodály Derneği (International Kodály Society) tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Kodály'ın bestelerine yönelik çalışmalar ile müzik eğitimi felsefesi ve uygulamalarına yönelik çalışmaların yayımlandığı dergide, aynı zamanda okuyucuların ilgisine çekebilecek farklı konuları içeren çalışmalara da yer verilmektedir (IKS, 2014a).

Kodály Envoy, yılda 4 kez olmak üzere OAKE tarafından yayımlanan bir dergidir. OAKE üyelerinin çalışmalarına yer verilen bu dergi, OAKE kapsamındaki çalışmalara

yönelik bilgilere ek olarak ulusal ve uluslararası müzik eğitime yönelik gelişmeleri de içermektedir (OAKE, 2020). Ulusal konferanslara yönelik duyurulara da yer veren bu derginin daha çok Amerikan müzik eğitimcilerine hitap eden bir yapıda olduğu söylenebilir.

2.1.2.4. Görsel-işitsel kaynaklar. Platthy ve Ittzhes (2007) tarafından *Uygulamada Kodály Müzik Eğitimi Konsepti (The Kodály Concept of Music Education in Practice)* adıyla hazırlanan video serisi, Kodály'ın yaşamı, müzik eğitim felsefesini oluşturan görüşleri, metodu ve Kodály temelli derslerden uygulamalı örnek videoları içermektedir. Macaristan'dan ve anaokulundan yetişkinliğe uzanan çeşitli yaş gruplarından örnekler içeren bu videolarda, aynı zamanda koro müziği uygulamalarından örnekler de yer almaktadır. Bir DVD olarak sunulan bu kaynağın; Kodály'ın yaşamı, felsefesi, metodu ve uygulamalarını derinlemesine tanımak ve anlamak için başvurulabilecek önemli görsel-işitsel kaynaklar arasında yer aldığı söylenebilir.

LAKE (2015) tarafından *Youtube* adlı video sitesinde yayımlanan *Zoltán Kodály Interview (1966)* konuyla ilgili önemli görsel-işitsel kaynaklar arasında yer almaktadır. 1966 yılında Kaliforniya Üniversitesinde, Erno Daniel yönetiminde gerçekleşen bu röportajda Kodály, gelen sorular doğrultusunda müzik eğitimi felsefesini oluşturan görüşlerine yer vermiştir. Erken yaşta müzik eğitimi, şarkı söyleme ve okul müzik eğitiminin önemi, okulların ve hatta üniversitelerin bir müzik kültürü oluşturmadaki rolü ve derslerde kullanılması gereken müzik eğitim materyalleri gibi konularıyla ilgili konuşan besteci, ayrıca Macaristan'daki *Şarkı Söyleme Okulları'ndan* birtakım bilgiler aktarmıştır. Röportajın, Kodály'ın birebir konuşmasını içeren ve günümüze ulaşılabilen sınırlı kaynaklar arasında yer aldığı ve bu anlamda tarihsel bir değere sahip olduğu düşünülmektedir.

Liszt Academy Budapest (2019) tarafından yayımlanan *Kodály Belongs to All of Us*, Attila Kékesi and Gábor Zsigmond Papp tarafından hazırlanmış bir belgesel filmidir. Macaristan'ın Keşkemetsi şehrindeki Kodály Enstitüsünden görüntüler içeren belgeselde,

Amerika, İngiltere, Portekiz, Finlandiya, İskoçya, Hollanda, Çin, Japonya ve Avustralya gibi çeşitli ülkelerdeki Kodály uygulamaları ve adaptasyonlarına yönelik bilgilere yer verilmektedir. Kodály felsefesi ve yöntemi üzerine çalışan araştırmacı, uzman, öğretmen ve öğrencilerle yapılan röportajlarla ve sözü edilen ülkelere görüntülerle hazırlanan bu belgeselin, konuyla ilgili en güncel ve kapsamlı görsel-işitsel kaynak olduğu söylenebilir.

Kodály Hub (2020), *Erasmus + Stratejik Ortaklık Programı* aracılığıyla bir bilgi merkezi olarak 2019 yılında hayata geçirilen internet sitesidir. Yüzlerce şarkının bulunduğu bir şarkı koleksiyonu ve öğretmenler için çeşitli ders materyalleri içermesinin yanı sıra, Kodály ve müzik eğitim felsefesine yönelik bilgilerin ve çeşitli yayınların yer aldığı bu internet sitesinde, ayrıca üyelerin katılımına izin verilen topluluk sayfası da bulunmaktadır. Macaristan'ın Keşkemet şehrindeki Kodály Enstitüsüne ek olarak farklı ülkelere Kodály uygulamalarına yönelik etkinliklere ilişkin haberlere de yer veren *Kodály Hub*, Macaristan Ulusal Kültür Fonu ve Macaristan İnsan Kapasiteleri Bakanlığının *Her Gün Şarkı Söyleme* programı tarafından da desteklenmektedir.

2.1.3. Kodály müzik eğitim felsefesi ve metoduna yönelik araştırma temelli çalışmalar. Bu bölümde Kodály metodu içinde kullanılan teknik ve araçları tartışan ve metodun kullanımına yer veren makale ve tezlere yer verilmiştir.

Rainbow (1981) çalışmasında, Kodály'ın çalışmalarıyla dikkat çeken *Tonic Sol-fa* metodunun İngiltere'de yeniden ele alınması, tartışılması ve revize edilerek müzik eğitiminde kullanılmaya başlamasının kısa tarihçesine yer vermiştir. 1920'li yıllarda İngiltere'de bulunan Kodály'ın, *Tonic Sol-fa* metodundan etkilenmesi, metodu Macaristan'ın ihtiyaçlarına göre yeniden uyarlayarak Macar müzik eğitim sisteminde büyük bir değişikliğe yol açması ve Kodály metodunun ve metot içinde önemli bir yer tutan *Tonic Sol-fa*'nın (rölatif solmizasyonun) 1960'lı yıllarda İngilizce kaynaklar aracılığıyla yeniden İngiltere'de yeniden gündeme gelmesi, İngiliz müzik eğitimcilerini harekete geçirmiş ve metodun geliştirilmesinde

büyük katkıları Curwen adına 1974 yılında bir enstitü kurulmuştur. Curwen Enstitüsü eski metodu günün ihtiyaçlarına göre revize etmek üzere girişimlerde bulunmuş ve *Yeni Curwen Metodunun (The New Curwen Method)* öğretimi için hazırlanmış bir el kitabı aracılığıyla özellikle iç duyuş, müzikal hafıza ve erken yaşta çoksesli söylemenin geliştirilmesi konuları üzerinde durulmuştur. Müzik dersleri içinde diğer etkinliklerin yanında birkaç dakikalık çalışmalarla mutlaka yer alması gerektiği bildiren bu metoda ilişkin el kitabı, çok sayıda müzik öğretmeni ve okula ulaşmış, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmiştir. Özetle, yapılan bu çalışmalar kısa zamanda beklenen sonucu vermiş ve *Yeni Curwen Metodu*, İngiltere müzik eğitiminde tekrar ön plana çıkmıştır.

Hudgens (1987) doktora tezinde, Kodály temelli müzik öğretim programının birinci sınıf düzeyinde çocukların ses ve ezgi tekrarı, alkışla ritim tekrarı, ritim işitme ve ezgisel işitme becerilerindeki etkililiğini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Kodály felsefesini benimseyen bir öğretmenin yanı sıra, Orff yaklaşımını benimseyen ve geleneksel yaklaşımla ders işleyen öğretmenler normal ders akışlarının yanı sıra, derslerinde bu becerileri kazandırmak üzere 8 hafta boyunca çalışmalar yapmışlardır. Çalışmaların başında ve sonunda, öğrencilerin tonal ve ritmik becerilerinin ölçülmesinde işitme becerileri için PMMA testi ve ezgisel ve ritmik söyleme becerileri için araştırmacı tarafından hazırlanan bir test kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak PMMA testinden elde edilen sonuçlara göre, Kodály felsefesiyle öğrenim gören grupta ritmik işitme becerilerin önemli düzeyde artış gösterdiği ve tonal işitme becerilerinin ise en çok bu grupta arttığı belirtilmiştir. Ayrıca ritim ve ezgi tekrarı becerilerinin yine en fazla bu grupta gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Martin (1991) çalışmasında, el işaretlerinin, notaların isimlendirilmesinde kullanılan harflerin ve tonal sembollerin birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin sözlü ve sembolik tonal becerilerine katkısını incelemiştir. On yedi haftalık bir süreçte gerçekleştirilen çalışmada, üç gruba ayrılan çalışma grubunun her biri, dersin ilk 9 dakikasında öğretmen tarafından

gösterilen ve *do-re-mi-sol-la* pentatonik dizi sesleri olmak üzere 3-4 sestten oluşan tonal motifleri yansılayarak söylemişlerdir. Bu sırada birinci grup yalnızca ilgili tonal motifleri söylemiş, ikinci ve üçüncü grup söylerken el işaretlerini de kullanmış ve üçüncü grup tüm bunlara ek olarak aynı zamanda söyledikleri notaları temsil eden harfleri şimşek kartlar aracılığıyla da görmüştür. Çalışmanın ikinci aşaması olan diğer 17 haftalık sürede ise, tüm gruplara notaların dizek üzerindeki yerleri gösterilirken, üçüncü grup aynı zamanda dizek üzerinde notaların başları yerine harflerini gösteren görsellerle de okuma yapmıştır. Veri toplama aşamasında *Metropolitan Okuma Testleri* ve anaokulu, 1, 2 ve 3. sınıf düzeyindeki çocuklar için Gordon tarafından geliştirilen *Primary Measures of Music Audiation (PMMA)* testi ve üç adet şarkı söyleme testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üç grup arasında anlamlı bir farklılığa rastlanamazken çocukların PMMA öntest-sontest test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yakalanmıştır.

Gordon (1991) çalışmasında; müzik eğitim sürecine yönelik anlayışlarını, aşamalı bir biçimde, birbirini takip eden zincirleme bir yapı üzerine kuran müzik eğitim yaklaşımlarına ve metotlarına yer vermiştir. Çalışmada, konuyla ilgili bilinen ilk ismin İsviçreli müzik eğitimcisi Johann Heinrich Pestalozzi olduğunu belirtilirken *Pestalozzian Müzik Sisteminin İlkeleri (Principles of the Pestalozzian System of Music)* olarak bilinen birtakım ilkelere yer verilmiştir. Bu bağlamda; çalışmada Dalcroze, Curwen ve Glover, Kodály, Orff ve Suzuki'nin müzik eğitim yaklaşımlarına yer verilmiş ve bu müzik eğitim yaklaşımlarının öncelikli odak noktaları ve bu odak noktaları üzerine kurulan aşamalı yapıları tartışılmıştır. Özetle müzik eğitim sürecinde, Kodály felsefesinde de söz edildiği üzere, okuma veya çalma etkinliklerinden önce mutlaka kulağı ve iç duyusu geliştiren şarkı söyleme etkinliklerine yer verilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Ayrıca herhangi bir ögenin öğrenciye sunuşundan önce mutlaka o ögeye yönelik hazırlık ve uygulama çalışmaları yapılması ve müfredatın bir derste yalnızca bir ögenin öğretilecek şekilde hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Gerling (2003) yüksek lisans tezinde, Amerika'nın Kaliforniya eyaletindeki ilkokullarda kullanılmak üzere birinci sınıf düzeyine uygun 34 haftalık Kodály temelli bir müzik öğretim programı geliştirmiştir. Araştırmada, kapsamlı bir literatür taramasına yer veren araştırmacı, Güney Kaliforniya'da birinci sınıf düzeyinde müzik derslerine neredeyse yer verilmediğini ve bu eksiklikten yola çıkarak bu programı hazırladığını dile getirmiş ve araştırmada aylık ders planlarının yanı sıra, her ders için ayrıntılı ders planı örnekleri sunmuştur. Ayrıca ders materyallerine yönelik bir ek ve şarkı indeksine yer verilen bu çalışma, Amerikan müzik eğitimcilerine kaynaklık edebilecek önemli bir kaynak olarak gösterilebilir.

Dalby (2005) çalışmasında, Gordon'un ritim teorisini geleneksel ritim öğretiminde yer verilen kavramlarla kıyaslayarak açıklamış ve bu yolla ritim öğretimi konusunda müzik öğretmenlerinin soru işaretlerini gidermeyi amaçlamıştır. Araştırmada Dalcroze, Kodály ve Orff gibi öne çıkan müzik öğretim yaklaşımlarında da ritim öğretiminin farklı biçimlerde de olsa ele alındığı belirtilmiş ve Gordon'un teorisinde yer eden *vuruş*, *makrovuruş*, *mikrovuruş*, *vuruş grupları*, *vuruşların alt bölünmeleri* gibi kavramlar açıklanarak geleneksel kavramlarla ilişkilendirilmiştir. Araştırmada sonuç olarak ritim öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın hareketin ritmik yapıyı anlamlandırma konusunda önemli bir yeri olduğu ve ritmik öğelerle ilgili sözlü somut ifadeler kullanmanın anlamayı kolaylaştıracağı belirtilmiştir.

Bennett (2005) çalışmasında, müzik eğitimine *sol-mi* sesleriyle başlama konusunu ele almış ve tartışmıştır. 1970'li yıllarda Amerika'da birçok müzik eğitim yaklaşımının ortaya çıkması ve bu yaklaşımların Amerikan kültürüne adaptasyonu ile birlikte müzik derslerinde *sol-mi* seslerinin kullanılmaya başlandığını dile getiren yazar, Amerikan halk şarkılarında bu sesleri içeren repertuarın sınırlı olduğunu ve zamanla deyimler ve halk kültüründeki söylemler üzerine besteler yapılarak bu dağarcığın geliştirildiğini belirtmiştir. *Sol-mi* sesleriyle başlangıcın doğru ya da uygun olup olmadığı sorusunu yöneltten yazar, konuyu

farklı başlıklar altında tartışarak cevap bulmaya çalışmıştır. *Sol-mi* seslerinin; dizek üzerinde çizgide ya da boşlukta yer alan konumları ve komşuluk ilişkileri bakımından başlangıçta kullanılmaya uygun olması, müzik okur-yazarlığı konusunda net bir başlangıç sağlaması ve iki sestten oluşmasının şarkı söyleme, solfej ve el işaretlerini kullanma açısından kolay anlaşılabilir olması gibi nedenlerle tercih edilebileceği ifade edilirken; öğretmen olarak öğretim sürecinde amacın ne olduğu, nereye ulaşmak istenildiği, hangi sıranın veya yolun izlenmesi gerektiği ve öğrencilerin taleplerinin neler olduğu sorularına cevap verilerek doğru yola ulaşılabileceği dile getirilmiştir.

Tickel (2010) yüksek lisans tezinde, ikinci ve beşinci sınıf düzeyleri için Kodály temelli bir müzik dersleri aracılığıyla her sınıf için özel bir performans programı hazırlamayı amaçlamıştır. Araştırmada; özel günler, yıl sonu konserleri ve gösterileri gibi etkinliklerin müzik dersinde gerçekleştirilmesi gereken müziksel etkinlikleri ve öğrenciye kazandırılması beklenen müziksel davranışları olumsuz olarak etkilediği belirtilmiş ve bu ihtiyaçtan yola çıkılarak her sınıf için müfredattaki kazanımlarına da yer veren performans programları hazırlanması hedeflenmiştir. Bu programlarda, ilgili sınıfların yıl boyunca öğrenmesi gereken ezgisel ve ritmik öğeler ile birlikte, söyleme ve çalma gibi müziksel becerilere ilişkin etkinlikler, hareket ve dans etkinlikleri, temaya uygun hikaye ve şiirler ve drama etkinlikleri gibi etkinliklere de yer verilmiştir. Araştırma sonunda, gerçekleştirilen performansların başarılı bir şekilde sonlandırıldığı ve olumlu dönütler alındığı belirtilmiş ve ilgili sınıflara ait tüm performans programları örnek ve rehber programlar olarak ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Jacobi (2011) çalışmasında, Kodály yaklaşımında ön plana çıkan müziksel okuma konusunu ele almıştır. Araştırmacı konuya müziksel algılama ve bilişsel süreçler açısından yaklaşmış; müzik psikologları tarafından yapılan araştırmaların bazı bulgularına yer vermiştir. Buna göre, müziksel okumanın; müziği anlamlandırma, nota uzaklıklarını görelilik olarak da

ayırt etme ve ezbere öğrenmeye nazaran okuma yoluyla öğrenilenin uzun süreli bellekte yer etmesini sağlama gibi kazanımları olduğu belirtilmiş ve öğrenme sürecinde olmazsa olmaz bir yeri olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada Kodály yaklaşımında yer alan iç duyuşa benzer şekilde, Gordon'un dile getirdiği *audiation* kavramına da yer verilmiş, araştırmacılar tarafından Kodály yaklaşımında yer bulan içsel okuma ve iç duyuş süreçleri için de beyinde belli bir noktanın tespit edildiği belirtilmiştir. Çalışmada son olarak yapılan araştırmalar doğrultusunda, erken çocukluk döneminde ve müziksel okumanın öğretim sürecinde; Kodály metodunda yer alan çeşitli teknik ve araçların kullanımının (Curwen el işaretleri, el ve bedenin ezgi hattını göstermede kullanımı, ses merdiveni, porte üzerinde notaların resim ve ikonlar ile gösterimi vb.), öğrenmeyi destekleyici olduğuna yer verilmiştir.

Forero-Hordusky (2012) yüksek lisans tezinde, deşifre sırasında Curwen el işaretleri kullanmanın doğru tonda söylemeyi geliştireceği hipotezini ortaya koyarak ilişkisel bir araştırma yapmıştır. Ortaokul düzeyinde koro sınıfına katılan öğrencilerle yürütülen bu araştırmada, öğrenciler iki ay süresince el işaretleri kullanarak okudukları günlük egzersizlerden sorumlu tutulmuşlardır. Veri toplamada, deşifre egzersizlerinden oluşan öntest ve sontest uygulamalarının yanı sıra; sontest aşamasında öğrencilerin kinestetik, işitsel veya görsel öğrenme stillerinden hangisine daha yatkın oldukları, önceki koro deneyimlerinin süresi ve yine daha önceki koro derslerinde Curwen el işaretlerini kullanma durumlarıyla ilişki kurmak amacıyla bir anket uygulanmıştır. Öntestte öğrencilere el işaretleri kullandırılarak bir deşifre egzersizi okutulurken sontestte ise el işaretlerinin kullanımı birinde zorunlu diğerinde tercihe bırakılmak suretiyle iki deşifre egzersizi okutulmuştur. Araştırma sonunda, öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasındaki fark ile anket sorularından elde edilen veriler arasında bir ilişki olup olmadığı sınanmıştır. Buna göre; Curwen el işaretleri kullanma ve doğru tonda söyleme arasında korelasyon bulunamamıştır. Ayrıca kinestetik öğrenmeye daha yatkın öğrencilerin test sonuçları ve kinestetik bir yardım

sağlayan Curwen el işaretlerini başarılı bir şekilde kullanma durumları arasında korelasyon bulunamazken, öğrencilerin daha önceki koro deneyimleri ile bu deneyimlerinde Curwen el işaretlerini kullanma durumları ve test skorları arasında da bir korelasyon bulunamamıştır. Araştırma sonunda, benzer araştırmaların daha geniş bir örneklem grubuyla ve uzun vadede yapılması önerilmiştir.

Fritz (2015) yüksek lisans tezinde, Luteryen kültüründeki okullarda, Luteryen ilahilerin Kodály temelli bir program aracılığıyla öğretilmesini amaçlamıştır. Bu okullarda yetişen ve aynı kültürden gelmekte olan öğrenciler için, ilahilerin müzikal anadili temsil eden müzik materyalleri olduğunu ifade eden araştırmacı, kulaktan öğretim yoluyla nesilden nesile aktarılan bu ilahilerin doğru bir şekilde öğretimi için Kodály temelli bir program oluşturarak öğrencilere müzik okur-yazarlığı becerileri kazandırmayı hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda 10 adet ders planı içeren bir öğretim programı hazırlayan ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan 121 birinci sınıf öğrencisine bu programı uygulayan araştırmacı, her haftanın sonunda öğrencilerden kendi performanslarını değerlendirmelerini istemiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin ton içinde şarkı söyleyebildikleri, el işaretlerini kullanarak majör ve minör dizileri söyleyebildikleri, ilahileri öğretmen yardımıyla da olsa deşifre edebildikleri ve iç duyuş becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin seslerini daha iyi kullanabildikleri ve şarkı söyleme konusunda kendilerini daha iyi hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca bu okullarda ders veren 312 öğretmenin öğretim stillerini ve müziksel becerilerini anlamaya yönelik bir anket uygulanmıştır. Bu anketlerden elde edilen verilere göre ise; öğretmenlerin haftada 2 kez koro çalışması yapmaya fırsat bulabildiği, çoğunun 2 derslerinde sesli şarkılar öğrettiği ve eşlik yapmak üzere piyanoyu kullanabildiği ve büyük çoğunluğunun da sesini şarkıları örneklemek ve öğrenciyi şarkı söylemeye teşvik etmek üzere kullanabildiği belirtilmiştir. Araştırma sonunda, Kodály temelli bu öğretim programının bu okullardaki müzik ve koro derslerinde kullanılmaya uygun

olduğu ifade edilmiş ve programın uzun vadede kullanılmak üzere genişletilebileceği dile getirilmiştir.

Nite ve diğerleri (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, Kodály eğitiminin müzik öğretmenlerinin deşifre ve şarkı söyleme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Üç haftalık bir yaz kursu olan Teksas'taki Kodály Sertifika Programı'nda verilen eğitime 2014 yılında katılann 38 müzik öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada, katılımcılardan 1-bildikleri bir şarkıyı (Happy Birthday) söylemeleri, 2-aynı şarkıyı ritmik hecelerle söylemeleri, 3- aynı şarkıyı el işaretleri kullanarak solfejini yapmaları, 3- ritmik numaralandırma sistemi ile okumaları, 4-basit bir majör ve 5-basit bir minör şarkıyı deşifre olarak söylemeleri istenmiştir. Öntest-sontest deneysel desen ile gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, katılımcıların verilen eğitim sonunda ritmik heceler ile okuma ve solfej becerilerinin geliştiği tespit edilirken, majör şarkı deşifresinde anlamlı bir fark bulunamamış, minör şarkı deşifresinde ise sontest lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır.

Frey-Clark (2017) çalışmasında, sabit ve hareketli sistemler olarak bilinen ses sistemleri (pitch systems) ve Curwen el işaretlerine yönelik kapsamlı bir literatür taramasına yer vermiştir. Sabit ve hareketli solmizasyon sistemleri (sabit do, hareketli do) ile yine hareketli sistemler arasında yer alan dizi dereceleri sisteminin yanı sıra, Curwen el işaretlerinin ilgili literatürde ele alınan olumlu, olumsuz özelliklerine, sınıflarda öğretmenler tarafından tercih edilme durumuna ve etkililiklerine değinen yazar, sonuç olarak araştırmacıların ses sistemlerinden hangisinin daha iyi olduğuna yönelik tek bir fikir üzerinde karar kılamadığını belirtmiş, fakat özellikle Amerikan koro şefleri tarafından hareketli sistemlerin (hareketli do ve dizi dereceleri) tercih edildiğini dile getirmiştir. Çalışmada, Curwen el işaretlerinin yardımcı bir araç olmadığı gibi herhangi bir engel de yaratmadığı ifade edilirken, eğer mutlaka öğretilmek istenirse her bir sesin ve hareketin karakteristik özelliğine (örneğin, *do*'nun yumruk işaretiyle gösterilen kararlı yapısı veya *fa*'nın başparmak

ile aşağı doğru olan yönelimi gibi) dikkat çekilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yazar tüm bunlara ek olarak hem ses sistemleri hem de Curwen el işaretleriyle ilgili olarak farklı gruplarla yapılacak deneysel çalışmaların veya görüşmelerin ve anket çalışmalarının, bu konularla ilgili bilinmeyen yönleri ortaya çıkarabileceğini ifade etmiştir.

Boucher (2019), çalışmasında Fransız kültürünün yaşandığı ve Fransızca'nın konuşulduğu bölgelerde ağırlıklı olarak sabit do sisteminin kullanıldığını belirtmiş, bu durumun yüzyıllara dayandığını ve bu nedenle Fransız kültürünün bir parçası olarak nitelendirilebileceğini dile getirmiştir. Çalışmada, Fransız kültürünün yaşandığı bu bölgelerde tarihsel süreçte sabit do sisteminin yanı sıra, hareketli do sistemi, numara sistemi ve harflerin kullanımları ile ilgili çeşitli deneme ve uygulamalar yapıldığı, buna rağmen halen sabit do sisteminin gücünü koruduğu belirtilmiştir. Sabit do, hareketli do ve numara sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin sıralandığı çalışmada, ayrıca bu sistemleri karşılaştıran araştırma bazlı çalışmalara yer verilmiş ve çalışmalara ait bulguların oldukça çeşitli olduğu dile getirilmiştir. Boucher, konuyu Kanada'nın Quebec bölgesi üzerinden ele almış; daha önce yapılmış araştırmalarla da destekleyerek Quebec'te müzik eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun hareketli do sistemini bilmediğini belirtmiştir. Boucher, bu bölgelerde müzik eğitiminde ağırlıklı olarak sabit do sisteminin kullanılıyor olması, araştırmalarda hareketli do sisteminin sabit do sistemine göre daha iyi sonuç verdiğine yönelik kesin bulguların olmaması ve Frankofon üniversitelerde iki sistemin birlikte kullanımına yönelik uygulamaların olması gibi nedenlerle Kodály yaklaşımına yönelik yapılacak bir adaptasyon çalışmasında sabit do sisteminin Fransız kültürünün bir parçası olarak yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Bu gerekçelere bağlı olarak çalışma sonunda sabit do sistemi ile numara sisteminin (hareketli do sistemi yerine) birlikte kullanılmasına yönelik öneride bulunulmuştur.

2.1.4. Kodály müzik eğitim felsefesinin çeşitli ülkelerdeki adaptasyon süreçleri.

Bu bölümde Kodály müzik eğitim felsefesi ve metodunu kendi ülkelerinin müzik eğitim

sistemlerine adapte eden ülkelerdeki gelişmelere yer verilmiştir. Bölüm kıtalar bazında ele alınmış ve Kuzey Amerika, Avrupa, Asya, Avustralya olmak üzere sınıflandırılmıştır.⁹

2.1.4.1. Kuzey Amerika. 1966 yılında, besteci ve müzik öğretmeni Erzsebet Szönyi ile birlikte Kuzey Amerika'daki çeşitli üniversitelerin yanı sıra Kanada'da dersler veren ve 1966'da Michigan'daki ISME konferansında bir konuşma yapan ve bu konuşmalarda özellikle müzik ağırlıklı ilkokullardaki uygulamaları anlatan Kodály'ın derslerine çok sayıda müzik öğretmeni ve müzisyenin katılmıştır (Liu, 2008: 129). Adaptasyon süreci, bu gelişmenin de öncesinde müzik öğretmeni Mary Helen Richards'ın ISME Konferansı öncesinde başlayan Macaristan ziyaretleri ve metotla ilgili *Threshold to Music* adlı kitabı yazmasıyla başlamış (Sheridan, 2019: 61) ve müzikolog ve eğitimci Alexander Ringer ile keman sanatçısı Isaac Stern'ın iş birliğiyle müzik öğretmenlerine Macaristan'da metodu tanımaları için sağlanan *Kodály Fellowship* adlı burs programı sayesinde hız kazanmıştır (Liu, 2008: 128). Richards ve piyanist/müzik eğitimcisi Denise Bacon'ın Macaristan ziyaretleri, Macar müzik eğitimcileriyle ortak çalışmaları, metoda yönelik verdikleri dersler ve düzenledikleri çalıştaylar ile Bacon tarafından kurulan *Kodály Müzik Eğitim Enstitüsü* (*Kodály Musical Training Institute*), metodun Kuzey Amerika adaptasyonu ile ilgili önemli gelişmelerdir (Sheridan, 2019: 61-63). 1969 yılında müzik eğitimcisi Mary Alice Hein, *Holy Names College*'da müzik programına bir Kodály yüksek lisans programı açmış, 1973 yılında yine aynı okulda ilk defa uluslararası çapta bir Kodály sempozyumu (*First International Kodály Symposium*) düzenlenmiştir (Liu, 2008: 133-134). Ayrıca sempozyum esnasında *Kanada Kodály Enstitüsü* (*Kodály Institute of Canada*) ve 1975 yılında ise *Amerikan Kodály Eğitimcileri Organizasyonu* (*OAKE*) kurulmuştur (Liu, 2008: 134). 1960'ta Kaliforniya'da öğretmenlik yapmaya başlayan Lorna Zemke, Ortabatı Amerika'nın Kodály temsilcisi olmuş,

⁹ Kodály müzik eğitim felsefesi ve metodunun çeşitli ülkelere adaptasyonu, Liu (2008) tarafından oldukça kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu kapsamda burada yer verilen bilgiler, başta Liu'nun (2008) çalışması olmak üzere, ilgili ülkelere yönelik adaptasyon süreçlerine yer veren ve ulaşılabilen kaynaklardan derlenmiştir.

22 yıl boyunca Macaristan’da Kodály metodunu kullanan ve Amerika’ya göç eden Katinka Daniel ile tanışarak ondan metodu öğrenmeye başlamıştır. 1966 yılında Stanford Üniversitesinde Kodály ile tanışan Zemke, sonraki yıllarda Macaristan ziyaretleri gerçekleştirerek yüksek lisans tezi (1968) ve doktora tezini (1973) metot üzerine yazmıştır. 1973 yılında *Silver Lake Koleji*’nde bir lisans programı açmış ve *Amerika-Ortabatı Kodály Müzik Eğitimcileri’nin (Midwest Kodály Music Educators of America)* kuruculuğunu yapmıştır (Liu, 2008: 135-136). Bu gelişmeler Kodály metodunun Kuzey Amerika’da tanınmasına ve yaygınlaşmasına vesile olan önemli gelişmeler arasında yer almıştır.

Yirmi birinci yüzyılda da John Feierabend, Susan Brumfield, Micheál Houlahan ve Philip Tacka gibi isimler Kodály felsefesi konusunda çalışmaları sürdüren isimler arasında yer almışlardır. Bu kapsamda birçok materyal yayımlayan Feierabend, Amerika’da geleneksel olarak kullanılan ve *sol-mi* ile başlayan Kodály ezgisel işleyişinden farklı olarak öğretimin *mi-re-do* sesleri ile başlaması gerektiğini ve bu başlangıcın Amerikan halk şarkıları için daha uygun olduğunu savunmuştur. Houlahan ve Tacka (2008; 2015a) araştırma tabanlı bir Kodály yaklaşımı önermiş; bu yaklaşım ile Pestalozzi, Bruner ve Gordon’un teorilerini temel almışlardır. Son olarak Brumfield, 2014 yılında *First We Sing!* adıyla şarkıların ve çeşitli materyallerin yer aldığı öğretime rehber olabilecek bir kaynak kitap yayımlamıştır (Sheridan, 2019: 69).

Kanada’daki Kodály hareketinin öncüsü olan Richard Johnston, *Toronto Kraliyet Müzik Okulu*’nda (*Royal Conservatory of Music of Toronto*) bir yaz okulu programı açmış ve bu okulda Ann Osborn başta olmak üzere Katalin Forrai ve Ilona Bartalus gibi Macar müzik eğitimcileri tarafından metoda yönelik dersler verilmiştir (The Canadian Encyclopedia, 2021). Uluslararası çapta bilinen Kanadalı Kodály eğitimcilerinden bir diğeri olan Lois Chosky, İngilizce konuşulan yerlerde yaygın bir şekilde kullanılan standart ders kitaplarıyla birlikte konuyla ilgili 7 kitap yazmış, çeşitli üniversitelerde dersler vererek Kodály yaz programları

düzenlemiş ve 1981 yılında Kanada’da ilk Kodály odaklı yüksek lisans programını açmıştır. Chosky ayrıca, lisans ve lisansüstü düzeyde Kodály metodunda öğretmen eğitimi programı kuran ilk kişi olmuş; Kanada ve Amerika’nın yanı sıra, Ekvador, Hong Kong, İzlanda, Hindistan, İrlanda ve Tayvan’dan da sayısız uluslararası öğrenciyle çalışmıştır (Liu, 2008: 137-138). Sonuç olarak Amerika ve Kanada’da Kodály felsefesi ve metoduna yönelik olarak yapılan bu girişimler ve çalışmalar, metodun Kuzey Amerika’da öne çıkmasının yanı sıra, dünyaya yaygınlaşmasında da önemli katkılar sağlamıştır.

2.1.4.2. Avrupa. Bu başlık altında Avrupa’da Kodály adaptasyonlarıyla öne çıkan ülkelerden Estonya, Finlandiya, İspanya ve Polonya’daki adaptasyon süreçlerine yer verilmiştir.

Avrupa’da, Macaristan’dan sonra Kodály metodunu okullarda kullanmaya başlayan ilk ülke bir Sovyet ülkesi olan Estonya olmuştur (Liu, 2008: 139). Macaristan gibi Alman etkisinde olan ülkede 19. yüzyılda özellikle Almanca konuşulan okullarda rölatif sistemler kullanılmış, 20. yüzyılın başlarında ise Estonyalı müzik eğitimcileri rölatif solmizasyon sisteminin kullanıldığı Finlandiya’dan eğitimler almışlardır (Selke, 2016: 1). August Kiiss, Evert Mesiäinen and Riho Päts başta olmak üzere, rölatif solmizasyon üzerinde kafa yoran müzik eğitimcileri el işaretleri ve *y-te-ko* gibi nota isimleri kullanmışlardır. 1960’larda *tam*, *ta-ra*, *tara-tara* gibi ritmik hecelerle birlikte rölatif solmizasyonun sınıflarda kullanılmasına yönelik olarak bir kitap yazan Päts (Selke, 2016: 2), koro şefi Heino Kaljuste’nin de yer aldığı küçük bir grupla 1964 yılında Macaristan’da düzenlenen ISME Konferansı’na katılmış ve metottan etkilenen bu müzik eğitimcileri kendi ülkelerinde Kodály hareketini başlatmıştır (akt. Liu, 2008: 139). Başta Kaljuste olmak üzere, Estonyalı müzik öğretmenleri tarafından nota isimleri ve ritmik heceler adapte edilmiş ve notalar için sembolik renkler kullanılmıştır. Adapte edilen bu metot *jo-le-mi* olarak adlandırılmıştır. Talin Eğitim Enstitüsü içinde *Jo-Le-Mi Öğretmen Okulu* kurulmuş ve *Jo-Le-Mi Metodu* 1964-1965 yıllarında birkaç okulda

kullanılmaya başlanmıştır. Macaristan'dan, metoda yönelik birçok materyal ve kayıtlar getirilmiş; bunların yanı sıra, okullarda Páts ve Kaljuste tarafından derlenen şarkı kitapları kullanılmıştır (Selke, 2016: 3). *Jo-Le-Mi Metodu*, yalnızca Estonya'da değil, Gürcistan, Litvanya, Moldovya gibi diğer Sovyet ülkelerinin müzik eğitimi anlayışlarında da yer bulmuştur (Liu, 2008: 139).

Finlandiya'daki Kodály hareketi 1960'lı yılların başında Jenö Adam'ın bu ülkede dersler vermesi ve 1964'te çok sayıda müzik öğretmenin ISME Konferansı'nda metotla tanışmasıyla olmuştur (Liu, 2008: 139). Bu konferansa katılanlar arasında yer alan Erkki Pohjola metodun adaptasyonu ile ilgili önemli çalışmalarda bulunmuştur. Macaristan'da gördüklerinden etkilenen ve böylece insan sesine dayalı bir müzik eğitimi anlayışını benimseyen Pohjola, Finlandiyalı çocukların da Macar çocuklar gibi müzik öğrenme potansiyeli olduğunu düşünmüş ve okullarda kullanılmak üzere *MUSICA* adlı kitap serisini yazmıştır. Pohjola'nın girişimlerinin yanı sıra, birçok müzik öğretmeni de derslerinde şarkı söyleme aktivitelerine yer vermiştir. 1980 yılında ülkede *Fin Kodály Topluluğu (The Finnish Kodály Society)* kurulmuş ve sürecin gelişimine katkı sağlamıştır (Liu, 2008: 140).

1964 ISME Konferansı'ndan bir süre sonra Macar müzik eğitimcisi György Adám, metodu İspanyalılara anlatması için davet edilmiş; bu süre zarfından 1990'lara kadar ülkede Macar müzik öğretmenleri tarafından Kodály metoduna ilişkin eğitimler gerçekleştirilmiştir. Aynı yıllarda birçok müzik eğitimcisi Kodály eğitimi almak için Macaristan'a gitmiştir. Bu eğitimcilerden bazıları İspanya müzik eğitim sistemi içinde Kodály yaklaşımının yer almasına yönelik katkılar sağlarken, 1966-1967 yıllarında Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir yayında da Kodály yaklaşımına yer verilmiştir (Liu, 2008: 140). 1970'li yıllarda Katalonya'da Father Ireney Segarra'nın önderliğinde Kodály metodu sistematik olarak adapte edilirken Segarra tarafından metoda ilişkin eğitimler verilmiş ve çeşitli kurslar açılmıştır. Amerikalı müzik öğretmeni Sally Albaugh, 1981 yılında İspanya halk müziğine yönelik çalışmalar

yürütmüş ve müzik eğitiminde kullanılmak üzere numaraların kullanıldığı rölatif sistem üzerine çalışmıştır. 1980’li yıllarda Diego Ramon y Lluch tarafından Algemesi’de; 1990’larda ise Macar müzik öğretmeni Katalin Hajnóczy ve Alberto Ríos Bilbao’da tarafından Kodály Enstitüleri kurulmuştur (Liu, 2008: 141).

Budapeşte’de 1964 yılında gerçekleşen ISME Konferansı’ndan sonra, müzisyenler ve müzik eğitimcilerinin beğenisini kazanan yaklaşıma ilişkin olarak Polonya basınında da çeşitli analizler yayımlanmaya başlamıştır (Jankowska, b.t.; Liu, 2008: 142). Bu sıralarda, ülkede, Maria Przychodzinska’nın ortaklarından ve uygulayıcılarından biri olduğu *Contemporary Polish Pluralistic Concept of Music Education* adlı bir hareket başlatılmış, bu hareket ile güncel müzik eğitimi metotlarından Dalcroze, Orff-Schulwerk, Mursell, Reinet ve Kabalevsky’nin yanı sıra, Kodály yaklaşımına da yer verilmiştir (Kalarus ve Konkol, 2017: 10). 1975 yılında *Uluslararası Kodály Topluluğu’nda (IKS)* Polonya’yı temsilen Hanna Piliczowa, Janusz Dobrowolski ve Wojciech Jankowski yer alırken, Polonya’daki ilk Kodály Semineri Macar Kültür Enstitüsü tarafından 1976 yılında Varşova’da; ikinci seminer ise 1979 yılında Katowice’de düzenlenmiştir (Jankowska, b.t.). 1980’lerde Polonya Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yeni müzik eğitimi müfredatında Kodály yaklaşımına yer verilmiştir. 1982’de ISME’nin Polonya ayağında *Polish Zoltán Kodály Circle* adında, amacı; öğretmenlere yaklaşımı öğreterek okullarda yaklaşımın kullanılmasını sağlamak ve Kodály materyalleri yayımlayıp Polonya’da metoda ilişkin uygulamaları geliştirmek olan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. 1984-1985 yılı itibarıyla Maria Czarnecka tarafından şarkı söylemeyi geliştirmek, Polonya halk şarkılarını yaygınlaştırmak ve rölatif yöntemin kullanılabilirliğini test etmek için 10 yıllık sürecek uzun bir çalışma başlatılmıştır (Jankowska, b.t.). Aynı yıllarda Varşova ve Katowice’de metodun yaklaşımına ilişkin çeşitli çalışmalar yürütülmüş, bu iki kentteki gruplar bir araya gelerek Kodály temelli okul kitapları serisini hazırlamışlardır. 1982 yılı itibarıyla Polonya ve Macaristan arasında her yıl dönüşümlü olarak seminerler

düzenlenirken, ülkede metoda karşı ilk başta yaşanan direnç tüm bu çalışmalar sayesinde kırılmış ve metot kabul görmüştür (Jankowska, b.t.; Liu, 2008: 143).

2.1.4.3. Asya. Bu başlık altında Asya’da Kodály adaptasyonlarıyla öne çıkan ülkelerden Japonya, Malezya ve Tayvan’daki adaptasyon süreçlerine yer verilmiştir.

Japonya’da Kodály metoduna olan ilgi, 1963’te Tokyo’da gerçekleşen ISME Konferansına Erzsebet Szönyi’nin katılmasıyla ve bu konferansı takiben Hani Kyoko tarafından 1967’de *Macaristan’da Müzik Eğitimi (Music Education in Hungary)* başlıklı kitabın çevrilmesiyle başlamıştır (Liu, 2008: 143). Müzik öğretmeni Fujita Keiichi, erken çocukluk dönemine yönelik bir müzik öğretim kitabı yazmış ve böylelikle metot popüler hale gelmiştir. 1968 yılında Kyoko tarafından Katalin Forrai Japonya’ya davet edilmiş ve Forrai birkaç şehirde metoda ilişkin dersler vermiştir. Aynı yıl *Kodály Sanat Eğitimi Enstitüsünü* (Kodály Art Education Enstitüsü) kuran Kyoko, farklı Macar eğitimi kitapları çevirilerine de devam etmiş ve geleneksel Japon çocuk oyun şarkılarını sistematik olarak düzenlediği bir kitap yayımlamıştır (Liu, 2008: 144). Kodály metodunun Japonya’da yaygınlaştırılması için oldukça çaba sarf eden Kyoko’nun eğitime yönelik 30’u aşkın kitabı bulunmaktadır. 1970’lerde bir grup Japon müzik öğretmeni Keşkemete ilk defa Kodály seminerine katılmış, 1978 yılında ise *Japon Kodály Birliği (Japanese Kodály Society)* kurulmuştur (Liu, 2008: 144). Yıllar içinde çok sayıda Macar müzik eğitmeni seminerler vermeleri için ülkeye davet edilmiş ve metodun yaygınlaştırılma çalışmaları böylece devam etmiştir.

1990’lı yıllarda Johami Abdullah, Malezya’da Kodály metodu uygulamalarına yönelik bir ihtiyaç olduğunu dile getirerek metodun çalışılması gerektiğini vurgulamıştır (Wen, 2019: 9). Bu doğrultuda 2009 yılında Mara Teknoloji Üniversitesi ve Genç Koro Akademisi işbirliğiyle bir Kodály kurs programı düzenlenmiştir. Metot, ülkede ilk olarak özel sektör aracılığıyla gelişim göstermiş, Genç Koro Akademisi ve Poco Stüdyo aracılığıyla bazı girişimlerde bulunulmuştur. Genç Koro Akademisi, Avustralya Kodály Birliği’yle işbirliği

yaparak birçok kurs ve çalıştay düzenlerken Poco Stüdyo ise 2016 yılında Keşkemet Liszt Müzik Akademisinden uzman eğitimciler davet ederek konuyla ilgili dersler verilmesini sağlamıştır (Wen, 2019: 9). Malezya’da Kodály metodunun geliştirilmesine yönelik çalışmalar halen devam etmektedir.

Kodály metodunun Tayvan’a adaptasyon sürecinde Kuzey Amerikalı eğitimcilerin önemli bir rolü olmuştur. Aborjinlerle çalışan müzik öğretmeni Tian-Hui Xu öğretmenler için bir müzik kampı düzenleyerek Amerikalı Kodály metodu uzmanı Diane Doron’u ders vermesi için Tayvan’a davet etmiştir (Liu, Humphreys, Wong, 2013: 37). Bu süreçte Kodály metodundan oldukça etkilenen Xu, metoda ilişkin eğitim almak üzere Amerika’daki Holy Names Kolejinde eğitim almış ve 1988 yılında ülkede metoda yönelik kitap yazan ilk kişi olmuştur (Liu ve diğerleri, 2013: 39). Tayvan’ı ziyaret eden ilk Macar müzik öğretmeni Janos Horvath, ülkenin birçok şehrinde çalıştaylar düzenlemiş ve çok sayıda müzik öğretmenin Kodály felsefesini tanımasını sağlamıştır (Liu ve diğerleri, 2013: 40). Kodály metodu konusunda kapsamlı bir kitap yazan ilk Tayvanlı müzik eğitimcisi ise, yine Holy Names Kolejinde eğitim alan Fang-Jing Zheng olmuştur (Liu ve diğerleri, 2013: 43). Kodály metoduna ilgi duyan çok sayıda müzik eğitimcisi metotla ilgili eğitim almak için Holy Names Kolejine başvururken Ying-Shu Liu *Tayvan Kodály Birliğini (Taiwan Kodály Society)* kurmuştur. Ülkede oldukça aşama kaydeden Kodály metoduna yönelik çalışmalar hala devam etmektedir (Liu ve diğerleri, 2013: 49).

2.1.4.4. Avustralya. 1961 yılında Macaristan’ı ziyaret eden Yeni Güney Galler eyaletinden Deanna Hoermann, burada Mary Alice Hein, Lois Choksy ve Marta Nemesszeghy ile tanışmış ve Nemesszeghy ile Hoermann’ı Keşkemet Müzik Okuluna gözlemler yapması için davet etmiştir (akt. Liu, 2008: 144-145). Hoermann, erken yaşta ve dikkatli hazırlanmış bir sekvens ile müzik kulağının geliştirilebilmesinin mümkün olduğunu keşfeder ve Avustralya’ya döndükten sonra, 1970’te Avustralya’yı ziyaret eden Szönyi’nin

önerileriyle Nemesszeghy ile Avustralya’da bir çocuk kitabı ve çalışma amaçlı seyahatlerini sürdürmüştür. Hoermann 1971’de “Kodály Pilot Project” adlı projeyi 10 okulda aynı anda başlatmış, anaokulundan ilkokula kadar uzanan bu proje ile müzik öğretmenlerinin konu ile ilgili eğitim almasını sağlamıştır (Liu, 2008: 145). Bu proje ile eğitim alan çocukların matematik ve okuma-yazma başarıları eğitim almayanlar ile kıyaslanmış ve eğitim alanlar lehine anlamlı farka ulaşılmıştır. Bu başarı sayesinde Kodály metodu genel olarak kabul görmeye başlamış, adı geçen bu proje 1978 yılında 158 okula kadar yayılmıştır (Wade, 1996: 1-6). 1976’da Hoermann, Judith Johnson ve Ian Harrison tarafından Avusturya Kodály Müzik Eğitimi Enstitüsü kurulmuştur (akt. Liu, 2008: 146). Queensland eyaletinden Ann Craroll, Hoermann tarafından başlatılan projeyi dikkat çekici bulmuş, 1976’dan 1986’ya kadar devam eden pilot bir müzik programı başlatmıştır. 1987 yılında Judith Johnson tarafından *Community Music* adıyla müzik öğretmenleri için bir eğitim başlatmıştır. Sonuç olarak Hoermann, Carroll ve Johnson’ın büyük katkıları aracılığıyla yaygınlaştırılan Kodály metodunun, Avusturya’da günümüzde de diğer müzik eğitim yaklaşımlarının yanında yerini ve saygınlığını koruduğu görülmektedir (Liu, 2008: 147).

2.2. Kodály Müzik Eğitim Felsefesi ve Metoduna İlişkin Ulusal Literatür

Türkiye’de Kodály felsefesi ve metoduna yer veren çalışmaların özellikle son on yıllık süreçte artış gösterdiği, müzik eğitimcileri ve araştırmacıların bu yaklaşıma eskisinden daha fazla ilgi duyduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında, araştırma tabanlı makale ve tezlerin yanı sıra, yaklaşımın ülkemiz müzik eğitimcilerine tanıtımı, müzik eğitiminde kullanımı ve ülkemize adaptasyonu gibi konularda derleme ve tartışmalar içeren makalelere de rastlanmaktadır. Bu bağlamda, ülkemizde konuyla ilgili yapılan çalışmalara makaleler ve tezler olmak üzere iki alt başlık altında sunulmuştur.

2.2.1. Makaleler. Kamacıoğlu (1990) çalışmasında, Kodály yaklaşımı ve Macaristan’da müzik dersinin yapısına ilişkin çeşitli bilgilere yer vermiştir. Kodály’ın çeşitli

konuşmalar ve yazılarından derlenen ve Kodály felsefesini oluşturan, ses ve şarkı söylemenin önemi, erken yaşta müziğe başlamanın önemi, halk müziği ve klasik müziğin önemi ve okul müzik eğitiminin önemi gibi ilkelere değinilen çalışmada, Macaristan’da anaokulu, ilkokul ve özel okullardaki müzik eğitimi uygulamalarının yapısı ve müzik öğretmenlerinin eğitim süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Konuyla ilgili ulaşılabilen ilk Türkçe makale olması nedeniyle, bu çalışmanın literatür içinde anlamlı bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Özeke’nin (2007), Kodály’ın müzik eğitimi anlayışı, ilkeleri ve ders işleniş süreçlerine yer veren makalesi, konuyla ilgili ulaşılabilen ilk kapsamlı Türkçe çalışmalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kodály felsefesi ve metodunun ayrıntılı olarak ele alındığı ve metodun işleyişi, metot içinde kullanılan teknik ve araçlar ile metotta kullanılan materyaller hakkında bilgiler içeren bu çalışmada, ayrıca Kodály felsefesine uygun ders planlama aşamalarına da yer verilmiştir. Çalışmada tüm bunlara ek olarak ilköğretim müzik derslerinde kullanılabilecek örnek bir ders planı şablonu da sunulmuştur. Müzik eğitimcilerinin, müzik öğretmenlerinin ve müzik eğitimi alan öğrencilerin konuyla ilgili bilgi alabileceği ilk kaynaklardan olması ve uygulamaya dönük örnek ders planı şablonu içermesi bakımından, bu çalışmanın ilgili Türkçe literatür içinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Göktürk Cary (2012), Kodály ve Orff yaklaşımlarını benzerlikleri ve farklılıkları yönünden karşılaştırmıştır. Çalışmada, iki müzik eğitimcisinin de hayatları, eğitim felsefeleri ve metotları ayrıntılı bir şekilde anlatılmış ve sonuç bölümünde yaklaşımlarla ilgili karşılaştırmalara yer verilmiştir. Buna göre, Kodály ve Orff’un eğitimci yönlerinin besteci yönlerinden daha fazla ön plana çıktığı ve her ikisinin de müzik eğitimine kendi ülkelerini aşan çok değerli katkılar sağladığı belirtilmiştir; iki yaklaşımda da müziğin ezgi, ritim, armoni, dinamikler ve renk gibi tüm boyutlarıyla ele alındığı ifade edilmiştir. İki yaklaşımın farklılıkları konusunda ise, Kodály yaklaşımının el işaretleri kullanımıyla birlikte şarkı söyleme ve koro eğitimi odaklı olduğu belirtilmiş, Orff yaklaşımının ise hareket, konuşma ve

çalgı kullanarak yaratıcılığı ve doğaçlama becerisini geliştirmeyi ön planda tuttuğu dile getirilmiştir.

Topoğlu (2012), erken çocukluk döneminde sanat ve müzik eğitiminin önemine değinmiş ve müzik öğretim yaklaşım ve metotlarına ilişkin temel bilgilere yer vermiştir. Orff yaklaşımı, Dalcroze yaklaşımı ve Suzuki metoduna ilişkin tanımlayıcı bilgilerin yer aldığı çalışmada ayrıca Kodály müzik eğitim felsefesi ve metodu da ele alınmıştır. Çalışmada, müzik eğitiminde dünya genelinde kullanılan edilen bu yaklaşım ve metotların erken çocuklukta etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenler tarafından tanınması gerektiği ve hatta konuyla ilgili hizmetiçi eğitimler yapılabileceği dile getirilmiştir.

Türkmen (2012) çalışmasında çocuk korolarına katılımın çocukların işitsel algıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocuk korosunda şarkı söyleyen çocukların yanı sıra, çocuk korusu üyesi olmayan çocuklarla yürütülen bu araştırmada, çocukların işitsel algılarını anlamak üzere, dinleme- yinleme (verilen bir ezginin veya söylenen bir kısa metnin tekrarı) ve yazma çalışmaları yapılmıştır. Bununla birlikte konuyla ilgili görüşlerini ve çocuklarının bu konudaki eğilimlerini belirleyebilmek üzere velilere bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda, çocuk korosunda şarkı söylemenin; özellikle çocukların duyduklarını konuşarak tekrar etmelerinde olumlu bir etkisi olduğu ve sesin özelliklerinden yükseklik ve tını (renk) özelliklerini ayırt etmede etkili olduğu tespit edilmiş, ancak yazma konusunda ve sesin şiddeti özelliği bakımından bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca çocukların çevredeki seslere karşı hassasiyet geliştirdiği belirtilmiştir. Çocuk korusu ve çocukların işitsel algılarını ele alması nedeniyle, bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Sağır ve diğerleri (2013), hareketli do sistemi ve Türk sanat müziği uygulamaları arasındaki benzerlikleri ele almışlardır. Çalışmada, hareketli do sisteminde majör dizilerin do majöre, minör dizilerin la minöre aktarılması ile Türk sanat müziğinde bir makamın farklı

akort sistemlerine aktararak seslendirilmesi arasında benzerlik kurulmuş ve farklı makamlardaki beş parçadan kesitler alınarak farklı akort sistemlerine yönelik örnekler sunulmuştur. Sonuç olarak araştırmada, hem Türk sanat müziği uygulamalarında hem de hareketli do sistemine ilişkin uygulamalarda işitilen nota adı ve duyulan frekansın birbirinden farklı olduğu belirtilmiş ve bu iki sistemin sentezinden yola çıkılarak ülkemizde kullanılabilecek özellikte olan yeni bir yaklaşım oluşturulması önerilmiştir.

Saraç (2014) çalışmasında, Kodály, Orff-Schulwerk ve Dalcroze yaklaşımları konusunda ilköğretim düzeyindeki öğrencilerden görüş almayı amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda, ilgili yaklaşımlara ilişkin 3 ayrı ders planı hazırlamıştır. Hazırlanan ders planları, müzik öğretmenliği programında öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması için okullara giden 35 öğretmen adayı tarafından staj uygulamaları kapsamında uygulanmıştır. Ders planları, 10-11 ve 12-14 yaş gruplarındaki öğrencilere uygulanmış ve araştırma verileri bu iki gruba yaş grubu tarafından göre değerlendirilmiştir. Araştırmada, katılımcı öğrencilerin üç yaklaşıma ilişkin ders değerlendirmelerinde olumlu görüşlerin olumsuzlara nazaran daha fazla olduğu; 10-11 yaş grubunda Kodály yaklaşımı, 12-14 yaş grubunda ise Orff yaklaşımıyla yapılan derse ilişkin olumlu görüşlerin diğer yaklaşımlarda daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Esmegül ve Öztosun Çaydere (2015), ülkemizde Dalcroze, Kodály, Orff ve Suzuki yaklaşım ve yöntemlerine ilişkin araştırmaları incelemişler ve bu araştırmaların bulgularından yola çıkarak ilgili yaklaşım ve yöntemlerin genel özelliklerine ulaşmayı amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında 12 araştırma incelenmiş ve araştırmaların ortak noktaları çıkarılmıştır. Araştırma sonunda ilgili yaklaşım ve yöntemler; hedef kitle, kullanılan materyaller, öğrenme-öğretme stili ve ulaşılmak istenen amaçlar bakımından özetlenmiştir.

Türkmen (2015) çalışmasında, Kodály metodu içinde kullanılan teknik ve araçlar içinde yer alan Curwen el işaretlerinin koro tınısındaki etkisini araştırmıştır. Bu amaç

doğrultusunda 5 çocuk korusu şefiyle görüşmeler yapılmış ve şeflerin Curwen el işaretleriyle ilgili görüşlerine, el işaretlerini kullanma durumlarına ve el işaretlerinin koro tınısına etkisine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Sonuç olarak araştırmada, koro şeflerinin Curwen el işaretleri hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadığı ve bu nedenle korolarında el işaretlerinin kullanımına yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada yine aynı sebeple koro şeflerinin, Curwen el işaretlerinin koro tınısına bir etkisi olup olmadığına ilişkin görüşlerinin alınamadığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte çalışmada Curwen el işaretlerine yönelik kapsamlı bir literatüre yer verilmiş ve ayrıca araştırmacı tarafından bir çocuk korusu bünyesinde yapılan çalışmalarda da el işaretlerini kullanmanın sesleri tanıma ve ilişkilendirme konusunda etkili olduğu belirtilmiştir.

Çoban (2016), Türkiye’de okul müzik eğitim programlarında Kodály felsefesinin kullanılabilirliğini ele almış ve değerlendirmiştir. Öncelikle Kodály felsefesine ve ilkelerine yer verilen çalışmada, daha sonra Türkiye’de okullarda müzik öğretim programları ile müzik öğretmenliği programlarının yapısı ve koşulları ele alınmıştır. Halk müziğimizde pentatonizmin varlığına yönelik tartışmalardan yola çıkılarak müzik öğretim programlarında pentatonik dizi ve öğelerin yer almadığı belirtilen çalışmada; müzik eğitim sistemimizde halk müziği, Türk sanat müziği ve klasik batı müziği üzerinden yapılan uygulamaların yalnızca ezberleme ve şarkı söyleme ile sınırlı kaldığı; bu nedenle de Kodály felsefesine ilişkin uygulamalardan uzak olduğu dile getirilmiştir. Çalışmada ayrıca, ilkokul müzik derslerinin, müzik öğretmeni yerine sınıf öğretmeni tarafından yürütüldüğü, halbuki erken çocukluk döneminde verilecek iyi bir müzik eğitiminin Kodály felsefesinde önemli bir yer tuttuğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, Kodály felsefesinin Türkiye’ye uyarlanmasında zorluk olarak sayılabilecek bu nedenlere rağmen, konu ile ilgili atılacak adımların ülkemiz için çok faydalı olabileceği ifade edilmiş; yaklaşımın yaygınlaştırılmasına yönelik olarak üniversitelerin müzik öğretmenliği programları ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet-içi eğitimler ve

çalıştaylar düzenlenmesine yönelik önerilerde bulunulmuş, ilkokul ve ortaokul kademesinde müzik eğitiminin kalitesini artırmak için ise, derse ayrılan sürenin de artırılması gerektiği dile getirilmiştir.

K. Aycan (2017a), bireysel ses eğitimi dersi içindeki deşifre çalışmalarında Kodály metodu içindeki teknik ve araçlardan yararlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada ders içeriğinde deşifreye yönelik olarak ritmik ve ezgisel uygulamalar yapılmış ve dersin işlenişine ve öğrencilerin kazanımları konusundaki farkındalıklarına yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Dersler içinde kullanılan tekniklerin araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak anlatıldığı bu araştırmanın, sonraki ders içi çalışmalara ve araştırmalara örnek olması hedeflenmiştir.

K. Aycan (2017b), müzik öğretmenliği programında yer alan ses eğitimi dersi kapsamında Orff-Schulwerk yaklaşımına uygun hareket, konuşma ve şarkı söyleme uygulamalarına yer vermiştir. On dört hafta boyunca ses eğitimi dersi alan 20 öğrenciyle toplu olarak gerçekleştirilen bu uygulamaların öncesinde, katılımcı öğrencilerin çağdaş müzik öğretim yöntemlerini tanıma durumlarına yönelik bir anket uygulanmıştır. Anket sonucunda, katılımcıların müzik pedagojisine yönelik aldıkları dersler ile okul deneyimi uygulamalarında Kodály, Orff-Schulwerk, Dalcroze ve Suzuki gibi çağdaş öğretim yöntemlerine başvurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı bu anket sonuçlarından yola çıkarak 14 haftalık uygulamayı gerçekleştirmiş ve uygulama sonunda da, katılımcı öğrencilerden uygulamalara ilişkin görüş almıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda, uygulamalar sırasında yapılan beden perküsyonu ile hareket odaklı çalışmaların sesi açma ve diyafram nefesini kullanmaya katkı sağladığı, konuşma odaklı uygulamaların artikülasyon ve şarkı sözlerini ezberlemeye katkı sağladığı ve bu uygulamaların tümünün şarkı söyleme esnasında duruş, nefesi kullanma ve seslendirme gibi konularda katkılar sağladığı sonucuna

ulaşılmıştır. Katılımcılar ayrıca, bu uygulamaların kalıcı öğrenme sağladığını ve uygulamanın kendilerine müzik öğretimi konusunda yeni fikirler verdiğini belirtmişlerdir.

Şimşek ve Bilen (2017), Kodály yaklaşımı, felsefesi, yöntem ve yöntem içinde kullanılan araçlara ilişkin bir ön bilgilendirmenin ardından, bir solfej dersi planı örneklemişlerdir. Araştırmacılar bir solfej parçasına hazırlayıcı olarak ritmik ve ezgisel alıştırmalar önermiş ve böylece ülkemizde gerçekleştirilecek Kodály uygulamaları için somutlaştırıcı bir örnek sunmayı hedeflemişlerdir.

Fidan Erten ve Çilden (2018), kulaktan öğretim yöntemi konusunda literatürde yer alan çalışmaları derlemişlerdir. Kulaktan öğretim denildiğinde çoğunlukla genel müzik eğitimindeki şarkı öğretiminin düşünüldüğünü belirten araştırmacılar, çalgı eğitiminde de kulaktan öğretimin yeri ve olumlu sonuçları olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmacılar kulaktan çalgı öğretiminin kültürümüz için yabancı olmadığını, halk müziğimiz içindeki aşıklık geleneği ile geleneksel sanat müziğimiz içinde usta-çırak ilişkisine dayanan meşk geleneğinde de kulaktan öğretim yoluyla bilgi, kültür ve gelenek aktarımı yapıldığını vurgulamışlardır. Ulusal ve uluslararası araştırma örneklerine yer veren araştırmacılar, kulaktan öğrenme ve kulaktan şarkı söyleme konularında Kodály'ın görüşlerine de yer vermişlerdir. Çalışmada son olarak, kulaktan öğretime yönelik çalışmaların ülkemizde oldukça az olduğu ve konunun göz ardı edildiği dile getirilmiş, kulaktan öğretime yönelik uygulama ve araştırmaların artırılmasının müzisyenlik becerilerine de katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Türkmen ve Göncü (2018a), koro çalışmalarındaki Kodály uygulamalarına ilişkin amatör çocuk korosu üyelerinin görüşlerini almışlardır. Araştırmacılar bu amaçla, koro eğitimi alan 10-14 yaş arasındaki 20 çocuğa anket uygulamış ve açık uçlu sorular yöneltilmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, çocukların el işaretleriyle yapılan çalışmalar,

ritmik ve kanonik dizi çalışmaları ve ses alıştırma çalışmalarını yararlı ve eğlenceli buldukları ortaya çıkmıştır.

Türkmen ve Göncü (2018b) tarafından yapılan bir başka araştırmada da, Kodály metodunun Türkiye’de uygulanmasında karşılaşılan zorlukların araştırılması amaçlanmıştır. Beş müzik öğretmeni ve eğitimcisi ile görüşme yapılan araştırmada; katılımcıların Kodály metoduna yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu, lisans eğitimleri sırasında metoda yönelik kapsamlı bilgi edinmedikleri, çeşitli sempozyumlar ve seminerler sayesinde metot ile ilgili bilgi edinebildikleri ve bilgileri sınırlı olduğu için metodu uygulamadıkları ya da sınırlı olarak uyguladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Metodun Türk müzik eğitim sistemine adaptasyonu konusunda birbirinden farklı görüşlere sahip olan katılımcılar, Türk okul şarkılarının ise Kodály metoduna uyarlanabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. El işaretlerinin öğrenmeyi somutlaştırıcı hale getirdiği, çocuklar tarafından eğlenceli bulunduğunu, çubuk notasyon ve harflerin solfej için kullanılabileceğini ve yararlı olacağını dile getiren katılımcılar, hareketli do sisteminin Türk müzik eğitim sistemi içinde kullanımının ise birtakım zorlukları oldabileceğini belirtmişlerdir.

2.2.2. Tezler. Yıldırım’ın (1995) yüksek lisans tezi, ulaşılan tezler arasında ülkemizde Kodály metodunun ayrıntılı olarak ele alındığı ilk tez çalışması olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacı bu çalışmada, genel müzik öğretim yöntemlerine kısaca yer verdikten sonra Kodály’ın yaşamı, besteci ve eğitimci kişiliği, eğitim yaklaşımının ortaya çıkış sürecine yer vermiştir. Metot içinde kullanılan araç ve tekniklerin yanı sıra, vuruş ve ritim öğretimi, ezgi öğretimi, çokseslilik eğitimi, armoni ve biçim öğretimi gibi konulara değinilen çalışmada, ders materyalleri ve ders işleniş sürecine yönelik bilgiler de yer almaktadır. Sonuç olarak müzik öğretim sürecinde kullanılan ve Kodály tarafından hazırlanmış eğitim materyallerinin ülkemizde kullanımı konusunda adımlar atılabileceği dile getirilen bu çalışmada, ayrıca metodun kullanılması için bir repertuvar çalışması yapılabileceği önerilmiştir. Türkiye’de

Kodály felsefesi ve metoduna yer veren ilk lisansüstü çalışmalardan biri olması nedeniyle, bu çalışmanın tarihi bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Yiğit'in (2000) yüksek lisans tezi, ülkemizde Kodály yaklaşımı konusunda yazılmış ilk tezler arasında yer almaktadır. Çalışmasında, Kodály metodu, metodun ilkeleri, metodun içinde kullanılan araçlar ve tekniklere yer verilmiş; metodun uygulanışına yönelik ezgisel ve ritmik öğelerin öğretim aşamalarıyla Macaristan'da anaokulu, ilkokul ve üniversite düzeylerinde müzik eğitiminin yapısı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada ayrıca, Keşket'te yer alan Kodály Müzik İlköğretim ve Lise Okulundaki 1-11. sınıfların Müzik derslerine yönelik araştırmacı gözlemlerine yer verilmiştir. Son olarak, Kodály metodunu müzik eğitim sistemlerine adapte eden ülkelerle ilgili bilgi verilerek hangi koşullarda ne tür adaptasyonlar yapıldığı örneklendirilmiştir. Ayrıca ülkemize de sistemin iyi bir planlamayla adapte edilmesinin mümkün olduğu dile getirilerek bu adaptasyonun müzik eğitim sistemimiz için olumlu sonuçlar doğurabileceği belirtilmiştir. Çalışmanın, Kodály yaklaşımıyla ilgili ilk tez çalışmalarından biri olması, birçok yabancı kaynaktan konuyla ilgili derlenmiş bilgiler içermesi ve Macaristan'daki derslerden gözlem verileri içermesi bakımından literatüre bu alanda önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Gürgen (2007) doktora tezinde, Orff-Schulwerk yaklaşımı ve Kodály metodunun vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme üzerindeki etkisinin araştırmıştır. Deneysel yöntem kullanılan çalışmada 3. sınıf öğrencisi olan üç farklı grupta Orff-Schulwerk ve Kodály ve geleneksel yöntemle 14 hafta boyunca ders işlenmiş ve vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesi için öntest-sontestler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; belirtilen üç yöntem ve gerçekleştirilen müzik öğretiminin vokal doğaçlama becerileri bakımından anlamlı bir fark yaratmadığı, fakat her grupta deneysel sürecin ardından öntest ve sontestler arasında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Her üç grupta da müziksel işitme becerilerinde sontestler

lehine anlamlı fark bulunmuş, fakat Orff-Schulwerk yaklaşımı ve Kodály metodunun kullanıldığı gruplardaki başarı artışının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak şarkı söyleme becerileri bakımından gruplar içinde anlamlı bir fark bulunamazken, gruplar arasında Kodály metodu kullanılan grup lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında, Orff-Schulwerk yaklaşımı ve Kodály metodunun ülkemizde yaygınlaştırılması yolunda çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Yıldırım (2010) tarafından yapılan çalışmada, genel müzik eğitimi içinde kullanılan Kodály metodunun ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmış; kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle müzik ve keman dersi verilirken, deney grubuna Kodály metoduyla müzik ve keman dersi verilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırma için belirlenmiş “bedensel kurulum” ve “teknik boyut” alt becerileri konusunda anlamlı bir farklılığa ulaşılamazken, “müzikal boyut” alt becerisi konusunda deney grubu lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Deney grubuyla tonalite, müziksel cümle (form), ritmik heceler ve farklı tempolarda seslendirme konusunda çalışmalar yapıldığını belirten araştırmacı, çalışmaların perdesiz bir çalgı olan kemanın öğrenilme sürecine olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmiştir.

Özaltunaoğlu (2011) doktora tezinde, dikte eğitimini rölatif solmizasyona dayanan aktarımlı sayı sistemiyle uygulamanın, lisans düzeyindeki öğrencilerin dikte becerilerinin geliştirilmesinde ne ölçüde etkili olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmış, 12 hafta boyunca deney grubunda yer alan 19 birinci sınıf öğrencisine hareketli do, kontrol grubunda yer alan 19 birinci sınıf öğrencisine ise sabit do sistemiyle dikte eğitimi uygulanmıştır. Araştırmada, sontestte deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu, hareketli do sistemiyle dikte eğitimi uygulanan deney grubunun dikteye yönelik başarı durumunun öntest ve sontest sonuçlarının sontest lehine

farklılaşmakta olduğu; sabit do sistemiyle dikte eğitimi uygulanan kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tufan (2011) yüksek lisans tezinde, müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze, Kodály ve Orff yaklaşımlarını bilme düzeyleriyle Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik tutumları arasında ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 4 farklı üniversiteden 102 müzik öğretmeni adayına, araştırmacı tarafından hazırlanan "Dalcroze- Kodály-Orff Yaklaşımları Bilgi Testi" ve "Öğretmenlik Uygulaması Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının adı geçen yaklaşımlara ilişkin bilgi düzeyleri ile Öğretmen Uygulaması dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Adayların, Dalcroze, Kodály, Orff Yaklaşımları'na ilişkin bilgi düzeyleriyle ailede müzik ile ilgilenen bireylerin olması ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumları arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, sonuçların ülke genelini temsil edebilmesi ve genellenebilmesi için daha geniş bir örneklem grubuyla araştırmanın tekrarlanması veya benzer bir araştırmanın yapılması ve üniversitelerin müzik öğretmenliği programlarında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri dersinin uzman müzik eğitimcileri tarafından verilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Değer'in (2012) doktora tezi için yaptığı araştırmada, çocuk korusu eğitimi kapsamında uygulanan eğitsel oyunlar aracılığıyla çocukların müziksel erişim düzeylerinin (müziksel işitme, müziksel işitme-yineleme söyleme, şarkı sesinin kullanımı ve bilişsel başarı) artırılması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak çocuklarla 8 hafta boyunca eğitsel oyunlar kullanarak koro çalışmaları yapan araştırmacı, araştırmasının sonucunda deney grubunda, "müziksel işitme" ve "şarkı sesini kullanma" davranışları ile "bilişsel başarı" düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulmuştur. Buna karşın, "müziksel işitme-yineleme-söyleme" davranışlarına ilişkin erişim düzeylerinde önemli bir artış olmasına rağmen, bu artışın deney grubu lehine görüldüğü ancak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Yapılmış olan

bu araştırmada, ölçülmek istenen “müziksel işitme”, “şarkı sesini kullanma”, “bilişsel başarı” ve “müziksel işitme-yineleme-söyleme” düzeyleri içinde, “müziksel işitme-yineleme-söyleme” düzeyinde anlamlı fark bulunamamış olması, alana yönelik önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmakta ve konuyla ilgili farklı yaklaşımlar ve boyutlarla yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu gündeme getirmektedir. Araştırmanın, çocuk korosu örneklemini içinde yapılmış en güncel çalışmalardan olması ve müziksel becerileri artırma odaklı bir çalışma olması nedeniyle önemli olduğu ve bu bağlamda bu araştırmaya da kaynaklık ettiği söylenebilir.

Peşinci (2014) yüksek lisans tezinde, Kodály metodunda yer alan teknik ve araçları kullanarak Bartók ve Saygun’un piyano eserleri için öğretimi destekleyici çeşitli örnek uygulamalar sunmuştur. Araştırmacı çalışmasında Kodály metodu ve metodun uygulanışına yönelik teknik ve araçların yanı sıra, Saygun ve Bartók’un müziğini ayrıntılı olarak ele almış ve öncelikle halk müziğimizden örnekler üzerinde Kodály metoduna uygun örnek uygulamalar sunmuştur. Bu uygulamalarda; Kodály yaklaşımına uygun olarak tasarlanmış ölçü, ritim, form, eşlik ve çeşitli dinamiklere ilişkin çalışmaların yanı sıra, metot içinde kullanılan teknik ve araçlardan pentatonizm, rölatif solmizasyon, ritmik heceler, çubuk notasyon ve el işaretleri kullanılmıştır. Sözü edilen bu uygulamalar, halk müziğimizden iki örneğin yanı sıra, Saygun ve Bartók’un eğitim amaçlı yazmış iki piyano eseri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırmanın amacına uygun olarak piyano öğretiminde kullanılabilecek uygulamalar literatüre kazandırılmıştır.

Avşar (2018) doktora tezinde, Kodály yaklaşımı kullanılarak yapılmış Armoni derslerinin başarı, tutum ve performansa etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Müzik öğretmenliği programında öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış; deney grubunda Kodály yaklaşımına göre, kontrol grubunda geleneksel öğretim yoluyla ders işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak

nicel veriler için başarı testi, gözlem formu, duyum testi ve Armoni dersi tutum ölçeği, nitel veriler için ise görüşme formu kullanılmıştır. Deneysel işlemin 28 hafta sürdüğü araştırmada, sonuç olarak; başarı ve performans boyutunda Kodály metoduna göre ders işlenen grup lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca Kodály metoduna göre ders işlenen grubun başarı testi, Armoni dersi tutum puanları, gözlem puanları ve duyum puanlarında öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı farka ulaşılmış, deney grubundaki öğrencilerin *dersin katkısı ve kazanımları* konusunda daha fazla olumlu görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sürecinde hazırlanmış örneklerin model olarak sunulduğu araştırmada, ülkemizde Kodály yaklaşımı kullanılarak yapılacak deneysel çalışmaların ve uygulamaların geliştirilmesiyle tüm kademelerde uygulamaların artırılması önerilmiştir. Kodály yaklaşımının Armoni dersi kapsamında ele alınmış olması, lisans düzeyi öğrenci grubuyla yürütülmesi ve konuyla ilgili güncel çalışmalar arasında yer alması gibi nedenlerle, Kodály yaklaşımına ilişkin ülkemizde yapılmış az sayıda araştırmadan biri olan bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

B. Ayca (2018) yüksek lisans tezinde, Dalcroze, Orff Schulwerk ve Kodály yöntemlerinin kullanılabilirliği konusunda müzik öğretmenlerinin görüşlerini almayı ve yöntemlerin ilköğretim ikinci kademe ders kitaplarının içeriğine uygunluğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan 72 müzik öğretmeninden 25 soruluk bir anket yardımıyla görüş alınmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin çoğunun, adı geçen yaklaşımlar konusunda bilgi sahibi olduğu ve derslerinde bu yaklaşımları kullanmaya çalıştığı, fakat fiziksel yetersizlikler ve donanım eksikliğinin yöntemlerin uygulanışını zorlaştırdığı sonuçları elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, yöntemlerin uygulama olanaklarının artırılması için fiziksel imkanların sağlanması, sınıf mevcutlarının düşürülmesi ve bu konudaki kaynak kitapların artırılması önerilmiştir.

Kale (2018) yüksek lisans tezinde, müzik öğretmenlerinin Orff, Kodály ve Dalcroze yöntemlerine ilişkin bilgilerini araştırmayı ve 2006 İlköğretim Müzik Programı ve kazanımlarını bu yöntemler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Amaca yönelik olarak Uşak'ta görev yapan 22 müzik öğretmeni ile görüşmeler yapılan araştırmada, sonuç olarak Orff yaklaşımının diğer yöntemlerden daha fazla bilindiği, Kodály yöntemine ilişkin bilinenlerin sınırlı olduğu ve Dalcroze yönteminin ise neredeyse bilinmediği ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenler tarafından programdaki kazanımlar için en uygun yöntemin Orff yöntemi olduğu belirtilirken, öğretmenlerin kazanımlara ve adı geçen yöntemlere ilişkin etkinlik ve uygulamalar örneklemekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonunda hizmet içi eğitimlerin artırılmasına, ilkokul müzik eğitiminin müzik öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesine ve fiziksel şartların iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bakkalbaşı (2019) yüksek lisans tezinde, okul müzik eğitiminde kullanılabilecek halk ezgilerinin Kodály yaklaşımı ve felsefesini göz önünde bulundurarak incelemiş ve bu ezgileri, ritmik ve ezgisel öğretim aşamalarını dikkate alarak sıralayarak örnek bir repertuar önermiştir. Bu amaca yönelik olarak 1.-8. sınıflar arasındaki tüm öğretmen kitapları ile müzik dersi çalışma kitaplarını inceleyen araştırmacı, incelediği kitaplardan elde ettiği veriler doğrultusunda, melodik öğretime *sol mi* sesleri değil, *fa sol la* sesleriyle başlamanın halk müziği repertuarı açısından daha uygun olacağı sonucuna varmıştır. Ritmik öğretim aşamalarında da, halk ezgilerimize göre *tiri-tiri* kalıbından önce *tiri-ti* ve *ti-tiri* kalıbının öğretilmesinin önerildiği araştırmada, ayrıca örnek bir ders planı hazırlanmış ve literatüre kazandırılmıştır.

Gülle (2019) yüksek lisans tezinde, Kodály yöntemiyle yapılan müzik öğretiminin blok flüt performansına ve müzik dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda yarı-deneysel metot kullanılan araştırmada, 9 hafta boyunca deney grubu ile Kodály yöntemi, kontrol grubu ile geleneksel yöntem kullanılarak müzik öğretimi

gerçekleştirilmiş; bu süreç sonrasında ise, 3 hafta boyunca iki gruba da blokflüt eğitimi verilmiştir. Araştırmada sonuç olarak, gruplar arasında blok flüt performanslarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş, müzik dersi tutumlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ders kitaplarının aktif müzik öğrenme yöntemlerine göre düzenlenmesi, ders saatlerinin artırılması ve hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gibi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak düzenlemeler konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Küçük (2019) doktora tezinde, Kodály ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinliklerin 5E modeline göre tasarlanan müzik dersi başarısına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Konuyla ilgili öğrenci görüşlerinin de alındığı bu araştırmada, araştırma modeli olarak nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılmasına imkan sağlayan eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Üçüncü sınıf öğrencisi olan 10 kişilik bir öğrenci grubu ile 6 hafta boyunca toplam 8 ders saatinde yürütülen araştırmanın deneysel sürecinde; *Müzikte Tempo*, *Müzikte Gürlük* ve *Müzikte Form* ünitelerinin öğretimi için araştırmacı tarafından Kodály ve Dalcroze yaklaşımlarına uygun olarak geliştirilen etkinlikler kullanılmıştır. Dersler için hazırlanan ders planları giriş, gelişme ve değerlendirme aşamalarını içeren 5E modeline göre tasarlanmış, veri toplama aracı olarak bilgi testi, Müzik dersine yönelik öğrenci görüş formu, müzik dersleri geribildirim formu, çalışma kitapçığı, gözlem formu, öz değerlendirme formu, araştırmacı günlüğü ve kamera kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonunda; 5E modeline göre tasarlanan Kodály ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinliklerin müzik dersi başarısını doğru ve temiz söyleme, tonal ve ritmik yapıları ayırt etme, müziksel okuma, müziğe uygun hareket etme gibi beceriler bakımından olumlu yönde etkilediği ve bu derslerin öğrencilerin müzik dersi ile derse yönelik performansları konusundaki görüşlerine olumlu olarak yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mete (2019) doktora tezinde, Kodály yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının müziksel bilgi ve becerilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Yarı-deneysel yöntem kullanılan araştırmada sınıf öğretmenliği öğrencileriyle yürütülen müzik derslerinde, deney grubunda Kodály yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem ile ders işlenmiştir. Deneysel süreç boyunca, deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları kullanılmıştır. Sekiz haftalık deney sürecinin öncesi ve sonrasında öntest ve sontestler gerçekleştirilen araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Temel Müzik Bilgisi Testi” ve Gürgen (2007) tarafından geliştirilen “Müziksel İşitme Tesi” kullanılmıştır. Sonuç olarak, araştırmada Kodály yöntemi ile ders işlenen grubun müziksel işitme ve temel müzik bilgileri konusunda gelişim gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında müziksel işitme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, temel müzik bilgisi bakımından anlamlı bir fark elde edilmiştir. Araştırmada, Kodály yönteminin uygulandığı araştırmaların farklı yaş gruplarıyla da gerçekleştirilmesi, sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen ilkökul müzik derslerinin standart hale getirilmesi, sınıf öğretmenliği programlarındaki müzik derslerinin artırılması, Kodály yönteminin yaygınlaştırılmasına yönelik Türkçe kaynakların artırılması ve yöntemin yaygınlaşmasına katkı sağlayacak eğitimlerin gerçekleşmesi ve bu eğitimlere finansal destek sağlanması konusunda önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmanın, Kodály yönteminin ayrıntılı olarak çalışıldığı ve uygulandığı, güncel ve kapsamlı bir araştırma olduğu ve literatüre bu anlamda katkı sağladığı görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın uygulama ve deneysel süreci boyunca hazırlık korosunda eğitim alan çocuklara Kodály felsefesi, metodu ve ders planlama ilkelerine uygun olarak hazırlanmış *Kodály temelli müzik öğretim programı* uygulanmış ve deneysel işlemin etkisi deneysel işlem öncesi ve sonrası yapılan testler aracılığıyla sınanmıştır. Araştırmada, deney grubunun; mevcut bir çocuk korosuna dahil edilmek üzere koroya seçilmiş hazırlık çocuk korusu üyelerinden oluşması ve bu gruba eş değer bir karşılaştırma grubunun olmaması (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 259) nedeniyle *tek grup öntest-sontest deneysel desen* kullanılmıştır. *Tek grup öntest sontest deneysel desen* olarak adlandırılan ve aynı zamanda *gruplar içi (within-subject design)* veya *tekrarlı ölçümler deseni (repeated-measures experimental design)* olarak da bilinen bu deneysel araştırma türünde, deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan uygulamayla test edilirken bağımlı değişkene yönelik öntest ve sontest ölçümleri aynı denekler ve ölçme araçları kullanılarak yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 199-201; Gravetter & Forzano, 2012: 254). Bu bağlamda, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri aşağıdaki gibi olup, araştırma desenine ilişkin şema Şekil 18’de verilmiştir:

- *Bağımlı değişken:* Müziksel işitme ve müziksel okuma becerileri
- *Bağımsız değişken:* Kodály temelli müzik öğretim programı

Şekil 18

Araştırma deseni

Deney grubu	Öntest	Deneysel süreç	Son test
Hazırlık çocuk korusu	Müziksel işitme becerilerinin ölçümü	Kodály temelli müzik öğretim programı uygulanması (30 ders)	Müziksel işitme becerilerinin ölçümü
	Müziksel okuma becerilerinin ölçümü		Müziksel okuma becerilerinin ölçümü

Şekil 18’de görüldüğü gibi, araştırmanın deneysel sürecinde hazırlık çocuk korosundaki çocuklara *Kodály temelli müzik öğretim programı* aracılığıyla eğitim verilmiş ve öntest-sonest uygulamalarıyla bu programın çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerine etkililiği tespit edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Nilüfer Belediyesi bünyesinde çalışmalarını sürdüren Nilüfer Çocuk Korusu bünyesinde 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı’nın başında hazırlık korosuna seçilen çocuklardan oluşmaktadır. Genellikle çocuk korolarının yapısı içinde bulunan hazırlık koroları, var olan koroyu besleyecek bir altyapıyı oluşturmak için yeni alınan üyelerden oluşan korolar olarak tanımlanmaktadır (Değer, 2012: 38). Hazırlık korolarında amaç yeni grubu hızlı bir şekilde ana koroya dahil etmek olduğundan, koro çalışmalarında koro için gereken temel müzik eğitimi, müziksel işitme, müziksel okuma ve müziksel söyleme eğitimi gibi konularda çalışmalar yapılmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu içinde yer alan hazırlık korusu, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı’nın başında, 2 koro şefi, 1 müziksel işitme eğitmeni ve 1 müzik eğitimcisi olmak üzere 4 kişiden oluşan Nilüfer Çocuk Korusu Yönetim Kurulu tarafından bir eleme/seçme sınavı yoluyla oluşturulmuştur. Çocukların müziksel işitme ve müziksel söyleme becerilerinin ölçüldüğü bu sınavda, başvuran 19 çocuk arasından asgari düzeyde müziksel işitme ve söyleme becerilerine ve bu becerileri geliştirebilme potansiyeline sahip 12 çocuk hazırlık korusu üyesi olarak seçilmiştir.

Çocukların alt ve üst yaş sınırları, yeni üye alım ilanında 9-13 yaş olarak belirlenmiştir. Hazırlık korosu için seçilen ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların yaş dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.

Çalışma grubundaki çocukların yaş dağılımı

Yaş Dağılımı	<i>f</i>	%
9 yaş	5	41,67
10 yaş	3	25
11 yaş	2	16,67
12 yaş	2	16,67
Toplam	12	100

Hazırlık korosunda yer alan bu çocukların müzikal geçmişlerine ulaşabilmek için kendilerine birtakım sorular yöneltilmiştir. Sorulara alınan cevaplar doğrultusunda, çalışma grubunu oluşturan bu çocuklar arasında enstrüman çalanların, koroda şarkı söyleme deneyimi bulunanların ve notaların dizek üzerindeki yerlerini bilenlerin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, çalışma grubundaki çocukların enstrüman çalma durumu Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.

Çalışma grubundaki çocukların enstrüman çalma durumları

Enstrüman çalma durumu	<i>f</i>	%
Çalıyor	9	75
Çalmıyor	3	25
Toplam	12	100

Çalışma grubundaki çocukların %75'i enstrüman çaldığını ifade etmiş ve enstrüman çalan çocuklar arasından da 2 çocuğun 2 farklı enstrüman çaldığı tespit edilmiştir. Enstrüman çalan 9 çocuğun çaldıkları enstrümanlara göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.

*Çalışma grubundaki çocukların çaldıkları enstrümanlara göre dağılımı**

Enstrüman	<i>f</i>	%
Piyano	6	54,5
Keman	2	18,2
Gitar	2	18,2
Bateri	1	9,1
Toplam	11	100

*Deney grubundaki 2 çocuk 2 farklı enstrüman çaldığını beyan ettiği için, toplam 9 çocuk çalgı çalmasına rağmen, sayı 2 fazla olarak çıkmaktadır.

Çalışma grubundaki çocukların daha önce bir koroda şarkı söyleme durumlarına ilişkin vermiş olduğu cevaplar Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4.

Çalışma grubundaki çocukların daha önce bir koroda şarkı söyleme durumları

Daha önce bir koroda şarkı söyleme durumu	<i>f</i>	%
Evet	5	41,67
Hayır	7	58,33
Toplam	12	100

Son olarak çalışma grubundaki çocukların notaların yerlerini bilme durumlarına yönelik dağılım Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5.

Çalışma grubundaki çocukların notaları bilme durumları

Nota bilme durumu	f	%
Notaları biliyor	9	75
Notaları bilmiyor	3	25
Toplam	12	100

Tablo 5'e göre, çocukların %75'i notaların dizek üzerindeki yerlerini bildiğini ve isimlendirebildiğini ifade ederken, %25'i ise notaların yerlerini bilmediğini belirtmiştir. Nota bildiğini ifade eden bu çocukların çoğunlukla notların dizek üzerindeki yerlerini ve nota isimlerini bildikleri tespit edilirken Bulgular bölümünde verilmiş olan deşifre ve solfej öntest sonuçlarından da anlaşılabileceği üzere; bu ifade ile nota okuma, deşifre ve solfej yapabilme becerilerini kast etmedikleri anlaşılmaktadır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, çalışma grubundaki çocukların müzikal yaşamlarına ilişkin profilleri, çocukların isimleri kodlanarak Tablo 6'da özetlenmiştir:

Tablo 6.

Çalışma grubundaki çocukların müzikal profilleri

<u>Adı</u>	<u>Yaş</u>	<u>Enstrüman çalışıyor mu?</u>		<u>Koroda söylemiş mi?</u>		<u>Nota biliyor mu?</u>	
		<u>Evet</u>	<u>Hayır</u>	<u>Evet</u>	<u>Hayır</u>	<u>Evet</u>	<u>Hayır</u>
Ç1	10	x			x	x	
Ç2	10	x		x		x	
Ç3	11	x			x	x	
Ç4	9	x			x	x	
Ç5	11		x		x		x
Ç6	9	x			x	x	
Ç7	10	x		x		x	

Ç8	12		x		x		x
Ç9	12	x			x		x
Ç10	9	x			x		x
Ç11	9		x		x		x
Ç12	9	x			x		x

Tablo 6'ya göre; Ç2, Ç7, Ç9, Ç10 ve Ç12'nin müziksel açıdan zengin bir geçmişe sahip oldukları, Ç1, Ç3, Ç4 ve Ç6'nın özellikle çalgı çalma bazında müziksel faaliyette bulundukları ve Ç5, Ç8 ve Ç11'in ise okul dışında herhangi bir müziksel faaliyette bulunmamış oldukları görülmektedir. Çocukların hazırlık korosuna seçilmesi sırasında yapılan değerlendirmelerde, tüm çocukların geliştirilebilir, benzer düzeyde bir müziksel işitme becerisine ve koroda şarkı söyleyebilme potansiyeline sahip olduğu ve buna bağlı olarak tüm çocukların hazırlık korosunda eğitim almaya uygun adaylar olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, basitten karmaşığa doğru giden ve aşamalı olarak zincirleme bir yapıyla hazırlanan *Kodály temelli müzik öğretim programı* ile gerçekleştirilecek uygulama sürecinde de, çocuklar arasındaki bu farklılığın uygulama süreci için herhangi bir problem yaratmayacağı, bilakis çocukların bireysel gelişimlerinin tespit edilebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; *IMMA testi*, *Tonal işitme ve deşifre performans testi* ve *Müziksel okuma soru takımı* olmak üzere üç başlık altında incelenebilir. İlgili veri toplama araçları aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur:

3.3.1. IMMA testi. Gordon tarafından geliştirilen *Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA)* testi, *Kodály temelli müzik öğretim programının*, araştırmanın birinci alt problemi olan müziksel işitme düzeylerine olan etkililiğinin belirlenmesinde kullanılan testlerden biridir. Birinci-altıncı sınıf düzeyi (7-13 yaş) arasındaki çocuklar için hazırlanmış

olan bu test aracılığıyla, çocukların müzik yeteneklerinin belirlenmesi ve yetenek bakımından güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Test aracılığıyla aynı zamanda, çocukların müziksel yetenek gelişiminin devam ettiği bu süreçte, yeteneklerinin tespit edilmesi ve müziksel çalışmalara yönlendirilmesi için öğretmenlere ve ailelere doğru olanaklar ve bilgiler sunarak nesnel bir veri sağlanması da amaçlanmaktadır (Gordon, 1986: 1-2). Gordon (1986: 1-2), *IMMA testinin* el kitapçığında testlerin kullanım amaçlarına yönelik aşağıdaki maddelere yer vermiştir:

- 1- Çocukların tonal ve ritmik yetenekleri/eğilimlerini değerlendirmek amacıyla periyodik olarak kullanılabilir ve elde edilen verilerden, çocuğun müzikal ihtiyacını karşılamak üzere bilgi edinilebilir. Örneğin, çocuğun tonal testten aldığı puan ritmik testten aldığı puandan yüksek ise, çocuğun ritmik becerilerindeki eksiklik telafi etme yoluna gidilebilir.
- 2- Çocukların okul içi ve okul dışındaki müziksel etkinliklere katılmalarını sağlamak ve onlara fırsat vermek için periyodik olarak uygulanabilir.
- 3- Çocukların tonal ve ritmik yeteneklerini/eğilimlerini akranlarının tonal ve ritmik yetenekleriyle karşılaştırmak amacıyla periyodik olarak uygulanabilir. Böylece her çocuğun müzik ihtiyacına yönelik bir tespit yapılmış olunur.

Toplam 80 sorudan oluşan *IMMA testi*, *Tonal test* ve *Ritim testi* olmak üzere her biri 40 soruyu içeren iki alt testten oluşmaktadır. *Tonal test*, do majör ve do minör tonalitelerinde serbestçe çalınan 3 sestten elde edilen sorulardan oluşurken *Ritim testi* ise basit, bileşik ve karma ölçülerde iki ölçülük motiflerden oluşan ve yine do sesi üzerine çalınan sorulardan meydana gelmektedir (Gordon, 1986: 12-21). Yaklaşık 12’şer dakikalık iki ayrı ses kaydından oluşan bu testler, açıklamalarla birlikte 20’şer dakika sürmektedir. Testin el kitapçığında, bu iki alt testin farklı günlerde ve öncelikle *Tonal test* olacak şekilde çözülmesi önerilirken iki alt testin arasının iki haftayı geçmemesi gerektiği belirtilmektedir (Gordon, 1986: 29-30). Testi

çözebilmek için bir dili bilmeye, müzik dilini okumaya ve numaraları bilmeye ihtiyaç olmazken soruları cevaplamak için de herhangi bir müzik bilgisine ihtiyaç bulunmamaktadır (Gordon, 1986: 2). İki ezgisel veya ritmik motifin birbirinden farklı olup olmadığını tespit etmeye dayanan bu testte; duyulan iki müzikal motif aynı ise cevap kâğıdındaki iki aynı yüz yuvarlak içine alınırken farklı ise, farklı olan iki yüz yuvarlak içine alınmaktadır (Gordon, 1986: 43-44). Testte yer alan sorular, bazı küçük ikonlar aracılığıyla çocuğa sunulmaktadır. *IMMA testine* ilişkin cevap kağıdı, Ek 3'te örnek olarak sunulmuştur.

Araştırmada müziksel işitme becerilerinin ölçümünde kullanılan testlerden biri olan *IMMA Testinin* puanlanması, testin el kitapçığı içinde verilen cevap anahtarından yararlanılmış ve her çocuğun testten aldığı doğru ve yanlış cevap sayıları belirlenerek puanlama yapılmıştır. Buna göre *IMMA testine* ilişkin *Cronbach's Alfa* iç tutarlık katsayıları; testin alt boyutları olan *Tonal öntest* için 0,73; *Ritim öntest* için 0,69; *Toplam öntest* için 0,79; *Tonal sontest* için 0,57; *Ritim sontest* için 0,54 ve *Toplam sontest* için 0,52 olarak bulunmuştur. Özdemir (1996) ve Tavşancıl (2006) tarafından 0,9 ve 0,6 arasındaki güvenilirlik katsayılarının oldukça güvenilir; 0,4-0,6 arasındaki güvenilirlik katsayılarının ise düşük derecede güvenilir olduğu belirtilmiştir (akt. Can, 2013: 343). Buna göre, öntestlerde ölçümün oldukça güvenilir olduğu, sontestlerde ise düşük derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Bu durumun, sontestlerde çocukların aldığı puanların birbirine çok yakın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014: 116).

3.3.2. Tonal işitme ve deşifre performans testi. Araştırmanın öntest ve sontest uygulamalarında, çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerini ölçmek için *do majör* ve *la minör* tonalitelerinden oluşan *Tonal İşitme ve Deşifre Performans Testi (TİDPT)* kullanılmıştır¹⁰ (bkz. Ek 4). Yedi adet majör ve yedi adet minör moddan oluşan ve toplam 14

¹⁰ TİDPT, müziksel işitme becerileri içinde yer alan tonal işitme becerilerinin ölçümünde kullanıldığında *TİDPT-Tonal işitme*; müziksel okuma becerileri içinde yer alan tonal deşifre becerilerinin ölçümünde kullanıldığında ise *TİDPT-Tonal deşifre* olarak isimlendirilmiştir.

soruyla yapılandırılan testte, her soru 4 ses içeren ses kümelerinden oluşmaktadır. *TİDPT*, soruların majör ve minör tonaliteleri yansıtmaları ve soru takımının genel olarak amaca uygunluğunun değerlendirilmesi açısından, biri müzik öğretim yöntemleri alanında öğretim üyesi, biri müzik kuramları alanında öğretim üyesi ve biri çocuk korusu şefi olmak üzere 3 alan uzmanından alınan ortak görüşlerle araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (bkz. Şekil 19).

Şekil 19

Tonal İşitme ve Deşifre Performans Testi (TİDPT)

TONAL İŞİTME ve DEŞİFRE PERFORMANS TESTİ			
Majör 1	<i>d-m-r-f</i>	Minör 1	<i>l,-d-m-r</i>
Majör 2	<i>d-m-s-f</i>	Minör 2	<i>l,-d-t,-r</i>
Majör 3	<i>d-s-f-l</i>	Minör 3	<i>l,-m-r-f</i>
Majör 4	<i>s-m-f-r</i>	Minör 4	<i>d-l,-t,-r</i>
Majör 5	<i>m-t,-r-d</i>	Minör 5	<i>m-d-r-t,</i>
Majör 6	<i>s-d'-t-d'</i>	Minör 6	<i>l,-l-m-d</i>
Majör 7	<i>d-d'-s-m</i>	Minör 7	<i>l-s-f-m</i>

Hem müziksel işitme hem müziksel okuma becerilerinin ölçümünde kullanılan *TİDPT*'in müziksel işitme becerilerinin ölçümünde kullanılması sırasında; sorular seslerin piyanodan teker teker verilmesi yoluyla çocuklara yöneltilmiş ve çocuklardan duydukları seslerin hangi sesler olduğunu bulmaları ve ses yüksekliğini dikkate alarak seslendirmeleri istenmiştir. Uygulama sırasında, yalnızca ilk majör sorunun başında *do* sesi ve ilk minör sorunun başında *kalın la* sesi referans ses olarak verilmiştir. İlk sorudan sonra ise, her sorunun ilk sesinin bir önceki sorunun son sesine göre bulunması beklenmiştir. Yanlış cevap verilmesi durumunda, yanlış verdiği cevabın yerine doğru ses söylenerek bir sonraki sesi bulması istenmiştir. Örneğin, *mi* sesi ve cevabı verilmesi gerekirken cevap olarak *fa* verildiyse “Peki, bu sese *mi* dersek, şimdiki sese ne deriz?” şeklinde yönlendirmeler yapılmış ve böylece test tamamlanmıştır.

TİDPT'in müziksel okuma becerilerinin ölçümünde kullanılması sırasında ise, performans testindeki her soru bu sefer geleneksel notasyon ile yazılarak birer birer çocuklara sunulmuş ve çocuklardan her ses kümesini serbest bir şekilde teker teker seslendirmeleri istenmiştir. Böylece ritmik bir yapıya bağlı kalmadan *do majör* ve *la minör tonalite*leri içindeki temel ezgisel yürüyüşlere ilişkin ezgisel deşifre becerileri ölçülmesi amaçlanmıştır. Her sorunun ilk sesi referans ses olarak piyanodan verilmiş ve tonal deşifre sorularının okunması sırasında çocuklardan el işaretlerini de göstermeleri beklenmiştir.

Öntest ve sontest uygulamaları sürecinde, *TİDPT* önce işitme becerilerinin daha sonra deşifre becerilerinin ölçülmesinde kullanılmış, fakat bu iki uygulama arasında ölçmenin diğer basamağında yer alan ritmik okuma ve solfej performanslarına ölçümleri yapılmıştır.¹¹ Böylece deşifre becerilerinin ölçümüne kadar çocukların müziksel işitme ölçümleri için piyanodan işittiği sesleri unutmaları ve iki ölçümün birbirini etkilememesi sağlanmıştır.

Çocukların tonal işitme performanslarının değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından 3 alan uzmanının görüşlerine başvurularak hazırlanan *Tonal İşitme Dereceli Puanlama Anahtarı (TİDPA)* kullanılmıştır (bkz. Ek 5). Bir çalışmada önemli olan kriterlerin listelendiği, her kriter için mükemmelden zayıfa kalite derecelendirmelerini içeren bir puanlama aracı olarak tanımlanan dereceli puanlama anahtarları (ya da diğer adıyla rubrikler) (Goodrich, 1997), bütüncül (holistik) ve analitik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bütüncül bir bakış açısıyla genel değerlendirmeye fırsat sağlayan, hedef davranışların ayrıntılı olarak ele alınmadığı ve bu anlamda daha kolayca uygulanan holistik rubriklerin aksine, analitik rubrikler birden çok boyutu olan, çok sayıda uzman ve öğretmenin görüşü alınarak oluşturulmuş ve ayrıntılı bir ölçüm sağlayan ölçme araçlarıdır (Wesolowski, 2012). Bu kapsamda araştırmada tonal işitme becerilerinin ölçümünde kullanılmak üzere, Şekil 20'de

¹¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. 3.5.1. Verilerin toplanması

değerlendirme ölçütleri verilen, beş dereceli ve analitik bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir:

Şekil 20

TİDPA değerlendirme ölçütleri

0	1	2	3	4
Hiç ses işitemedi ve ses yüksekliğiyle seslendiremedi.	Yalnızca bir ses işitebildi; isimlendirebildi ve ses yüksekliğiyle seslendirebildi.	İki sesi işitebildi; isimlendirebildi ve ses yükseklikleriyle seslendirebildi.	Üç sesi işitebildi; isimlendirebildi ve ses yükseklikleriyle seslendirebildi.	Seslerin tümünü işitebildi; isimleri ve ses yükseklikleriyle seslendirebildi.

Şekil 20’de de görüldüğü üzere, TİDPA’da yer alan her bir maddeden alınabilecek puan aralığı 0-4 arasındadır. Bu bağlamda 7 majör ve 7 minör olmak üzere toplam 14 sorudan oluşan *TİDPT- Tonal İşitme*’nin majör ve minör moda ilişkin alt boyutlarının her birinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 28 iken; testin toplamından alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 56’dır.

Çocukların tonal deşifre performanslarının değerlendirilmesinde ise, yine araştırmacı tarafından 3 alan uzmanının görüşlerine başvurularak hazırlanan *Tonal Deşifre Dereceli Puanlama Anahtarı (TDDPA)* kullanılmıştır (bkz. Ek 6). Yedi dereceli ve analitik bir puanlama anahtarı olan *TDDPA*’daki, değerlendirme ölçütleri Şekil 21’de verilmiştir:

Şekil 21

TDDPA değerlendirme ölçütleri

1	Sesler arasında en fazla 1 sesi tanır ve isimlendirebilir.
2	Yalnızca 2 sesi tanır ve isimlendirebilir.
3	3 sesi tanır ve isimlendirebilir.
4	Tüm sesleri (4 ses) tanır ve isimlendirebilir. Sesleri yükseklikleriyle seslendiremez.
5	Tüm sesleri (4 ses) tanır ve isimlendirebilir. Ses yüksekliklerini kısmen (1-2) doğru ve temiz verebilir.
6	Tüm sesleri (4 ses) tanır ve isimlendirebilir. Ses yüksekliklerini büyük oranda doğru ve temiz (3-4) verebilir.
7	Tüm sesleri (4 ses) tanır ve isimlendirebilir. Tüm sesleri doğru ve temiz bir şekilde okuyabilir.

Şekil 21’de de görüldüğü üzere, *TDDPA*’da yer alan her bir maddeden alınabilecek puan aralığı 1-7 arasındadır. Bu bağlamda 7 majör ve 7 minör olmak üzere toplam 14 sorudan

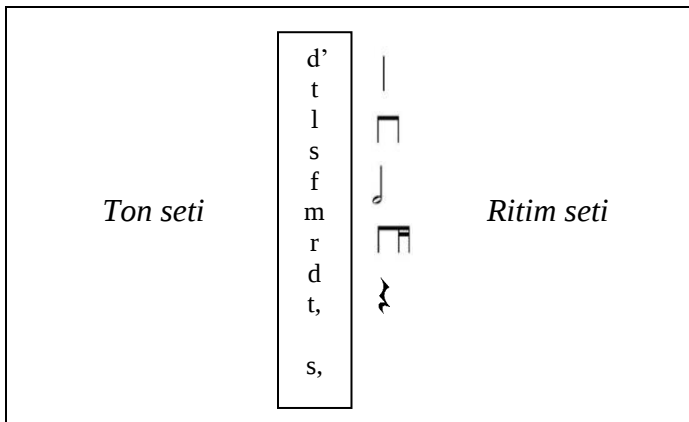
oluşan *TİDPT- Tonal deşifre*'nin majör ve minör moda ilişkin alt boyutlarının her birinden alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 49 iken; testin toplamından alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 98'dir.

3.3.3. Müziksel okuma soru takımı. Araştırmanın öntest ve sontest uygulamalarında çocukların müziksel okuma becerilerinin ölçümü için kullanılan *Müziksel Okuma Soru Takımı (MOST)*, çocukların ritmik okuma ve solfej becerilerinin ölçümü için seçilen iki adet şarkıdan oluşmaktadır.¹² Bir adet majör şarkı ve bir adet minör şarkıdan oluşan bu soru takımı içindeki şarkıların seçimi; biri müzik öğretim yöntemleri alanında öğretim üyesi, biri müzik kuramları alanında öğretim üyesi, biri çocuk korusu şefi ve araştırmacıdan oluşan alan uzmanlarının ortak görüşüyle gerçekleştirilmiş ve şarkı seçiminde şarkıların ezgisel ve ritmik özelliklerinin yanı sıra, majör ve minör karakteri yansıtırma durumları da göz önünde bulundurulmuştur. *MOST* içinde yer alan şarkıların özellikleri ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur:

3.3.3.1. Majör şarkı. Çocukların müziksel okuma becerilerini ölçmek için, majör bir şarkı örneği olarak F. B. Mendelssohn'un bir ezgisi olan ve adapte şarkı olarak bilinen *Acemi Avcı* şarkısı seçilmiştir (bkz. Ek 7). Uzman görüşlerinin de onayı alınarak seçilen şarkının ezgisel ve ritmik yapısı içinde bulunan öğeler Şekil 22'de verilmiştir:

Şekil 22

Acemi Avcı şarkısının ezgisel ve tartımsal yapısı



¹² MOST, müziksel okuma becerileri içinde yer alan ritmik okuma becerilerinin ölçümünde kullanıldığında *MOST-Ritmik okuma*; solfej becerileri için kullanıldığında ise *MOST-Solfej* olarak isimlendirilmiştir.

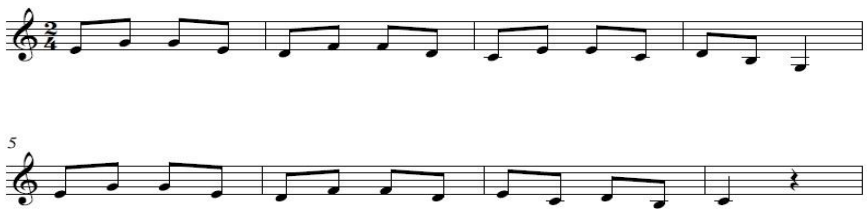
Ses genişliği küçük oktav sol-ikinci oktav do ($s, -d'$) olan şarkı, tartımsal olarak dörtlük, sekizlik, onaltılık, ikilik nota ve dörtlük sus değerlerinden oluşmaktadır. Uygulama sırasında çocuklardan; ilk defa gördükleri bu şarkının ritmik okuma ve solfejini yapmaları beklenmiştir. Dizek üzerine yazılmış geleneksel nota yazım stiliyle ritmik okuma ve solfeji yapılan şarkı, sontest uygulamasında çubuk notasyon görseliyle de çocuklara sunulmuştur. Böylece şarkının bir kısmı hem geleneksel nota yazım stilinde hem de Kodály metodu teknik ve araçları içinde yer alan çubuk notasyon stilinde okutulmuştur. Bu bağlamda, bu iki yazım stiline ilişkin sontest sonuçları arasında bir ilişki olup olmadığı sınanmış ve araştırma sürecinde çubuk notasyon kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların müziksel okuma sürecine katkısına yönelik bir veri elde edilmesi amaçlanmıştır. İki yazım stiline ilişkin olarak şarkıdan alınan küçük bir kesit Şekil 23'te yer almaktadır:

Şekil 23

Acemi Avcı şarkısından küçük kesitler

Acemi Avcı Mendelssohn

d,
t
l
s
f
m
r
d
t,
s,
5



Acemi Avcı Mendelssohn

d'
t
l
s
f
m
r
d
t,
s,
5

2/4

m s s m | r f f r | d m m d | r t, s, |

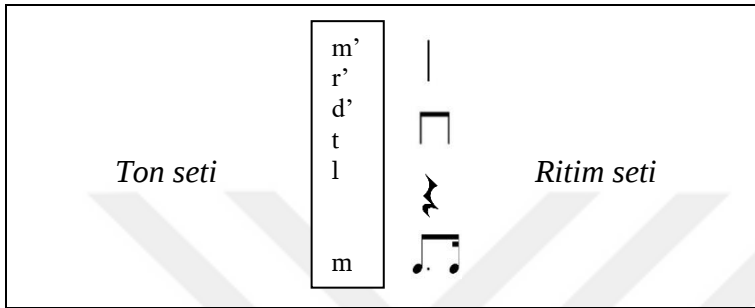
m s s m | r f f r | m d r t, d |

3.3.3.2. Minör şarkı. Çocukların müziksel okuma becerilerini ölçmek için, minör bir şarkı olarak ise, uzman görüşlerinden de yararlanılarak Muammer Sun tarafından bestelenmiş

bir çocuk şarkısı olan *Ağaç Türküsü* adlı şarkı seçilmiştir (bkz. Ek 8). Ses genişliği birinci oktav mi-ikinci oktav mi ($m-m'$) olan şarkı; tartımsal olarak dörtlük, sekizlik, onaltılık, noktalı sekizlik ve dörtlük sus değerlerinden oluşmaktadır. Şarkının ezgisel ve ritmik yapısı içinde bulunan öğeler Şekil 24'te verilmiştir:

Şekil 24

Ağaç Türküsü şarkısının ezgisel ve tartımsal yapısı



Minör tonaliteyi yansıtan bu şarkıda bulunan *ince mi* sesi çocuklar için tiz olabileceğinden, şarkı *fa minör tonalitesi* duyurularak okutulmuştur. Böylece çocuğun sesleri rahat ve kolayca seslendirmesi sağlanmıştır. Minör karakteri yansıtan bu şarkının sontest sürecinde, majör şarkıda olduğu gibi hem geleneksel nota yazım stili hem çubuk notasyon stili kullanılmıştır (bkz. Şekil 25).

Şekil 25

Ağaç Türküsü adlı şarkıdan küçük kesitler

Ağaç Türküsü

Muammer Sun

Ağaç Türküsü

Muammer Sun

Çocukların majör ve minör şarkılara ilişkin ritmik okuma ve solfej performanslarının değerlendirilmesinde, araştırmacı tarafından 3 alan uzmanının görüşlerine başvurularak geliştirilen ve 5 dereceli bütüncül bir puanlama anahtarı olan *Müziksel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı (MODPA)* kullanılmıştır (bkz. Ek 9). Ritmik okuma becerileri için 4 madde içeren MODPA'ya göre, *MOST- Ritmik okuma*'dan her bir şarkı için alınabilecek puan aralığı 4-20 iken; iki şarkının toplamından alınabilecek puan aralığı ise 8-40'tır. Solfej becerileri için 7 madde içeren MODPA'ya göre, *MOST- Solfej*'den her bir şarkı için alınabilecek puan aralığı 7-35 iken, iki şarkının toplamından (majör + minör) alınabilecek puan aralığı ise 14-70'tir. Majör ve minör şarkı için ayrı ayrı kullanılmış olan MODPA, son testte ayrıca çocukların çubuk notasyon yazım stiline yaptıkları okumaların ölçümünde de kullanılmıştır.

3.4. Kodály Temelli Müzik Öğretim Programı ve Uygulama Süreci

Araştırmada, hazırlık çocuk korosundaki çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerini geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan *Kodály temelli müzik öğretim programı* kullanılmıştır. Programın hazırlanma sürecinde, Kodály felsefesinin temel düşünceleri ve bu felsefeye uygun ders planlama ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte programda, çocukların doğal gelişimlerine odaklanan bir işleyiş benimsenmiş ve ayrıca metot içinde kullanılan teknik ve araçlar ile materyallere yer verilmiştir. Bu bağlamda, programı bu boyutlarını tanımak uygun olacaktır:

3.4.1. Kodály felsefesi bağlamında *Kodály temelli müzik öğretim programı*.

Toplumdaki her bireyin müzik okur-yazarı olması gerektiği düşüncesinden yola çıkarak bu hedefe ulaşmada otantik halk ezgilerinin, çocuk oyunlarının ve bunlara bağlı olarak şarkı söylemenin önemini her fırsatta dile getiren Kodály, daha önce de değinildiği gibi, müzik derslerinde iç duyuş becerisinin geliştirilmesi ve iyi müzik materyallerine yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda, *Kodály temelli müzik öğretim programında* yer alan

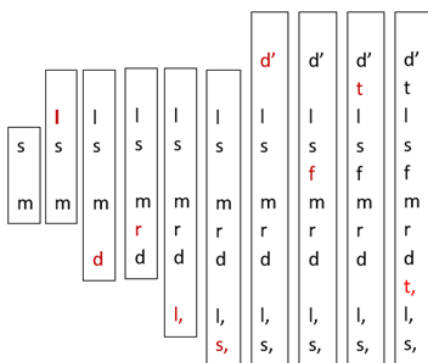
ders içi çalışmalarda şarkı söylemeyi temel alan etkinlikler düzenlenmiş ve her fırsatta ocuk oyunları, sayışma ve tekerlemeler ile halk ezgilerine ve ayrıca kazanımlara uygun müzik materyallerine yer verilmiştir. Tüm bu çalışmalarda, müziksel işitme ve okuma becerisini destekleyen ve i duyuş becerisinin geliştirilmesine yönelik küçük egzersizlere yer verilmiş, böylece Kodly'ın de vurguladığı müzik okur-yazarı bireylere ulaşılması hedeflenmiştir.

3.4.2. Kodály metodunun işleyişi bağlamında *Kodály temelli müzik öğretim*

programı. Kodály, erken yaşta başlayan müzik eğitiminin önemli olduğunu dile getirirken çocuklarla yapılacak çalışmalarda, müziksel öğelerin çocukların doğal gelişimine odaklanan bir yapıyla sunulması gerektiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda, daha önce de değinildiği gibi¹³, ezgisel ve ritmik öğelerin çocuğa sunuşu belli bir planda gerçekleşmektedir. Bu bilgilerden hareketle *Kodály temelli müzik öğretim programında*, ezgisel öğelerin sunuşunda *sol-mi* sesleriyle başlayan ve pentatonik dizi sesleriyle devam eden bir sıra izlenmiş, son olarak *diyatonik do majör* ve *diyatonik la minör* dizilere ulaşan bir ezgisel işleyiş sırası takip edilmiştir (Choksy, 1988). Ayrıca pentatonik diziden diyatonik diziye geçiş aşamalarında pentakordal ve heksakordal yapılarıdaki diziler kullanılmış ve böylece çocukların majör ve minör tonaliteleri içselleştirmesi sağlanmıştır. Araştırmada takip edilen ezgisel işleyiş Şekil 26’da verilmiştir.

Şekil 26

Kodály temelli müzik öğretim programında takip edilen ezgisel işleyiş



¹³ Ayrıntılı bilgi için bkz. 1.2.1. *Metodun işleyişi*

amaçlanmıştır. Bu çalışmalarda şimşek kartların kullanımına ve ritmik heceleri içeren çok sayıda oyuna oldukça sık yer verilmiştir. Böylece ritmik heceler çocukların ritmik yapıyı anlamlandırmalarında bir aracı olarak kullanılmış ve çocukların ilgili ögeyi somuştlaştırdığına emin olunduktan sonra notaların isimleri kullanılarak yapılan ritmik okuma çalışmalarına geçilmiştir.

Kodály metodunda çocukların ilk müziksel okuma süreçlerinde kullanılan ve müziksel okuma süreçlerini kolaylaştıran bir diğer araç olan *çubuk notasyon* kullanımına da çok sık yer verilmiştir. Örneğin, bilinen ezgisel ve ritmik öğelerle yapılan çalışmalarda, geleneksel notasyon stilinden önce çubuk notasyon kullanılmış ve böylece çocukların okuma sırasında yalnızca ritmik ve ezgisel öğelere odaklanması sağlanarak kaygı düzeyleri en aza indirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yeni bir notanın dizek üzerinde gösteriminden önce de çubuk notasyon ile çalışmalar yapılmıştır.

3.4.4. Kodály metodunda kullanılan materyaller bağlamında *Kodály temelli müzik öğretim programı*. Kodály metodunda, daha önce de değinildiği gibi¹⁵, çocukların iyi müzik materyalleriyle buluşturulması önemli bir yer tutmakta ve derslerde; otantik çocuk oyunları, sayışma ve tekerlemeler ile halk ezgilerinin yanı sıra, iyi bestelenmiş müzikler ile dünya müziklerine yer verilmelidir. Bu bağlamda *Kodály temelli müzik öğretim programında* da yapılan çalışmalarda; tekerleme ve sayışmalar, harekete dayalı müzikli ve şarkılı oyunlar, ulusal (adapte ve öykünme), uluslararası şarkılar ve müziklerin yanı sıra, araştırmacı tarafından bestelenmiş veya ders için adapte edilmiş şarkılar kullanılmıştır. Bununla birlikte özellikle ezgisel ve ritmik öğelere ilişkin hareket ve dansa dayalı etkinliklerde de iyi müzik örneklerine yer verilmiştir. Böylece çocukların doğru ve iyi müzik örnekleriyle buluşturulması sağlanmıştır.

¹⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. 1.2.3. *Metot içinde kullanılan materyaller*

Kodály temelli müzik öğretim programında kullanılan şarkılar ve egzersizler için birer indeks oluşturulmuştur. Kullanılan şarkılar öğretim programında kullanıldığı sırayla verilirken çoğu araştırmacı tarafından derslerin kazanımlarına uygun olarak bestelenmiş egzersizler ise ezgisel öğelerin işleyiş sırasına göre sunulmuştur. Şarkı indeksi ve egzersiz indeksi *Kodály temelli müzik öğretim programının* sonunda sunulmuştur (bkz. Ek 10).

3.4.5. Kodály felsefesine uygun ders planlama ilkeleri bağlamında *Kodály temelli müzik öğretim programı*. Kodály felsefesine uygun olarak yapılacak derslerde, daha önce de değinildiği gibi, birbirini takip eden, zincirleme, sıralı ve aşamalı bir şekilde hazırlanmış ders planları önemli bir tutmaktır. Bu bağlamda *Kodály temelli müzik öğretim programında* da, bu anlayış gözetilmiş ve program, her bir dersin sonraki dersler için hazırlık, önceki dersler için ise uygulama niteliğinde olduğu bir yapıyla hazırlanmıştır.

Kodály temelli müzik öğretim programı, 30 dersten oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Buna göre her dersin planı, bir ders planı şablonu kullanılarak yapılmıştır. Bu ders planları, Casarow (2011) ve Özeke (2007) ders akış şablonlarından yola çıkılarak oluşturulan bir şablon aracılığıyla hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde, derslerin planlanmasında kullanılan ders akış şablonu Şekil 28’de verilmiştir:

Şekil 28

Araştırmada kullanılan ders akış şablonu

DERS PLANI - NO	
Uzun vadeli hedef:	
Kısa vadeli hedef:	
• <i>Hazırlık:</i> • <i>Sunuş:</i> • <i>Uygulama:</i>	
Önceki bilgiler:	
Ders Kazanımları:	
Araç-gereçler:	
Tekerleme ve şarkılar:	
Egzersizler:	
Süre:	
I. Açılış	
II. Odak noktası	
III. Hareket etkinlikleri/şarkılı oyunlar	
IV. Yardımcı odak noktası	
V. Kapanış	

Şekil 28’de görüldüğü gibi dersin künye bilgilerinde; her ders için uzun ve kısa vadeli hedeflerin ardından dersin amaçlarını içeren *hazırlık, sunuş ve uygulama* aşamalarına yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ardından ilgili dersin planlanmasında ve hatta uygulama sürecinde öğretmene kolaylık sağlayacak olan *önceki bilgiler* belirtilmiş ve dersin sonunda ulaşılabilecek *ders kazanımları* sunulmuştur. Dersin künye bilgilerinde son olarak öğretmenin derste ihtiyaç duyacağı *araç-gereçlerin* yanı sıra, derste kullanılacak *tekerleme ve şarkılar* ile *egzersizlere* yer verilmiş ve dersin *süresi* belirtilmiştir. Bu ön bilgilerin ardından ise, ders akış şablonunda son olarak 5 bölümden oluşan dersin bölümleri sunulmuştur.

Özetle, *Kodály temelli müzik öğretim programı*;

- Ders amaçlarına yönelik işleyiş şeması,
- 30 ders planı,
- Şarkı indeksi,
- Egzersiz indeksi olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın uygulama sürecinde kullanılan *Kodály temelli müzik öğretim programı*, tüm bu bölümleri içerecek şekilde Ek 10’da sunulmuştur.

3.4.6. Kodály temelli müzik öğretim programı uygulama süreci. Araştırmanın uygulama süreci, araştırma için hazırlanan ve 30 adet ders planı içeren *Kodály temelli müzik öğretim programı* ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde çocuklarla haftada 2 kez buluşulmuş ve her ders 45’er dakika olacak şekilde planlanmıştır. Uygulama sürecinin çalışma takvimi Şekil 29’da verilmiştir.

Şekil 29

Çalışma takvimi

Ders 1	20 Ekim 2018	Ders 11	01 Aralık 2018	Ders 21	10 Şubat 2019
Ders 2	21 Ekim 2018	Ders 12	02 Aralık 2018	Ders 22	16 Şubat 2019
Ders 3	27 Ekim 2018	Ders 13	08 Aralık 2018	Ders 23	17 Şubat 2019
Ders 4	28 Ekim 2018	Ders 14	09 Aralık 2018	Ders 24	23 Şubat 2019
Ders 5	03 Kasım 2018	Ders 15	15 Aralık 2018	Ders 25	24 Şubat 2019
Ders 6	04 Kasım 2018	Ders 16	16 Aralık 2018	Ders 26	02 Mart 2019
Ders 7	17 Kasım 2018	Ders 17	22 Aralık 2018	Ders 27	03 Mart 2019
Ders 8	18 Kasım 2018	Ders 18	23 Aralık 2018	Ders 29	09 Mart 2019
Ders 9	24 Kasım 2018	Ders 19	29 Aralık 2018	Ders 29	10 Mart 2019
Ders 10	25 Kasım 2018	Ders 20	09 Şubat 2019	Ders 30	16 Mart 2019

3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

3.5.1. Verilerin toplanması. Araştırmanın öntest ve sontest uygulamalarının yanı sıra, deneysel sürecinin yürütülebilmesi için öncelikle hem Bursa Uludağ Üniversitesi’nin Etik Kurulundan (bkz. Ek 1) hem de çocukların velilerinden (bkz. Ek 2) gerekli araştırma izinleri alınmıştır. Araştırmanın öntest ve sontest uygulama süreçleri, her biri birkaç aşamadan oluşacak şekilde planlanmış ve ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur:

Hem öntest hem sontest sürecinde ilk uygulanan test olan *IMMA testi*, bir hafta sonunda tamamlanacak şekilde ve arka arkaya günlerde (Cumartesi-Pazar) uygulanmıştır. Testin doğru bir şekilde uygulanabilmesi için araştırmacı tarafından bir uygulama yönergesi hazırlanmış ve uygulama öncesinde bu yönerge doğrultusunda testin nasıl yürütüleceği konusunda çocuklara bilgi verilmiştir. Büyük bir sınıfta çocukların birbirini göremeyecekleri şekilde uygulanan testin uygulanması sırasında, test için gerekli olan cevap kağıdı, kalem,

silgi vb. tüm ihtiyaçlar araştırmacı tarafından temin edilmiş ve tüm uygulama kamera ile kayıt altına alınmıştır. Testlerin uygulanması sırasında, öntest ve sontest süreçlerinde herhangi bir problemle karşılaşılmamış ve her bir alt test (*Tonal* ve *Ritim Testi*) belirtildiği gibi yaklaşık 20 dakika gibi bir sürede tamamlanmıştır.

Araştırmada, *IMMA* haricinde uygulanan diğer testler çocukların bireysel olarak uygulamaya alınmasıyla gerçekleştirilmiştir. Öntest uygulamasında, çocukların uygulamada kalma süresi yaklaşık olarak 10-15 dakika iken, sontest uygulamasında bu süre ortalama 20-25 dakikaya kadar çıkmıştır. *IMMA*'nın devamında yürütülen bu uygulamalar da, yine bir hafta sonunda ve iki günde bitecek şekilde, bir günde 6 çocuğun uygulamaya alınmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Çocukların bireysel performanslarında ilk olarak *TİDPT- Tonal işitme* uygulanmış ve böylece çocukların işittikleri sesler aracılığıyla hem sürece alışmaları hem de daha sonra yapacakları okumalar için tona girebilmeleri amaçlanmıştır. *TİDPT- Tonal işitme*'nin ardından, *MOST* içinde yer alan majör ve minör şarkılara yönelik okumalar gerçekleştirilmiştir. Şarkılar, önce majör sonra minör şarkı olacak şekilde okutulurken her biri kendi içinde de önce ritmik okuma sonra solfej olacak şekilde sıralanmıştır. Son olarak çocukların serbest bir şekilde sesler üzerinde deşifre okumalar yaptığı *TİDPT- Tonal deşifre* uygulanmıştır. Öntest-sontest uygulamalarında sürecin akışı araştırmacı tarafından sağlanmış ve böylelikle sürecin kesintiye veya herhangi bir olumsuzluğa uğramadan işlevsel ve etkili bir şekilde tamamlanması sağlanmıştır. *IMMA testinde* olduğu gibi, bu uygulamalarda da tüm süreç kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın öntest ve sontest uygulama takvimi ile uygulama akışı Şekil 30'da verilmiştir:

Şekil 30

Öntest-sontest uygulama takvimi ve akışı

Öntest	13 Ekim 2018 14 Ekim 2018	IMMA- Tonal test IMMA- Ritim testi TİDPT-Tonal işitme
Sontest	23 Mart 2019 24 Mart 2019	MOST- Ritmik okuma MOST- Solfej TİDPT-Tonal deşifre

3.5.2. Verilerin çözümlenmesi. Araştırma öntest ve sontest verileri; biri müzik öğretim yöntemleri alanında öğretim üyesi, biri özel bir çocuk korosunda koro şefliği yapan bir müzik öğretmeni ve biri özel bir çocuk korosunda korrepetitörlük (piyano eşliği) yapan bir müzik öğretmeni olmak üzere üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Buna göre, üç puanlayıcı tarafından 12 öğrenciye verilen notlar arasındaki uyuma ilişkin olarak *Kendall W* değerleri Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7.

Puanlayıcılar arası uyumu gösteren Kendall W testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>W</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
TİDPT- Tonal İşitme: Öntest	3	0,99	11	0,001
TİDPT- Tonal İşitme: Sontest	3	0,97	11	0,001
MOST- Ritmik okuma: Öntest	3	0,99	11	0,001
MOST- Ritmik okuma: Sontest	3	0,80	11	0,001
MOST- Solfej: Öntest	3	0,99	11	0,001
MOST- Solfej: Sontest	3	0,95	11	0,001
TİDPT- Tonal Deşifre: Öntest	3	1,00	11	0,001
TİDPT- Tonal Deşifre: Sontest	3	0,96	11	0,001

Tablo 7’de görüldüğü üzere; puanlayıcıların *TİDPT- Tonal İşitme: Öntest* ($W = 0,99$), *TİDPT- Tonal İşitme: Sontest* ($W = 0,97$); *MOST- Ritmik Okuma: Öntest* ($W = 0,99$), *MOST- Ritmik Okuma-Sontest* ($W = 0,80$), *MOST- Solfej: Öntest* ($W = 0,99$), *MOST- Solfej: Sontest*

($W = 0,95$), *TİDPT- Tonal Deşifre: Öntest* ($W = 1,00$) ve *TİDPT- Tonal Deşifre: Sontest* ($W = 0,96$) için verdiği puanlar arasındaki uyum anlamlı bulunmuştur ($p < 0,001$).

Öntest ve sontestte elde edilen verilerin çözümlenmesinde *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* kullanılmıştır. Çalışma grubunun 12 kişiden oluşması nedeniyle, normal dağılım koşullarının sağlanmadığı varsayılmış; bu nedenle tekrarlı ölçümlerde kullanılan ve parametrik olmayan testler arasında yer alan *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* kullanılmıştır (Can, 2013: 138). Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmış ve istatistiksel anlamlılık için 0,05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir.

Araştırmanın sontest sürecinde ayrıca bir uygulamaya daha yer verilmiştir. Öntestte müziksel okuma becerilerine yönelik ölçümlerde kullanılan soru takımlarında yalnızca geleneksel notasyon (dizek üzerine yazım) kullanılırken sontestte ise geleneksel notasyonun yanı sıra, çubuk notasyon da kullanılmıştır. Sontestte bu iki nota yazım stilinden elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmış ve bu amaca yönelik olarak normal dağılım koşullarının sağlanmadığı durumlarda kullanılan *Spearman Korelasyon Katsayısı* ile nota yazım stilleri arasındaki uyum hesaplanmıştır (Can, 2013: 326). Böylece araştırma sürecinde geleneksel notasyon ile birlikte yer verilen çubuk notasyonun çocukların okuma becerilerine olan katkısı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problem sorusu olan “*Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için oluşturulmuş alt problemlere ilişkin veriler analiz edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, her bir alt problem için ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “*Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların **müziksel işitme** becerilerine etkisi var mıdır?” sorusuna, iki farklı soruyla cevap aranmıştır. Buna göre, veri toplama süreçlerinde müziksel işitme becerilerinin ölçümü için *IMMA* testi ve *TİDPT* kullanılmış ve bu iki teste ilişkin bulgular, ayrı başlıklarda ele alınarak iki alt başlık altında sunulmuştur:

4.1.1. IMMA testi öntest-sontest sonuçlarına yönelik bulgular. Bu başlık altında “*Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların *IMMA* testi öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Çocukların müziksel işitme becerilerinin ölçümünde kullanılan iki testten biri olan *IMMA* Testi, *Tonal* ve *Ritim Testi* olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Her iki alt boyutunda 40’ar soru bulunan ve toplam 80 sorudan oluşan bu testte, her bir soru 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Buna göre, *IMMA* Testi’ne ilişkin öntest-sontest puanları Tablo 8’deki gibidir:

Tablo 8.

*IMMA testine ilişkin öntest-sontest puanları**

Katılımcılar	Tonal		Ritim		Toplam	
	Öntest puanları	Sontest puanları	Öntest puanları	Sontest puanları	Öntest puanları	Sontest puanları
Ç1	38	40	37	37	75	77
Ç2	39	38	37	38	76	76
Ç3	39	38	37	36	76	74
Ç4	35	38	35	38	70	76
Ç5	31	34	30	36	61	70
Ç6	38	38	34	35	72	73
Ç7	36	39	25	38	61	77
Ç8	39	39	36	37	75	76
Ç9	39	40	35	39	74	79
Ç10	37	38	37	37	74	75
Ç11	30	38	35	35	65	73
Ç12	37	38	32	37	69	75
Ortalama	36,5	38,2	34,2	36,9	70,7	75,1

*Her bir sorunun 1 puan olarak değerlendirildiği *IMMA* testinde testin alt boyutları için alınabilecek puan aralığı 0-40 iken, testin toplamından alınabilecek puan aralığı ise 0-80'dir.

Tablo 8'e göre, çocukların *IMMA testi* öntest-sontest sonuçları karşılaştırıldığında, hem *Tonal test* hem de *Ritim testi* puanlarının genel olarak artış gösterdiği görülmektedir. Testin toplamından alınan puanlara bakıldığında, özellikle Ç4, Ç5, Ç7, Ç11 ve Ç12'nin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın oldukça açıldığı ve sontestlerde belirgin bir artış olduğu göze çarpmaktadır. *Tonal testte* Ç2 ve Ç3'ün, *Ritim testinde* ise Ç3'ün sontest puanlarının öntest puanlarından 1'er puan düşük oldukları görülürken bu farkın sontest sırasında oluşmuş olabilecek dikkat dağınıklığından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak

sontest puanlarına bakıldığında, çocukların tümünün (Ç3 hariç), müziksel işitme düzeylerinin artış gösterdiği; testin toplamından elde edilen ortalama puanlara bakıldığında ise sınıf düzeyinde müziksel işitme düzeylerinin gelişim gösterdiği söylenebilir. Bu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına yönelik *Wilcoxon testi* sonuçları, testin alt boyutları olan *Tonal test* (bkz. Tablo 9), *Ritim testi* (bkz. Tablo 10) ve *Toplam sonuçları* (bkz. Tablo 11) olmak üzere 3 ayrı tabloda sunulmuştur.

Tablo 9.

IMMA - Tonal testine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	36,5	3,1	37,5				
Sontest	12	38,2	1,5	38,0				
Negatif Sıralar	2				3,00	6,00	-2,23	0,03
Pozitif Sıralar	8				6,13	49,00		
Eşit	2							

Tablo 9’da görüldüğü üzere, *Kodály temelli müzik öğretim programıyla* eğitim almış çocukların *IMMA- Tonal testinden* aldıkları öntest (*Mdn* = 37,5) ile sontest (*Mdn* = 38,0) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -2,23$; $p=0,03$.

Tablo 10.

IMMA - Ritim testine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	34,2	3,6	35,0				
Sontest	12	36,9	1,2	37,0				
Negatif Sıralar	1				2,50	2,50	-2,39	0,02
Pozitif Sıralar	8				5,31	42,50		

Eşit

3

Tablo 10’da görüldüğü üzere, *Kodály temelli müzik öğretim programıyla* eğitim almış çocukların *IMMA- Ritim testinden* aldıkları ön test ($Mdn = 35,0$) ile son test ($Mdn = 37,0$) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -2,39$; $p = 0,02$.

Tablo 11.

IMMA – Toplam sonuçlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	70,7	5,6	73,0				
Sontest	12	75,1	2,4	75,5				
Negatif Sıralar	1				4,50	4,50	-2,54	0,01
Pozitif Sıralar	10				6,15	61,50		
Eşit	1							

Tablo 11’de görüldüğü gibi, *Kodály temelli müzik öğretim programıyla* eğitim almış çocukların *IMMA testinin* toplamından aldıkları ön test ($Mdn = 73,0$) ile son test ($Mdn = 75,5$) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -2,54$; $p = 0,01$. Bu sonuçlara göre, *Kodály temelli müzik öğretim programının* çocukların genel olarak müziksel işitme düzeylerini artırdığı söylenebilir.

4.1.2. TİDPT- Tonal işitme öntest-sontest sonuçlarına yönelik bulgular. Bu başlık altında “*Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların tonal işitme beceri düzeyleri açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda, çocukların *TİDPT-Tonal işitme* öntest ve sontest puanları Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12.

*TİDPT- Tonal işitme öntest-sontest puanları**

Katılımcılar	<i>Majör</i>		<i>Minör</i>		<i>Toplam</i>	
	Öntest puanları	Sontest puanları	Öntest puanları	Sontest puanları	Öntest puanları	Sontest puanları
Ç1	15,3	26,7	13,0	26,0	28,3	52,7
Ç2	21,3	24,3	9,3	24,7	30,7	49,0
Ç3	9,7	20,0	10,0	19,7	19,7	39,7
Ç4	12,0	23,3	8,0	22,7	20,0	46,0
Ç5	8,0	18,0	7,0	17,0	15,0	35,0
Ç6	11,3	17,0	7,7	21,0	19,0	38,0
Ç7	24,7	28,0	26,7	28,0	51,3	56,0
Ç8	9,0	21,0	7,0	21,3	16,0	42,3
Ç9	20,3	25,0	14,7	22,0	35,0	47,0
Ç10	20,3	23,3	13,7	26,0	34,0	49,3
Ç11	8,0	12,3	7,7	12,0	15,7	24,3
Ç12	18,3	27,0	11,3	22,7	29,7	49,7
Ortalama	14,9	22,2	11,4	22,0	26,2	44,2

* *TİDPT- Tonal işitme*'nin alt boyutları olan majör ve minör modların her birinden alınabilecek puan 0-28 arasındayken, testin toplamından alınabilecek puan aralığı ise 0-56'dır.

Tablo 12'ye göre, tüm çocukların majör ve minör moda yönelik tonal işitme beceri düzeylerinde pozitif yönde belirgin bir değişim olduğu görülmektedir. Çocukların, testin alt boyutları olan majör ve minör moda ilişkin öntest puanları karşılaştırıldığında, minör moda ilişkin puanların majör moda göre daha düşük olduğu görülürken bu farklılığın sontestte kapatıldığı ve her iki moda ilişkin sontest puanlarının birbirine yaklaştığı görülmektedir. Bu anlamda çocukların minör moda ilişkin işitme becerilerinin majör moda kıyasla daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir. Öntest ve sontest puanları üzerinde görülen bu gelişmelerin

istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına yönelik *Wilcoxon Testi* sonuçları, testin alt boyutları olan *TİDPT-Tonal işitme: Majör mod* için Tablo 13'te, *TİDPT-Tonal işitme: Minör mod* için Tablo 14'te ve *TİDPT-Tonal işitme: Toplam* sonuçları için Tablo 15'te sunulmuştur: Tablo 13.

TİDPT-Tonal işitme: Majör moda ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	14,9	5,9	13,6				
Sontest	12	22,2	4,7	23,3				
Negatif Sıralar	0				0,00	0,00	-3,06	0,002
Pozitif Sıralar	12				6,50	78,00		
Eşit	0							

Tablo 13'te görüldüğü üzere, çocukların *TİDPT-Tonal işitme: Majör mod* öntest (*Mdn* = 13,6) ile sontest (*Mdn* = 23,3) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -3,06$; $p = 0,002$. Bu sonuçlara göre, *Kodály temelli müzik öğretim programının* çocukların majör moda ilişkin işitme düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 14.

TİDPT-Tonal işitme: Minör moda ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	11,4	5,5	9,6				
Sontest	12	22,0	4,3	22,3				
Negatif Sıralar	0				0,00	0,00	-3,06	0,002
Pozitif Sıralar	12				6,50	78,00		
Eşit	0							

Tablo 14’te görüldüğü üzere, çocukların *TİDPT-Tonal işitme: Minör mod* öntest ($Mdn = 9,6$) ile sontest ($Mdn = 22,3$) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -3,06$; $p = 0,002$. Bu sonuçlara göre, *Kodály temelli müzik öğretim programının* çocukların minör moda ilişkin işitme düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 15.

TİDPT-Tonal işitme: Toplam sonuçlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	26,2	10,8	24,1				
Sontest	12	44,2	8,8	49,3				
Negatif Sıralar	0				0,00	0,00	-3,06	0,002
Pozitif Sıralar	12				6,50	78,00		
Eşit	0							

Tablo 15’te görüldüğü üzere, çocukların *TİDPT-Tonal işitme: Toplam sonuçları* ön test ($Mdn = 24,1$) ile son test ($Mdn = 49,3$) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -3,06$; $p = 0,002$. Bu sonuçlara göre, *Kodály temelli müzik öğretim programının* çocukların tonal işitme beceri düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların **müziksel okuma** becerilerine etkisi var mıdır?” sorusuna, dört farklı soruyla cevap aranmış ve bu doğrultuda *TİDPT* ile birlikte *MOST* içinde yer alan şarkıların *ritmik okuma* ve *solfejinden* elde edilen bulgular ele alınmıştır. Ayrıca sontestte çocukların çubuk notasyon ve geleneksel notasyona yönelik müziksel okuma becerileri de değerlendirilmiş ve bu sonuçlara yönelik bulgular da, bu alt problem çerçevesinde sunulmuştur. Buna göre ikinci alt probleme ilişkin bulgular; *TİDPT-*

Tonal deşifre, MOST- Ritmik Okuma ve MOST- Solfej'in yanı sıra çubuk notasyon ve geleneksel notasyon sontest sonuçlarına yönelik bulgular olarak 4 alt başlık altında sunulmuştur.

4.2.1. TİDPT- Tonal deşifre öntest-sontest sonuçlarına yönelik bulgular. Bu başlık altında “*Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların tonal deşifre beceri düzeyleri açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda, çocukların *TİDPT-Tonal deşifre* öntest ve sontest puanları Tablo 16’da verilmiştir:



Tablo 16.

*TİDPT-Tonal deşifre öntest-sontest puanları**

Katılımcılar	Majör		Minör		Toplam	
	Öntest puanları	Sontest puanları	Öntest puanları	Sontest puanları	Öntest puanları	Sontest puanları
Ç1	32,0	47,7	22,0	45,0	54,0	92,7
Ç2	32,0	43,3	20,0	43,3	52,0	86,7
Ç3	28,0	45,3	28,0	43,3	56,0	88,7
Ç4	14,0	39,3	12,0	45,7	26,0	85,0
Ç5	7,7	35,3	7,0	28,3	14,7	63,7
Ç6	25,7	35,3	16,0	34,3	41,7	69,7
Ç7	36,3	48,0	37,3	49,0	73,7	97,0
Ç8	27,0	38,0	21,3	35,7	48,3	73,7
Ç9	33,3	44,3	28,0	37,3	61,3	81,7
Ç10	35,7	49,0	34,7	48,0	70,3	97,0
Ç11	19,0	33,0	16,0	30,0	35,0	63,0
Ç12	35,3	44,7	23,3	47,7	58,7	92,3
Ortalama	27,2	41,9	22,1	40,6	49,3	82,6

* *TİDPT- Tonal deşifre*'nin alt boyutları olan majör ve minör modların her birinden alınabilecek puan 7-49 arasındayken, testin toplamından alınabilecek puan aralığı ise 14-98'dir.

Tablo 16'ya göre, tüm çocukların majör ve minör moda yönelik deşifre beceri düzeylerinde pozitif yönde belirgin bir değişim olduğu görülmektedir. Çocukların, testin alt boyutları olan majör ve minör moda ilişkin öntest puanları karşılaştırıldığında, *TİDPT-Tonal işitme*'de de olduğu gibi, minör moda ilişkin puanların majör moda göre daha düşük olduğu görülürken bu farklılığın sontestte kapatıldığı ve her iki moda ilişkin sontest puanlarının birbirine yaklaştığı görülmektedir. Bu anlamda çocukların minör moda ilişkin deşifre becerilerinin majör moda kıyasla *TİDPT-Tonal işitme*'deki gibi burada da daha fazla gelişim

gösterdiği söylenebilir. Öntest ve sontest puanları üzerinde görülen bu gelişmelerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına yönelik *Wilcoxon Testi* sonuçları, testin alt boyutları olan *TİDPT- Tonal deşifre: Majör mod* için Tablo 17’de, *TİDPT- Tonal deşifre: Minör mod* için Tablo 18’de ve *TİDPT- Tonal deşifre: Toplam sonuçları* için Tablo 19’da sunulmuştur:

Tablo 17.

TİDPT- Tonal deşifre: Majör moda ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	27,2	9,2	30,0				
Sontest	12	41,9	5,5	46,5				
Negatif Sıralar	0				0,00	0,00	-3,06	0,002
Pozitif Sıralar	12				6,50	78,00		
Eşit	0							

Tablo 17’de görüldüğü üzere, çocukların *TİDPT- Tonal deşifre: Majör mod* öntest (*Mdn* = 30,0) ile sontest (*Mdn* = 46,5) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -3,06$; $p = 0,002$. Bu sonuçlara göre, *Kodály temelli müzik öğretim programının* çocukların majör moda ilişkin deşifre düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 18.

TİDPT- Tonal deşifre: Minör moda ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	22,1	8,9	25,0				
Sontest	12	40,6	7,2	44,2			-3,06	0,002
Negatif Sıralar	0				0,00	0,00		

Pozitif Sıralar	12	6,50	78,00
Eşit	0		

Tablo 18’de görüldüğü üzere, çocukların *TİDPT- Tonal deşifre: Minör mod* ön test ($Mdn = 25,0$) ile son test ($Mdn = 44,2$) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -3,06$; $p = 0,002$. Bu sonuçlara göre, *Kodály temelli müzik öğretim programının* çocukların minör moda ilişkin deşifre düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 19.

TİDPT- Tonal deşifre: Toplam sonuçlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	49,3	17,4	55,0				
Sontest	12	82,6	12,3	90,7				
Negatif Sıralar	0				0,00	0,00	-3,06	0,002
Pozitif Sıralar	12				6,50	78,00		
Eşit	0							

Tablo 19’da görüldüğü gibi, çocukların *TİDPT- Tonal deşifre: Toplam sonuçları* ön test ($Mdn = 55,0$) ile son test ($Mdn = 90,7$) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -3,06$; $p = 0,002$. Bu sonuçlara göre, *Kodály temelli müzik öğretim programının* çocukların tonal deşifre beceri düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.2.2. MOST- Ritmik okuma öntest ve sontest sonuçlarına yönelik bulgular. Bu

başlık altında “*Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların ritmik okuma düzeyleri açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna, çocukların MOST içindeki iki şarkıya yönelik ritmik

okuma performansları doğrultusunda cevap aranmıştır. Buna göre, çocukların *MOST- Ritmik okuma* 'ya ilişkin öntest ve sontestinden aldıkları puanları Tablo 20'de verilmiştir:

Tablo 20.

*MOST- Ritmik okuma öntest-sontest puanları**

Katılımcılar	Majör		Minör		Toplam	
	Öntest puanları	Sontest puanları	Öntest puanları	Sontest puanları	Öntest puanları	Sontest puanları
Ç1	6,3	20,0	8,3	20,0	14,7	40,0
Ç2	10,3	18,3	9,0	19,7	19,3	38,0
Ç3	8,3	19,7	6,7	19,7	15,0	39,3
Ç4	5,3	18,7	5,0	18,0	10,3	36,7
Ç5	4,0	15,0	4,7	14,7	8,7	29,7
Ç6	5,7	20,0	5,3	20,0	11,0	40,0
Ç7	13,7	19,7	12,7	20,0	26,3	39,7
Ç8	6,7	17,0	9,0	17,7	15,7	34,7
Ç9	11,7	15,7	9,3	17,0	21,0	32,7
Ç10	17,7	19,7	15,0	20,0	32,7	39,7
Ç11	5,0	14,7	4,3	14,7	9,3	29,3
Ç12	11,3	19,7	8,0	19,3	19,3	39,0
Ortalama	8,8	18,2	8,1	18,4	16,9	36,6

* *MOST- Ritmik okuma* 'dan her bir şarkı için alınabilecek puan aralığı 4-20 iken; iki şarkının toplamından alınabilecek puan aralığı ise 8-40'tır.

Tablo 20'ye göre, tüm çocukların majör ve minör şarkılara ilişkin ritmik okuma düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Her iki şarkı içinde de yer alan *ta*, *ti-ti* ve *sh* ritmik öğelerine ek olarak majör şarkıda *ta-ah* ve *ti-tiri*, minör şarkıda ise *tim-ri* ritmik öğelerinin yer aldığı bu şarkılara ilişkin sontest ortalamalarının hem birbirine hem de tam puana oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, çocukların bu ritmik öğeleri özümlediği ve

Kodály temelli müzik öğretim programının çocukların ritmik okuma beceri düzeylerini geliştirdiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre, çocuklarda görülen bu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin *Wilcoxon Testi* sonuçları, testin alt boyutları olan *MOST- Ritmik okuma: Majör şarkı* için Tablo 21’de, *MOST- Ritmik okuma: Minör şarkı* için Tablo 22’de ve *MOST- Ritmik okuma: Toplam* için Tablo 23’te verilmiştir:

Tablo 21.

MOST- Ritmik okuma: Majör şarkıya ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	8,8	4,2	7,5				
Sontest	12	18,2	2,0	19,2				
Negatif Sıralar	0				0,00	0,00	-3,06	0,002
Pozitif Sıralar	12				6,50	78,00		
Eşit	0							

Tablo 21’de görüldüğü gibi, çocukların *MOST- Ritmik okuma: Majör şarkı sonuçları* ön test (*Mdn* = 7,5) ile son test (*Mdn* = 19,2) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -3,06$; $p = 0,002$.

Tablo 22.

MOST- Ritmik okuma: Minör şarkıya ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	8,1	3,3	8,2				
Sontest	12	18,4	2,0	19,5				
Negatif Sıralar	0				0,00	0,00	-3,06	0,002
Pozitif Sıralar	12				6,50	78,00		
Eşit	0							

Tablo 22’de görüldüğü gibi, çocukların *MOST- Ritmik okuma: Minör şarkı sonuçları* ön test ($Mdn = 8,1$) ile son test ($Mdn = 18,4$) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -3,06$; $p = 0,002$.

Tablo 23.

MOST- Ritmik okuma: Toplam sonuçlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	16,9	7,3	15,4				
Sontest	12	36,6	4,0	38,5				
Negatif Sıralar	0				0,00	0,00	-3,06	0,002
Pozitif Sıralar	12				6,50	78,00		
Eşit	0							

Tablo 23’te görüldüğü gibi, çocukların *MOST- Ritmik okuma: Toplam sonuçları* ön test ($Mdn = 15,4$) ile son test ($Mdn = 38,5$) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -3,06$; $p = 0,002$. Bu sonuçlara göre, *Kodály temelli müzik öğretim programının* çocukların ritmik okuma düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.2.3. MOST- Solfej öntest ve sontest sonuçlarına yönelik bulgular. Bu başlık altında “*Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların solfej düzeyleri açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna, *MOST* içindeki iki şarkının solfej performansları doğrultusunda cevap aranmıştır. Buna göre, çocukların *MOST- Solfej* öntest ve sontest puanları Tablo 24’te verilmiştir:

Tablo 24.

*MOST- Solfej öntest-sontest puanları**

Katılımcılar	Majör		Minör		Toplam	
	Öntest puanları	Sontest puanları	Öntest puanları	Sontest puanları	Öntest puanları	Sontest puanları
Ç1	19,3	27,0	14,0	29,0	33,3	56,0
Ç2	13,7	30,0	12,3	31,7	26,0	61,7
Ç3	12,0	29,0	12,3	30,7	24,3	59,7
Ç4	8,0	28,7	7,0	25,3	15,0	54,0
Ç5	7,0	19,0	7,3	17,0	14,3	36,0
Ç6	8,3	22,0	8,3	21,3	16,7	43,3
Ç7	19,0	33,0	17,0	33,0	36,0	66,0
Ç8	9,7	28,0	8,7	29,3	18,3	57,3
Ç9	22,0	25,7	12,7	24,3	34,7	50,0
Ç10	16,3	33,3	16,7	35,0	33,0	68,3
Ç11	8,0	15,3	7,3	18,0	15,3	33,3
Ç12	19,0	33,0	12,7	32,7	31,7	65,7
Ortalama	13,5	27,0	11,4	27,3	24,9	54,3

* *MOST- Solfej*'den her bir şarkı için alınabilecek puan aralığı 7-35 iken, iki şarkının toplamından (majör + minör) alınabilecek puan aralığı ise 14-70'tir.

Tablo 24'e göre, tüm çocukların majör ve minör şarkılara ilişkin solfej beceri düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Çocukların iki şarkıya ilişkin öntest ortalamaları karşılaştırıldığında majör şarkı ortalama puanının minör şarkıdan daha yüksek olduğu, fakat sontestte bu durumun öntesttekinin aksine minör şarkı lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların *TİDPT- Tonal işitme* ve *TİDPT- Tonal deşifre* sonuçlarıyla da paralellik gösterdiği ve minör moda ilişkin çocuklardaki gelişimin genel olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Sonuç olarak hem majör hem minör şarkıdaki hem de toplam puanlardaki öntest ve sontest

sonuçlarına bakıldığında çocuklardaki gelişimin oldukça artmış olduğu ve buna göre, *Kodály temelli müzik öğretim programının* çocukların solfej beceri düzeylerini geliştirdiği söylenebilir. Çocuklarda görülen bu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin *Wilcoxon Testi* sonuçları, testin alt boyutları olan *MOST- Solfej: Majör şarkı* için Tablo 25'te, *MOST- Solfej: Minör şarkı* için Tablo 26'da ve *MOST- Solfej: Toplam* için Tablo 27'de verilmiştir:

Tablo 25.

MOST- Solfej: Majör şarkıya ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	13,5	5,4	12,9				
Sontest	12	27,0	5,7	28,4				
Negatif Sıralar	0				0,00	0,00	-3,06	0,002
Pozitif Sıralar	12				6,50	78,00		
Eşit	0							

Tablo 25'te görüldüğü gibi, çocukların *MOST- Solfej: Majör şarkı* ön test (*Mdn* = 12,9) ile son test (*Mdn* = 28,4) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -3,06$; $p = 0,002$.

Tablo 26.

MOST- Solfej: Minör şarkıya ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	11,4	3,6	12,3				
Sontest	12	27,3	6,0	29,2				
Negatif Sıralar	0				0,00	0,00	-3,06	0,002
Pozitif Sıralar	12				6,50	78,00		

Eşit

0

Tablo 26’da görüldüğü gibi, çocukların *MOST- Solfej: Minör şarkı* ön test ($Mdn = 12,3$) ile son test ($Mdn = 29,2$) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -3,06$; $p = 0,002$.

Tablo 27.

MOST- Solfej: Toplam sonuçlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Mdn</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest	12	24,9	8,6	25,2				
Sontest	12	54,3	11,6	56,7				
Negatif Sıralar	0				0,00	0,00	-3,06	0,002
Pozitif Sıralar	12				6,50	78,00		
Eşit	0							

Tablo 27’de görüldüğü gibi, çocukların *MOST- Solfej: Toplam* ön test ($Mdn = 25,2$) ile son test ($Mdn = 56,7$) puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $z = -3,06$; $p = 0,002$. Bu sonuçlara göre, *Kodály temelli müzik öğretim programının* çocukların solfej beceri düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.2.4. Çubuk notasyon ve geleneksel notasyon sontest sonuçlarına yönelik

bulgular. Bu başlık altında “*Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların müziksel okuma beceri düzeyleri açısından sontestte çubuk notasyon ve geleneksel notasyon okumaları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Sontest sürecinde çocukların ritmik okuma ve solfej performans düzeylerini ölçmede dizek üzerine yazılan geleneksel nota yazım stiline yanı sıra çubuk notasyon yazım stili de kullanılmış ve bu iki nota yazım stili arasındaki ilişkinin ne yönde olduğu konusunda bir fikir edinilmeye çalışılmıştır. Kodály metodunda kullanılan araçlardan biri olarak bilinen

ve deneysel süreç boyunca da özellikle yeni bir ritmik ögenin sunuşundan önce ritmik hecelerle ve nota isimleriyle birlikte kullanılan çubuk notasyona ilişkin sontest puanları, geleneksel notasyon puanlarıyla birlikte Tablo 28’de sunulmuştur:

Tablo 28.

*Çubuk notasyon ve geleneksel notasyon ritmik okuma sontest puanları**

Katılımcılar	Majör		Minör		Toplam	
	Çubuk notasyon	Geleneksel notasyon	Çubuk notasyon	Geleneksel notasyon	Çubuk notasyon	Geleneksel notasyon
Ç1	20,0	20,0	20,0	20,0	40,0	40,0
Ç2	18,7	18,3	19,3	19,7	38,0	38,0
Ç3	19,3	19,7	19,3	19,7	38,7	39,3
Ç4	19,7	18,7	18,0	18,0	37,7	36,7
Ç5	18,3	15,0	15,7	14,7	34,0	29,7
Ç6	19,7	20,0	20,0	20,0	39,7	40,0
Ç7	19,7	19,7	20,0	20,0	39,7	39,7
Ç8	15,3	17,0	17,3	17,7	32,7	34,7
Ç9	16,3	15,7	18,3	17,0	34,7	32,7
Ç10	19,7	19,7	20,0	20,0	39,7	39,7
Ç11	14,7	14,7	16,0	14,7	30,7	29,3
Ç12	19,7	19,7	19,3	19,3	39,0	39,0
Ortalama	18,4	18,2	18,6	18,4	37,1	36,6

* MOST- Ritmik okuma’dan her bir şarkı için alınabilecek puan aralığı 4-20 iken; iki şarkının toplamından alınabilecek puan aralığı ise 8-40’tır.

Tablo 28’e göre, çocukların çubuk notasyon ve geleneksel notasyon üzerindeki ritmik okuma puanları karşılaştırıldığında, her iki yazım stilinden alınan puanların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Üç çocuğun (Ç5, Ç9, Ç11) çubuk notasyondaki puanlarının

geleneksel notasyondan daha yüksek olduğu görülmekte ve bu durumun çubuk notasyon yazım stilinde ritmik öğelerin daha sade ve kolay anlaşılabilir bir görüntüde olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çocukların çubuk notasyona ilişkin solfej sontest puanları, geleneksel notasyon puanlarıyla birlikte Tablo 29’da sunulmuştur:

Tablo 29.

*Çubuk notasyon ve geleneksel notasyon solfej sontest puanları**

Katılımcılar	Majör		Minör		Toplam	
	Çubuk notasyon	Geleneksel notasyon	Çubuk notasyon	Geleneksel notasyon	Çubuk notasyon	Geleneksel notasyon
Ç1	27,0	27,0	29,0	29,0	56,0	56,0
Ç2	30,0	30,0	32,7	31,7	62,7	61,7
Ç3	29,3	29,0	30,7	30,7	60,0	59,7
Ç4	29,0	28,7	25,7	25,3	54,7	54,0
Ç5	22,0	19,0	19,0	17,0	41,0	36,0
Ç6	21,7	22,0	21,3	21,3	43,0	43,3
Ç7	33,0	33,0	33,0	33,0	66,0	66,0
Ç8	25,3	28,0	29,0	29,3	54,3	57,3
Ç9	25,7	25,7	27,3	24,3	53,0	50,0
Ç10	33,0	33,3	35,0	35,0	68,0	68,3
Ç11	16,7	15,3	20,3	18,0	37,0	33,3
Ç12	33,0	33,0	32,7	32,7	65,7	65,7
Ortalama	27,1	27,0	28,0	27,3	55,1	54,3

* *MOST- Solfej*’den her bir şarkı için alınabilecek puan aralığı 7-35 iken, iki şarkının toplamından (majör + minör) alınabilecek puan aralığı ise 14-70’tir.

Tablo 29’a göre, çocukların çubuk notasyon ve geleneksel notasyon üzerindeki solfej puanları karşılaştırıldığında, ritmik okumada olduğu gibi, her iki yazım stilinden alınan puanların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Beş çocuğun (Ç2, Ç4, Ç5, Ç9, Ç11)

çubuk notasyon sontest puanlarının geleneksel notasyon sontest puanlarından daha yüksek olduğu ve bu durumun ortalama puanlara da yansıdığı tespit edilmiştir. Uygulama sürecinde ritmik okumada olduğu gibi, solfej konusunda da yeni bir ezgisel ögenin ilk defa sunuşu veya daha önceki öğelerle birlikte sunulmasına yönelik çalışmalarda özellikle tercih edilen çubuk notasyon, notaların yalnızca baş harflerinin yazılması nedeniyle basit ve sade yapısıyla, beş çizgiden oluşan bir düzenek olan dizeğe göre notaları ayırt etme konusunda daha iyi bir imkan sunmaktadır. Bu nedenlerin, çocukların çubuk notasyon ortalama puanlarının az bir farkla da olsa geleneksel notasyona göre daha yüksek olmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde çocukların her iki yazım stilinden aldıkları puanlara ilişkin korelasyon testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir:

Tablo 30.

Çubuk notasyon ile geleneksel nota yazısı sontest puanları arasındaki uyum

	Spearman	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
Ritmik okuma	0,96	< 0,001
Solfej	0,98	< 0,001

Tablo 30’a göre, çocukların; çubuk notasyon ritmik okuma puanları ile geleneksel notasyon ritmik okuma puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki ($r= 0,96$, $p<0,001$) olduğu görülürken; çubuk notasyon solfej puanları ile geleneksel notasyon solfej puanları arasında da pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ($r= 0,98$, $p<0,001$) tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, çubuk notasyonun özellikle solfej çalışmalarında geleneksel nota yazısından önce kullanılmasının çocuk için basitten karmaşığa giden bir yapı sunması nedeniyle önemli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bölüm 5

Tartışma ve Öneriler

5.1. Tartışma

Bu araştırmada Kodály felsefesi, metodu ve ders planlama ilkelerine uygun olarak hazırlanmış *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocuklara 30 adet ders planı içeren *Kodály temelli müzik öğretim programı* uygulanmış ve araştırma sürecinde gerçekleştirilen öntest ve sontestler ile hem çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerinde bir gelişim olup olmadığı tespit edilmiş hem de programın etkililiği sınanmıştır. Müziksel işitme ve okuma düzeylerinin gelişimine yönelik olarak özellikle ezgisel ve ritmik becerilere ilişkin kazanımları içeren *Kodály temelli müzik öğretim programı* aracılığıyla çocuklara basit ölçüler içinde kullanılan tartım kalıplarında ve temel diziler olan *do majör* ve *la minör* tonalitelerinde işitme ve okuma alışkanlıkları kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara yönelik tartışma, araştırmanın iki alt problemi çerçevesinde başlıklandırılarak sunulmuştur.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma. Araştırmanın birinci alt probleminde, *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların müziksel işitme becerilerine etkisi olup olmadığı öntest ve sontestlerde uygulanan *IMMA testi* ve *TİDPT- Tonal işitme* ile sınanmıştır.

Çocukların müziksel açıdan genel eğilimlerinin ve yeteneklerinin belirlenmesi amacıyla dünya genelinde de sıklıkla kullanılan standart testlerden biri olan *IMMA testi*, daha önce de belirtildiği gibi, *Tonal test* ve *Ritim testi* olmak üzere iki alt boyuttan oluşan bir testtir. Bu kapsamda araştırma çerçevesinde de, çocukların ilk etapta genel müziksel eğilimlerinin belirlenmesi, süreç sonunda ise müziksel gelişimlerinin gözlenmesi amacıyla

kullanılan *IMMA*'nın sonuçlarına bakıldığında; *IMMA- Tonal test*, *IMMA- Ritim testi* ve bu iki alt testin toplamından oluşan *IMMA- Toplam testin* öntest ve sontest puanları arasında sontestler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşıldığı görülmektedir. Çocukların testlerden aldığı puanlar ayrıntılı olarak incelendiğinde ise, yalnızca bir çocuk hariç (Ç3), tüm çocukların testin toplamından aldıkları puanlarda sontestler lehine bir artış olduğu, hatta bazı çocuklarda (Ç4, Ç5, Ç7, Ç11, Ç12) bu artışın oldukça belirgin bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan, araştırmada kullanılan *Kodály temelli müzik öğretim programı*'nın çocukların işitme becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Uygulama sürecinde *Kodály temelli müzik öğretim programı* aracılığıyla dersler içinde yapılan etkinliklerde müziksel işitme becerilerini destekleyici çalışmalara yer verilmiş ve bu etkinlikler aracılığıyla çocukların müziksel algıları, dinledikleri/duydıkları bir müziksel ögeye ilişkin farkındalıkları ve iç duyuş becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır (örn. Ders Planı 14, 19, 22, 26). Bu bağlamda, iki ezgisel veya ritmik motifin aynı olup olmadığına odaklanan ve bu anlamda hem dikkat hem de iç duyuş becerisi gerektiren *IMMA* testine (Gordon, 1986: 8) ilişkin araştırma sonuçları, *Kodály temelli müzik öğretim programı*'nın iç duyuş becerileri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak bu araştırma sonucuna benzer şekilde; Hudgens (1987) ve Martin (1991) tarafından yapılan araştırmalarda da, katılımcıların işitme becerilerini ölçmek üzere Gordon'un testlerinden biri olan *Primary Measures of Music Audiation (PMMA)* kullanılmış ve Kodály metoduna yönelik uygulamalara yer veren gruplarda müziksel işitme becerilerinin olumlu yönde bir gelişim gösterdiği belirtilmiştir.

Kodály temelli müzik öğretim programı aracılığıyla süreç içinde pentatonik diziden başlayarak *majör* ve *minör* mod ile sonlanan bir ezgisel işleyiş sırası izlenmiş ve bu bağlamda müziksel işitme ve okuma çalışmaları yapılmıştır. Bu nedenle, araştırma kapsamında çocukların müziksel işitme beceri düzeylerinin ölçümünde *do majör* ve *la minör* tonalitelerinde hazırlanmış olan *TİDPT- Tonal işitme* kullanılmıştır. Testte; çocukların

duydukları seslerin isimlerini söylemeleri ve ses yükseklikleriyle seslendirmeleri beklenmiş ve böylece tonal işitme becerilerindeki gelişimleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda öntest ve sontestlerden elde edilen sonuçlara göre; çocukların testin alt boyuları olan *TİDPT-Tonal işitme: Majör mod*, *TİDPT-Tonal işitme: Minör mod*'un yanı sıra, bu iki alt testin toplamından oluşan *TİDPT-Tonal işitme: Toplam* öntest ve sontest puanları arasında sontestler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Testlerden alınan puanlar ayrıntılı olarak incelendiğinde de, tüm çocukların testin toplamından aldıkları puanlarda sontestler lehine artış olduğu görülmüş, öntest toplam puanı en yüksek olan çocuğun (Ç7) ise sontestte tam puan aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte artışın diğer tüm çocuklarda da belirgin bir düzeyde olduğu, hatta dört çocuktaki (Ç3, Ç4, Ç5 Ç8) puan artışının bu çocukların öntestte aldıkları puanlardan bile daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların öntest-sontest majör mod ve minör mod ortalamaları ayrı ayrı incelendiğinde ise, öntest sürecinde minör mod ortalamasının majör mod ortalamasından daha düşük olduğu tespit edilmiş, ancak sontestte minör mod ortalamasının majör mod ortalamasını yakaladığı görülmüştür (bkz. Tablo 12). Sonuç olarak süreç sonunda çocukların tümünün *tonal işitme* becerilerinin ciddi düzeyde bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Kodály temelli müzik öğretim programında dersler, çocukların doğal gelişimine odaklanan bir anlayış gözetilerek (Casarow, 2011: 2); aşamalı, sıralı ve birbirini takip eden zincirleme bir şekilde yapılmıştır. Buna göre ezgisel öğelerin öğretiminde *sol-mi* sesleriyle başlayan, pentatonik dizi sesleriyle devam eden ve diyatonik do majör ve diyatonik la minör dizilerine ulaşan bir ezgisel işleyiş sırası takip edilmiştir. Pentatonik diziden diyatonik diziyeye geçiş aşamalarında pentakordal ve heksakordal yapılarıdaki diziler kullanılmış ve böylece çocukların majör ve minör tonaliteleri içselleştirmesi sağlanmıştır. Yapılan etkinliklerde, çocukların tonal yapıyı ve tonalite içindeki durucu-yürüyücü sesleri kavrayabilecekleri ve içselleştirebilecekleri çalışmalara yer verilmiş ve bu çalışmalar Kodály metodunun teknik ve

araçları içinde önemli bir yer tutan *Curwen el işaretleri*yle de desteklenmiştir. Notalar arasındaki ilişkiyi görselleştirerek somutlaştıran ve bu anlamda müziksel işitme becerilerinin gelişimine de katkı sağlayan Curwen el işaretleri, uygulama sürecinde yapılan tüm derslerde, dersin mümkün olan her aşamasında kullanılmıştır. Bu bağlamda, ders içi uygulamalardan; daha önceden öğrenilmiş bir şarkının el işaretleriyle gösterilmesi ve çocuklardan bu şarkının hangi şarkı olduğunu bilmelerinin istenmesi, *lu* hecesiyle söylenen veya piyanodan çalınan seslerin el işaretleri eşliğinde söylenmesi gibi çalışmaların çocukların tonal işitme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte bir şarkının veya egzersizin belli kesitlerinin sesli, belli kesitlerinin içten söylenmesi yoluyla yapılan çalışmalar ile *ton seti*yle yapılan çalışmaların da (örn. Ders Planı 6, 16, 24, 26, 27) çocukların tonal işitme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Özetle, tüm bu çalışmalarda materyallerin belli bir işleyiş takip edilerek sunulmasının da çocukların işitsel becerilerinin gelişimine ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine önemli bir düzeyde katkı sağladığı düşünülmektedir. Çalışmalarında, Kodály metoduna veya metot içindeki teknik ve araçlara yer veren ve katılımcıların müziksel işitme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşan çalışmalar da (Gürgen, 2007; Mete, 2019; Özaltunoğlu, 2011), araştırmanın bu sonucunu desteklemekte ve Kodály metodunun çocukların işitme becerilerini geliştirdiği iddiasını güçlendirmektedir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma. Araştırmanın ikinci alt probleminde, *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim almış olan çocukların müziksel okuma becerilerine etkisi olup olmadığı öntest ve sontestlerde uygulanan *TİDPT-Tonal deşifre*, *MOST- Ritmik Okuma* ve *MOST- Solfej*'in yanı sıra, *çubuk notasyon* ve *geleneksel notasyon sontest puanlarından* elde edilen veriler doğrultusunda sınanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde, müziksel okuma becerilerinin geliştirilmesi kapsamında yapılan uygulamalarda, çocukların tonal yapıya ilişkin dinamikleri fark etmeleri ve içselleştirmeleri amaçlanmıştır. Bu doğrultuda majör ve minör modların karakteristik

yürüyüşlerine yer veren TİDPT, müziksel işitme becerilerinin ölçümünün yanı sıra, müziksel okuma becerilerine yönelik ölçümlerde de kullanılmış ve çocuklardan nota üzerinde gördükleri sesleri tanımaları ve ses yükseklikleriyle okumaları beklenmiş ve böylece tonal çerçevede müziksel okuma gelişimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda *TİDPT-Tonal deşifre* öntest-sontest sonuçlarına göre; testin alt boyuları olan *TİDPT-Tonal deşifre: Majör mod*, *TİDPT-Tonal deşifre: Minör mod*'un yanı sıra, bu iki alt testin toplamından oluşan *TİDPT-Tonal deşifre: Toplam* öntest-sontest puanları arasında sontestler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Testlerden alınan puanlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, çocukların tümünün testin toplamından aldıkları puanlarda sontestler lehine artış olduğu tespit edilirken; bu artışın çocukların bir kısmında (Ç1, Ç2, Ç3, Ç12) belirgin bir düzeyde olduğu, iki çocuktaki puan artışının ise bu çocukların öntestte aldıkları puanlardan bile daha fazla olduğu (Ç4, Ç5) ortaya çıkmıştır. Ayrıca öntest toplam puanı en yüksek olan iki çocuğun (Ç7, Ç10) sontestte neredeyse tam puan aldığı, öntest puanı en düşük olan çocuğun (Ç5) ise, çok büyük bir gelişim gösterdiği görülmüştür. Son olarak *TİDPT-Tonal işitme*'de en az gelişim gösteren çocuğun (Ç11), *TİDPT-Tonal deşifre*'deki gelişiminin daha iyi olduğu görülürken; bu durumun bu çocuğun okuma sürecinde sesleri birbirleriyle ilişkilendirme ve iç duyuş gibi becerilerini daha rahat ve iyi kullanabiliyor olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Son olarak çocukların öntest-sontest majör mod ve minör mod ortalamalarına ayrı ayrı bakıldığında, *TİDPT-Tonal işitme*'de olduğu gibi, burada da öntest sürecinde minör mod ortalama puanının majör mod ortalama puanına göre daha düşük olduğu, ancak sontestte bu farkın kapandığı görülmüştür. Majör ve minör modlara ilişkin öntest ortalamaları, bu durumun; çocukların minör moda daha yakın bir ezgisel yapıya sahip geleneksel halk ezgilerimiz yerine, günümüz popüler kültüründe ve çocuk müziğinde daha sık karşımıza çıkan majör moda maruz kalması ve aşına olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda, pentatonik diziden başlayarak önce majör moda ulaşan

ve daha sonra minör moddaki şarkıların yanı sıra, halk ezgilerinden de örnekler sunulan *uygulama sürecinin*, çocukların iki moda ilişkin okuma becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Kodály temelli müzik öğretim programı aracılığıyla derslerin çoğunda müziksel okumaya yönelik etkinliklere yer verilmiş ve bu etkinliklerde herhangi bir eşliğe yer verilmeden çocukların ilgili ton merkezi içinde ve el işaretleri eşliğinde okuma yapmaları beklenmiştir (örn. Ders Planı 5, 18, 22, 28). Kodály felsefesinin ve ders planlama ilkelerinin birbirinin içine geçen zincirleme yapısı göz önünde bulundurulmuş; yeni bir ezgisel öge genellikle kinestetik, işitsel ve görsel hazırlık aşamalarından sonra sunulmuştur. Buna bağlı olarak neredeyse her derste ezgisel öğelere yönelik çalışmalara yer verilmiş ve bu çalışmalarda, sesler arasındaki ilişkileri fark etmeye ve ayırt etmeye yönelik çalışmalar ile *ton seti* veya dizek üzerindeki sesleri tanıyarak ses yükseklikleriyle birlikte seslendirme gibi çalışmalar yapılmıştır. Sürecin doğal akışı içinde gerçekleşen bu çalışmalar ile çocuğun okuma sürecindeki kaygıları en aza indirilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda uygulama sürecinde yer verilen tüm bu çalışmaların çocukların tonal deşifre becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir. Bu araştırmaya benzer şekilde; K. Aycan (2017a) ve Şimşek ve Bilen (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da Kodály odaklı deşifre ve okuma çalışmalarına yer verilmiş; Nite ve diğerleri (2015) ve Küçük (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise, Kodály metodunun müziksel okuma becerilerini desteklediği ve bu becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Seslerin herhangi bir ritmik yapıya bağlı kalmadan serbestçe okunduğu *TİDPT- Tonal deşifre*'nin yanı sıra, çocukların müziksel okuma becerilerini ölçmek için bir majör ve bir minör şarkıdan oluşan *Müziksel Okuma Soru Takımı (MOST)* kullanılmıştır. *MOST* içindeki şarkılar, çocuklar tarafından hem ritmik okuma hem de solfej yapılarak okunmuştur. Şarkıların içerdiği ritmik öğelerin farklılıklar içermesi ve çeşitliliği nedeniyle, çocukların

ritmik okuma konusundaki gelişimleri majör ve minör şarkı üzerinden hem ayrı ayrı hem de bu iki şarkıdan elde edilen puanların toplamı alınarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda *MOST- Ritmik okuma* öntest-sontest sonuçlarına göre, çocukların *MOST- Ritmik okuma: Majör mod, MOST- Ritmik okuma: Minör mod* ve *MOST-Ritmik okuma: Toplam* sonuçlarında öntest-sontest puanları arasında sontestler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocukların *MOST- Ritmik okuma* sonuçları ayrıntılı olarak incelendiğinde de, tüm çocukların puanlarında artış olduğu, çoğunda ise (Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç11) bu artışın belirgin bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca grubun yarısının (Ç1, Ç2, Ç3, Ç7, Ç10, Ç12) ritmik okuma toplam puanlarının neredeyse tam puana ulaştığı görülmüş, öntestte en düşük puanları alan iki çocuğun ise (Ç4, Ç11) belirgin düzeyde gelişim gösteren çocuklar arasında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak sınıfın sontest ortalamasına bakıldığında da, elde edilen puanın tam puana oldukça yaklaştığı görülmektedir. Bu durumun *Kodály temelli müzik öğretim programı* aracılığıyla yapılan derslerde; ritmik yapının geliştirilmesi konusunda birbirini tamamlayan, birbirinin devamı sayılabilecek çok sayıda çalışmayla birlikte aşamalı, sıralı ve birbirini takip eden bir ritmik işleyişe yer verilmiş olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ritmik öğelere ilişkin çalışmalar, ilk aşamalarda Kodály metodunda kullanılan teknik ve araçlardan ritmik heceler ile gerçekleştirilmiş ve çocuklar ilgili ritmik ögeyi kavradıktan sonra nota isimleriyle ritmik okuma çalışmalarına yer verilmiştir. Ayrıca ritmik öğelerin somutlaştırılması, pekiştirilmesi ve daha önceden öğrenilen öğelerle bir araya getirilmesi için şimşek kartlar ve çeşitli oyunlar, şarkılar ve tekerlemeler aracılığıyla çok çeşitli etkinlikler yapılmış (örn. Ders Planı 12, 21, 23, 30) ve bu yolla çocukların ritmik okuma becerilerinde gelişim sağlanmaya çalışılmıştır. Bu anlamda elde edilen sonuçlar doğrultusunda, *Kodály temelli müzik öğretim programının* çocukların ritmik okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak araştırmanın ritmik okuma boyutundaki bu sonuçlarını destekleyici şekilde; Hudgens (1987) ve Nite ve diğerleri

(2015) tarafından yapılan araştırmalarda da, Kodály metodunun ritmik okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılrken Türkmen ve Göncü (2018a) tarafından yapılan araştırmada da çocukların ritmik egzersizlere yönelik çalışmaları eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; K. Aycan (2017a), Küçük (2019), Mete (2019), Peşinci (2014), Şimşek ve Bilen (2017), Tickel (2010) ve Yıldırım (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da ritmik becerilerin gelişimine ilişkin çalışmalara yer verilmiş, son olarak Bakkalbaşı (2019) da araştırmasında müzik ders kitaplarından yola çıkarak ülkemizde kullanılacak bir ritmik işleyiş önerisinde bulunmuştur.

MOST içindeki şarkılar, çocukların solfej becerilerini ölçmede de kullanılmış ve ritmik okumada olduğu gibi çocukların solfej performanslarındaki gelişimleri (geleneksel notasyon), majör ve minör şarkı üzerinden hem ayrı ayrı hem de bu iki şarkıdan elde edilen puanların toplamı alınarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda *MOST- Solfej* öntest-sontest sonuçlarına göre, çocukların *MOST- Solfej: Majör mod, MOST-Minör mod* ve *MOST-Toplam sonuçlarında* öntest-sontest puanları arasında sontestler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocukların testlerden aldıkları puanlar ayrıntılı olarak incelendiğinde ise, tümünün majör ve minör şarkı sontest puanlarının arttığı ve bu artışın toplam puanlara da yansıdığı görülmüştür. Hatta bu artışın, grubun %75'ini oluşturan 9 çocukta (Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç10, Ç11, Ç12) öntest puanlarından bile fazla olduğu tespit edilmiştir. Son olarak öntestte en düşük puanları alan üç çocuğun (Ç4, Ç5, Ç10) sontest puanlarına bakıldığında bu çocukların da belirgin düzeyde bir gelişim gösterdiği görülürken tüm bu sonuçlara bağlı olarak çocukların tümünün gelişim düzeyinin öntest toplam ortalamasından fazla olduğu ve bu durumun toplam sontest ortalamalarına yansıdığı görülmüştür. Bu sonuçlara ek olarak çocukların genelinde majör şarkı öntest puanlarının minör şarkı öntest puanlarından daha yüksek olduğu görülürken sontestte bu farkın kapatıldığı ve çocukların çoğunda minör şarkıdaki gelişimin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucunun *TİDPT-*

Tonal işitme ve TİDPT-Tonal deşifre sonuçlarıyla da paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu sonuçlara benzer şekilde, Nite ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada da Kodály metoduna yönelik uygulamaların katılımcıların solfej becerilerinin gelişimine etki ettiği tespit edilmiş, ancak yalnızca minör bir şarkıya yönelik deşifre becerilerinde sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu belirtilmiştir.

Kodály temelli müzik öğretim programı'nda ritmik ve ezgisel öğelerin bir arada yer aldığı solfej çalışmalarına sıklıkla yer verilmiş ve çocukların solfej becerileri aşamalı olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Ritmik ve ezgisel öğelerin öğretimi için belli bir işleyiş gözetilmiş ve solfej çalışmalarında da bu işleyişin göz önünde bulundurulduğu sıralı ve basitten-karmaşığa doğru ilerleyen bir anlayış benimsenmiştir. Bu anlamda geleneksel notasyon üzerindeki notalar, çocuklara ilk olarak iki çizgiden oluşan bir dizek üzerinde sunulmuş (örn. Ders Planı 3, 6, 7, 12) ve bu çalışmalar aracılığıyla çocukların beş çizgili dizeğe adaptasyonları sağlanmıştır. Derslerde geleneksel notasyon üzerinden solfej okumaya yönelik çok sayıda çalışmaya yer verilmiş (örn. Ders Planı 14, 16, 19, 29) ve çocukların herhangi bir çalgı eşliğine ihtiyaç duymadan ve el işaretleri yardımıyla okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmaya benzer şekilde; Şimşek ve Bilen (2017) Kodály metoduna uygun bir solfej ders planı örneği sunmuş, Küçük (2019) ise Kodály metodunun müziksel okuma becerilerini artırmada olumlu yönlerinin olduğunu vurgulamıştır.

Çocuklardan, *MOST* içindeki şarkıları öntestlerde yalnızca geleneksel notasyon (dizek üzerine yazılmış) üzerinden, sontestte ise buna ek olarak çubuk notasyon ile yazılmış versiyonları üzerinden okumaları istenmiştir. Kodály metodunda özellikle ilk müziksel okuma süreçlerinde kullanılan çubuk notasyon, ilgili tartım kalıbının altına yalnızca notaların baş harflerinin yazılması sayesinde özellikle ses yüksekliklerine odaklanılmasını sağlamak ve böylece okuma sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu araştırmada da *Kodály müzik öğretim programı* aracılığıyla oldukça sık kullanılan bu yazım stili, okuma çalışmalarında özellikle

yeni eklenen notanın dizek üzerindeki yerinin öğrenilmesinden önceki süreçlerde sunulmuştur. Böylece çocukların yeni öğrenilen sese ilişkin tereddütleri en aza indirilmeye çalışılmış ve bu ses ile daha önceden öğrenilmiş sesler arasında kolayca ilişki kurulabilmesi sağlanarak daha sonraki süreçlerde yeni notanın geleneksel notasyondaki yeri gösterilmiştir. Bu nedenle araştırmanın sontest sürecinde, çocukların her iki nota yazım stilinde rahat bir şekilde okuma yapması beklenmiş ve bu doğrultuda iki nota yazım stili arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre, çocukların sontest sürecinde çubuk notasyon ve geleneksel notasyon ile yaptığı okumalar arasındaki korelasyon katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur (ritmik okuma için $r=0,96$ ve solfej için $r=0,98$). Araştırmanın bu sonucu çubuk notasyon kullanımının, Kodály metoduna yer verilen eğitim süreçlerinin yanı sıra, her türlü müzik eğitim sürecinde de başvurulabilecek bir araç olduğu düşüncesini desteklemektedir. Ayrıca öğrenciyi müziksel okuma sürecine hızla adapte etme ve bu süreci verimli ve eğlenceli hale getirmesi gibi nedenlerle bu nota yazım stili her düzeydeki müzik eğitim sürecinde kullanılabilecek bir araç olduğu düşünülmektedir. Çabuk ve pratik nota yazımı imkanı sağlaması ve nota yazımına ayrılan süre açısından düşünüldüğünde bir müzik sınıfı ve dizekli tahtası olmayan okullarda bu süreci öğretmenler için avantaja dönüştürebilecek olması bakımından da, çubuk notasyonun şüphesiz olarak tercih edilebilecek bir araç olabileceği söylenebilir. Bu araştırmaya benzer şekilde Peşinci (2014), Şimşek ve Bilen (2017) ve Mete (2019) tarafından yapılan çalışmalarda çubuk notasyon kullanımına yer verilmiş, Türkmen ve Göncü (2018b) tarafından yapılan çalışmada ise, müzik öğretmenlerinin çubuk notasyon kullanımının solfej becerileri üzerinde etkili olabileceği görüşüne sahip olduğu belirtilmiştir.

Tüm bu sonuç ve tartışmalardan hareketle, *Kodály temelli müzik öğretim programının* hazırlık çocuk korosunda eğitim alan çocukların müziksel işitme ve okuma becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. *Kodály temelli müzik öğretim programında*; çocukların doğal

gelişimine odaklanan bir işleyişinin göz önünde bulundurulmasının, müziksel işitme ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde metot içinde kullanılan teknik ve araçlara yer verilmesinin ve derslerde kullanılan materyallerde metot içinde kullanılması önerilen materyallere yer verilmesinin araştırmanın bu sonuçlarında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak aşamalı ve zincirleme bir yapıda hazırlanmış olan ve Kodály felsefesine uygun olarak tasarlanan bu araştırmanın devamı niteliğinde olacak yeni araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda Türkiye’de sayıları oldukça sınırlı olan hazırlık koroları için hazırlanmış olan bu programın, hazırlık çocuk korolarının yanı sıra, hazırlık korusu olmayan çocuk korolarında da kullanılması önerilebilir. Böylece hem çocuk korolarının eğitim sürecinde ses eğitimiyle birlikte önemli bir yere sahip olan müziksel işitme ve okuma becerilerini planlı, programlı ve aşamalı bir şekilde kazanmaları hem de Kodály odaklı uygulamaların farklı gruplarla da denenerek geliştirilmesi sağlanabilir.

Kodály felsefesi içindeki fikirler ve ders planlama ilkeleri gözetilerek yapılan bu çalışmada, dünya genelinde tanınmış ve kabul edilmiş olan Kodály metodunun, ülkemizde de zincirleme olarak birbirini takip eden yapıda hazırlanmış bir öğretim programıyla hayata geçirilmesi hedeflenmiştir. Bu anlamda ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında, Kodály felsefesi ve metodu içindeki uygulamalara yer verildiği görülmüş, ancak bu araştırma dışında birbirini takip eden zincirleme bir anlayışla ve çocuklar ile yürütülmüş herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda, farklı yaş ve sınıf düzeylerinin yanı sıra, farklı özellikteki gruplar için ve farklı becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak da Kodály felsefesi ve metodunun temel alındığı öğretim programları hazırlanması önerilebilir. Böylece hem planlı-programlı ve aşamalı bir program aracılığıyla ilgili grupların müziksel becerilerinde fark

yaratacak bir gelişim sağlanacak hem de Kodály uygulamalarının ülkemizde yaygınlaştırılmış olacaktır.

Bu araştırma, çalışma grubuna eş değer bir karşılaştırma grubunun olmaması (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 259) nedeniyle *tek grup öntest-sontest deneysel desen* ile yürütülmüştür. Çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerindeki gelişim, öntest ve sontest verileriyle test edilmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda *Kodály temelli müzik öğretim programının* etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemiz için teorik olarak yeni olmayan fakat uygulama bazında yeni sayılabilecek bu çalışmanın; Kodály felsefesi, metodu ve ders planlama ilkelerine yer veren, çocuklarla yürütülmüş ilk kapsamlı çalışma olması nedeniyle alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak bu çalışmanın uzantısında yeni deneysel araştırmalara da ihtiyaç bulunmaktadır. Bu bağlamda, farklı yöntemlerle ve farklı gruplarla yürütülecek bu araştırmalardan elde edilecek veriler ile karşılaştırmalı sonuçlara da yer verilmesi önerilmektedir. Böylece ülkemizde Kodály metoduna yönelik uygulamaların da, çocukların müziksel becerilerini geliştirmede çağdaş müzik öğretim yöntemleri arasında kendine bir yer bulacağı düşünülmektedir.

Kodály temelli müzik öğretim programında yer alan ders planlarında; tekerleme, sayışma, ulusal ve uluslararası şarkı dağarından örnekler, araştırmacı tarafından bestelenmiş veya adapte edilmiş şarkılar, oyunlar ve danslar gibi birçok materyale yer verilmiştir. Araştırma sonunda *Kodály temelli müzik öğretim programı* içinde kullanılan tüm şarkı ve egzersizlere yönelik bir sıralı bir yapıda hazırlanmış indeksler sunulmuştur. Ders kazanımlarına yönelik olarak sıralı ve aşamalı bir yapı sunan indekslerin, öğretim sürecinde uygulayıcı için büyük kolaylıklar ve katkılar sağlayacağı şüphesizdir. Bu anlamda yapılacak olan çalışmalarda da müzik eğitimcileri, öğretmenleri ve müzik öğretmeni adayları için alanda kullanılmak üzere geliştirilmiş tür indekslere yer verilmesi önerilmektedir.

Kodály temelli müzik öğretim programında, sol-mi seslerinden başlayarak sırasıyla majör ve minör pentatonik diziye uzanan ve son olarak diyatonik majör ve minör dizilere ulaşan bir ezgisel işleyiş takip edilmiştir. Bakkalbaşı (2019) tarafından yapılan araştırmada ise, müzik ders kitaplarından yola çıkılarak müzik eğitim sistemimizde kullanılabilecek farklı bir ezgisel işleyiş sırası önerilmiştir. Bu bağlamda, yapılacak yeni çalışmalarda farklı ezgisel işleyiş sıralarının takip edilmesinin önemli olduğu ve denenmeye değer olduğu düşünülmektedir. Bu sayede tüm bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir ve metodun ülkemiz müzik eğitim sistemine adaptasyon sürecinde müzik kültürümüze uygun ulusal bir ezgisel işleyişe ulaşılabilir.

Kodály temelli müzik öğretim programı, ezgisel ve ritmik öğelere yönelik kazanımları içeren 30 ders ile yapılandırılmıştır. Yapılan deneysel işlemde bu programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müziksel becerilerin geliştirilmesi belli bir süreç gerektirdiğinden yeni araştırmalarda kazanımlar için daha geniş zaman ayrılması ve bu anlamda uzun vadeli (boylamsal) çalışmalar yapılması önerilmektedir.

İlgili literatür ve etkinlikler ele alındığında, Kodály felsefesi ve metodunun ülkemizde yeni yeni tanınmaya başladığı ve metodun tanınmasına yönelik yapılan etkinliklerin müzik eğitimcileri tarafından ilgiliyle karşılandığı görülmektedir. Bu anlamda müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda metoda ilişkin teorik ve uygulamalı çalışmaların artırılması, müzik öğretmeni adaylarının *öğretmenlik uygulamasına* yönelik çalışmalarında metoda yer verilmesinin sağlanması, müzik öğretmenlerinin konuyla ilgili eksikliğinin giderilmesi için MEB tarafından hizmetiçi eğitimler düzenlenmesi ve üniversitelerin ilgili birimleri ve eğitime destek veren kuruluşlar ile ortak projeler geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksu, C. (2010). *Türkiye’de eğitim müziği*. İstanbul: Bemol Müzik Yayınları.
- Aktüze, İ. (2003). *Ansiklopedik müzik sözlüğü*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Albuz, A. & Demirci, B. (2018). 2006 İlköğretim müzik dersi öğretim programı ile 2018 ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programının karşılaştırmalı kuramsal çerçeve analizi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*(41), 86-95.
doi:10.32547/ataunigsed.463634.
- Atılğan, S. D. & Ördekçi, S. (2015). İlkokul öğrencilerinin sosyalleşmelerinde koro eğitiminin rolü. *Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1–25.
- Avşar, M. (2018). *Kodály yaklaşımına göre uygulanan armoni dersinin başarıya, tutuma ve performansa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aycan, B. (2018). *Dalcroze, Orff Schulwerk ve Kodály yöntemlerinin müzik eğitiminde kullanımına ilişkin bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aycan, K. (2017a). Hareket, konuşma ve şarkı söyleme odaklı elementer ses eğitimi uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(14), 1-18.
- Aycan, K. (2017b). Kodály metodundan uyarlanan deşifre şarkı söyleme uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1683-1701.
- Aydıntan, Z. & Egüz, S. (1966). *İlkokulda müzik eğitimi*. Ankara: Doğu Matbaacılık.
- Aytimur, R. G. (2009). *Çocuk korolarında uygulanması gereken ses eğitimi çalışmaları üzerine bir model önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bakkalbaşı, C. (2019). *Okul müzik eğitiminde kullanılan Türk halk ezgilerinin Kodály yöntemi doğrultusunda incelenmesi ve örnek öğretim planı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bennett, P. D. (2005). So, why sol-mi? *Music Educators Journal*, 91(3), 43-49.
- Boshkoff, R. (1991). Lesson planning the Kodály way. *Music Educators Journal*, 79(2), 30-34.
- Boucher, H. (2019). For a cultural adaptation of the Kodály approach for French Québécois including the use of the fixed do system. *Canadian Music Educator*, 60(3), 14-22.
- Bowyer, J. (2015). More than solfege and hand signs philosophy, tools, and lesson planning in the authentic Kodály classroom. *Music Educators Journal*, 102(2), 69-76.
- Bozkaya, İ. (2001). *Okul ortamında müzik*. Bursa : F. Özsan Matbaacılık.
- Breuer, J. (1982). Kodály in England: A documentary study (I: 1913-28). *Tempo, New Series*, 143, 2-9.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, P. S., & Scott-Kasner, C. (1995). *Music in childhood*. New York: Schirmer Books.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cardany, A. B. (2015). *Solmization: What is it? Who invented it? Why do we use it?* <https://www.chorusofwesterly.org/solmization-article> adresinden alınmıştır.
- Casarow, P. (2011). *Exploring Kodály: Philosophy, materials, & pedagogy* (Yayımlanmamış ders notları). Amerika Birleşik Devletleri: Bob Jones University. https://issuu.com/lilianecooley/docs/exploring_Kodály__1__1_ adresinden alınmıştır.

Choksy, L. (1974). *The Kodály method: Comprehensive music education from infant to adult*.

New Jersey: Prentice Hall.

Choksy, L. (1988). *The Kodály method*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Choksy, L. (1999a). *The Kodály method I: Comprehensive music education*. New Jersey: Prentice Hall.

Choksy, L. (1999b). *The Kodály method II: Folksong to masterwork*. New Jersey: Prentice Hall.

Choksy, L. (2014). The Kodály Movement: Past, Present and Future. *Kodály Envoy*, 40(3), 44-46.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (2. baskı). (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çanakçı, P. (2015). *Çocuk korosunda şarkı söyleyen çocuklar ile söylemeyen çocukların umut düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelikaş, H. (2014). *Bestecilerin görüşleri doğrultusunda Türk eğitim müziğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Çevik, S. (2015). *Koro eğitimi ve yönetimi* (2. baskı). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

Çiçek, S. (2005). *İlköğretimde müzik öğretimi* (2. baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Çoban, S. (2016). Can we apply Kodály philosophy in Turkey as school music education programme? *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 2(4), 24-39.

Çoban, S. (2017). *I. Uluslararası İstanbul Kodály Eğitim Günleri* (Yayımlanmamış proje sonuç raporu). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Dalby, B. (2005). Toward an effective pedagogy for teaching rhythm: Gordon and beyond. *Music Educators Journal*, 92(1), 54-60.
- Dawson, D. (1996). *Müzik öğretimi: İlkokul ve ortaokul*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Değer, A. Ç. (2012). *Çocuk korolarının eğitiminde bir yaklaşım olarak eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin müziksel erişim düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deutsche Kodály Gesellschaft [DKG]. (2019a). *Der Pädagoge*. <https://www.kodaly.de/paedagoge.html> adresinden alınmıştır.
- Deutsche Kodály Gesellschaft [DKG]. (2019b). *Zoltán Kodály*. <https://www.kodaly.de> adresinden alınmıştır.
- Dobszay, L. (1972). The Kodály method and its musical basis. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 1(4), 15-33.
- Eösze, L., Houlahan, M., & Tacka, P. (2001). *Oxford Music Online*. doi:<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.15246>.
- Erol, I. (2013). *Çocuk korolarının çocukların okul başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Esmergül, P., & Öztosun Çaydere, Ö. (2015). Müzik öğretim yöntemi konulu araştırmaların incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 51, 398-413.
- Feucht, A. H. (1998). *Teaching the Kodály concept of music education with deliberate application of howard Gardner's theory of multiple intelligences in grades one, two and three* (Master thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. EP31754).
- Fidan Erten, C., & Çilden, Ş. (2018). Kulaktan (işitme temelli) öğretim yöntemi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 248-267.

- Finkelsein, S. (1995). *Besteci ve ulus*. (H. Spatar, Çev.) İstanbul: Pencere Yayınları.
- Forero-Hordusky, K. A. (2012). *Curwen hand signs and pitch accuracy in sight-reading in the secondary choral classroom* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
<https://digitalccbeta.coloradocollege.edu/pid/coccc:6109/datastream/OBJ> adresinden alınmıştır.
- Free Worksheets Sample. (2021). *Musical hidden picture*. <https://www.housview.com/fun-music-worksheets/great-for-subs-musical-hidden-picture/> adresinden alınmıştır.
- Frey-Clark, M. (2017). Pitch systems and curwen hand signs: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(1), 59-65.
- Fritz, N. (2015). *Improving music literacy skills through the Kodály concept and Lutheran hymnody* (Master thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1587342).
- 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* (Master thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. EP31755).
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Teaching for Authentic Student Performance*, 54(4), 14-17. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec96/vol54/num04/Understanding-Rubrics.aspx> adresinden alınmıştır.
- Gordon, E. E. (1986). *Manuel for the primary measures of music audiation and the intermediate measures of music audiation*. (2nd ed). Chicago: G.I.A. Publication.
- Gordon, E. E. (1991). Sequencing music skills and content. *American Music Teacher*, 14(2), 22-23, 48-51.
- Gök Akkılıç, A. (2019). İlköğretimde ses eğitimi ve şarkı söylemenin kişilik ve sosyalleşme üzerine etkisi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 9(2) , 262-273.

- Göktaş, M. & Ayhan, A. (2017). *Koro çalışmalarının, sosyokültürel katkılar açısından incelenmesi örneği*. 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiri Kitabı içinde ss. 1-19. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi. <http://muzikolaj.com/wp-content/uploads/2019/06/UAB05-KORO-%C3%87ALI%C5%9EMALARININ-SOSYOK%C3%9CLT%C3%9CREL-KATKILAR-ACISINDAN-%C4%B0NCELENMES%C4%B0.pdf> adresinden alınmıştır.
- Göktürk Cary, D. (2012). Kodály and Orff: A comparison of two approaches in early music education. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 8(15), 179-194.
- Gravetter, F. J. & Forzano, L. A. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4th ed). Belmont: Cengage Learning Custom Publishing.
- Gül, G. & Bozkaya, İ. (2010). Osman Zeki Üngör'ün "Çocuklara Teganni Dersleri" Kitabı Üzerine Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XXIII (1). 133-156.
- Gülle, A. (2019). *Kodály yönteminin ortaokul öğrencilerinin blokflüt icra performanslarına ve müzik dersi tutumlarına olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Güngör, K. (2015). Nota yazısının tarihsel gelişimi. *Sahne ve Müzik*, 1(1), 81-89.
- Gürgen, E. T. (2007). *Orff-Schulwerk ve Kodály yöntemi'nin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Haciev, P. (2005). *Temel müzik teorisi* (2. baskı). (çev. A. Destan). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Hein, M. A. (2014). Zoltán Kodály: His contribution to music education. *Kodály Envoy*, 40(3), 25-33.

- Houlahan, M., & Tacka, P. (1998). *Zoltán Kodály: A guide to research*. New York: Routledge.
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2008). *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education*. New York: Oxford University Press.
- Houlahan, M. & Tacka, P. (2015a). *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education*. (2nd ed). New York: Oxford University Press.
- Houlahan, M. & Tacka, P. (2015b). *Kodály in the kindergarten classroom*. (2nd ed). New York: Oxford University Press.
- Houlahan, M. & Tacka, P. (2015c). *Kodály in the first grade classroom*. (2nd ed). New York: Oxford University Press.
- Houlahan, M. & Tacka, P. (2015d). *Kodály in the second grade classroom*. (2nd ed). New York: Oxford University Press.
- Houlahan, M. & Tacka, P. (2015e). *Kodály in the third grade classroom*. (2nd ed). New York: Oxford University Press.
- Houlahan, M. & Tacka, P. (2015f). *Kodály in the fourth grade classroom*. (2. ed). New York: Oxford University Press.
- Houlahan, M. & Tacka, P. (2015g). *Kodály in the fifth grade classroom*. (2nd ed). New York: Oxford University Press.
- Hudgens, C. K. K. (1987). *A study of the Kodály approach to music teaching and an investigation of four approaches to the teaching of selected skills in first grade music classes* (Master thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8713951).

Hung, J. L. (2012). *An investigation of the influence of fixed-do and movable-do solfège systems on sight-singing pitch accuracy for various levels of diatonic and chromatic complexity* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (3526431).

International Kodály Society [IKS]. (2014a). *IKS Bulletin*.

<https://www.iks.hu/home1/bulletin.html> adresinden alınmıştır.

International Kodály Society [IKS]. (2014b). *Zoltán Kodály - A Short Biography*.

<https://www.iks.hu/zoltan-kodalys-life-and-work/short-biography.html> adresinden alınmıştır.

Ittész, M. (2018). Kodály's singing exercises as an integral part of his music pedagogical concept. F. Brusniak, Z. Buzás, N. A. Marshall, D. Sagrillo (Eds.), *Music Education in the Focus of Historical Concepts and New Horizons* (ss. 58-68). Kecskemét: John von Neumann University.

Jacobi, B. S. (2011). Kodály, literacy, and the brain: Preparing young music students to read pitch on the staff. *General Music Today*, 11-18.

Jankowska, M. (b.t.). *The reception of Kodály's ideas by Polish musical circles and teachers*.

<http://kodaly.am.katowice.pl/index.php?page=archives> adresinden alınmıştır.

Kalarus, A., & Konkol, G. K. (2017). Music education in Poland in the historical aspect and the present day. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(3), 7-17.

doi:10.14413/HERJ/7/3/2.

Kale, M. N. (2018). *İlköğretim temel müzik eğitim programındaki (5-6-7 ve 8. sınıflar) (Orff-Kodály-Dalcroze) müzik öğretim yöntemlerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Kamacioğlu, F. (1990). Müzik eğitiminde arayışlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(2), 123-126.
- Kodály Hub. (2020). *Kodály Hub*. <https://kodalyhub.com/> adresinden alınmıştır.
- Kodály Music Educators in Australia [KMEIA]. (2020). *Australian Kodály Journal*. <https://kodaly.org.au/akj/> adresinden alınmıştır.
- Kodály Turkey. (2019). *II. Uluslararası İstanbul Kodály Eğitim Günleri*. <https://kodalyturkey.com/> adresinden alınmıştır.
- Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály*. (Çev. L. Halápy ve F. Macnicol). Londra: Boosey & Hawkes.
- Küçük, B. (2019). *Kodály ve Dalcroze yaklaşımlarıyla oluşturulmuş etkinliklerin 5E modeline göre tasarlanan ilkokul 3. sınıf müzik derslerinde kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükayvaz, İ. E. (2018). *Çocuk korolarının sahne performanslarında piyano eşliklerinin kullanım durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Laçın, G. (2019). *TRT Türk halk müziği çocuk korolarına yönelik öğretim programı önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.
- Louisiana Association of Kodály Educators [LAKE]. (2015, 25 Kasım). *Zoltán Kodály Interview (1966)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NbDvjqzb924> adresinden alınmıştır.
- Liszt Academy Budapest. (2019, 05 Mart). *Kodály belongs to all of us - documentary film* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=z8nGJl-mbuw&ab_channel=LisztAcademyBudapest adresinden alınmıştır.

- Liu, Y. S. (2008). *The Kodály method in Taiwan: Its introduction and adaptation to elementary music education, 1987-2000* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3300666).
- Liu, Y. S., Humphreys, J. T., Wong, A.K.W. (2013). The role of North American music educators in the introduction of the Kodály method in Taiwan, *Journal of Historical Research in Music Education*, 35(1), 35-49.
- Mann, R., Lovell, J., & Tekse, P. (1998). Yayınlanmamış ders notları. Tempe: Arizona State University.
- Martin, B. A. (1991). Effects of hand signs, syllables, and letters on first graders' acquisitions of tonal skills. *Journal of Research in Music Education*, 39(2), 161-170.
- Mete, M. (2019). *Kodály yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının müziksel bilgi ve becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Michels, U., & Vogel, G. (2015). *Müzik atlası*. (S. Uçar, Çev.) İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1948). *İlk okul programı*. İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1971). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Müzik dersi öğretim programı*.
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018129173048695-1-8%20M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2020180123.pdf> adresinden alınmıştır.
- Millie Chambers | Printable Math Worksheets. (2021). *Aural recognition of rhythms*.
<https://tr.pinterest.com/pin/336855247132976542/> adresinden alınmıştır.
- Morgül, M. (2001). *Müzik nasıl öğretilir*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınları.

- Morgül, M. (2006). *İlk çocuklukta müzik nasıl öğretilir* (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Mutlu, Y. (2009). *Resmi ve özel kurumlara bağlı çocuk koroları profilinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nemes, L. N. (2018). The impact of changing social and cultural environment on the Hungarian adaptation of Zoltán Kodály 's music pedagogical concept. *Kodály Envoy*, 44(4), 10-14.
- Nite, S. B., Tacka, P., Micheal, H., & Moreno, P. (2015). The effect of Kodály training on music teachers' sight singing skills. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 6(3), 2013-2019.
- NM Choir. (2020). *Curwen hand signs*. <http://nmchoir.weebly.com/curwen-hand-signs.html> adresinden alınmıştır.
- Organization of American Kodály Educators [OAKE]. (2020). *Kodály envoy*. <https://www.oake.org/kodalyenvoy/> adresinden alınmıştır.
- Oxford University Press. (2021). *Kodály today*. <https://global.oup.com/us/companion.websites/9780190235772/> adresinden alınmıştır.
- Özata, E. (2010). *Ülkemizdeki çocuk korolarının yapılandırılmasının ve eğitim süreçlerinin uygulanma durumunun analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özeke, S. (2007). Kodály yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde Kodály yöntemi uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(1), 111-119.
- Özgür, Ü. (2001). Pentatonik müzik ve dünya müziğine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV(1), 85-92.
- Özaltunoğlu, Ö. (2011). *Moveable-do metodunun lisans öğrencilerinin dikte yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Pentachord. (2020, 20 Haziran). In *Wikipedia*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Pentachord> adresinden alınmıştır.

Perçin, Y. (1999). *Üç büyük kentimizde çok sesli çocuk koroları ve müzik eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Peşinci, F. A. (2014). *Kodály yönteminin Saygun ve Bartók piyano repertuarına uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pethő, V. (2011). Youth musical movements between the two world wars. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Musica*, LVI(2), 85-108.

Pethő, V. (2018). Life reform, youth and music: The spread and influence of the Éneklő Ifjúság movement between 1934–1944. F. Brusniak, Z. Buzás, N. A. Marshall, D. Sagrillo (Ed.), *Music Education in the Focus of Historical Concepts and New Horizons* (ss. 82-89). Kecskemét: John von Neumann University.

Platthy, S. & Ittész, M. (Ed.). (2007). *The Kodály concept of music education in practice* [DVD]. Kecskemét: Foundation for the Kecskemét Kodály Institute.

Rainbow, B. (1981). Tonic solfa today. *Journal of the Royal Society of Arts*, 129(5302), 685-686.

Sachs, C. (1965). *Kısa dünya musikisi tarihi*. (Çev. İ. Usmanbaş) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Sağır, T. (2004). *Okul şarkılarının konuları açısından değerlendirilmesi*. B. Arslan (Ed.). 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildiri Kitabı içinde ss. 231-250. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Basımevi.

- Sağır, T., Gürpınar, E., & 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), 155-164.
- Saraç, A. G. (2014). Criteria concerning the primary school students' perception of music teaching methods. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*(32), 162-180.
- Saraç, A. G. (2016). *Müzik Eğitiminde özel öğretim ilke, yöntem ve teknikleri 1*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Say, A. (2005a). *Müzik öğretimi* (4. baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2005b). *Müzik sözlüğü* (2. baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sazak, N., Akgül Barış, D., Öztosun Çaydere, Ö., & Sevinç, S. (2014). *İlkokul müzik öğretim programları (1913-2005)*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Selke, T. (2016). *History of Kodály's method in Estonia*.
https://www.researchgate.net/publication/307886816_History_of_Kodály's_method_in_Estonia adresinden alınmıştır.
- Sheridan, M. M. (2019). The Kodály concept in the United States: Early American adaptations to recent evolutions. *Journal of Historical Research in Music Education*, 4(1), 55-72. doi:<https://doi.org/10.1177%2F1536600618787481>.
- Sinor, J. (1982). Zoltán Kodály's folk tradition. *Music Educators Journal*, 69(4), 33-34.
- Sinor, J. (2014). Musical development of children & Kodály pedagogy. *Kodály Envoy*, 40(3), 17-20.
- Smith, T. A. (1991). A comparison of pedagogical resources in solmization systems. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 5, 1-23.
- Sun, M. (1969). *Çocuklar ve gençler için şarkı demeti*. Ankara: Ankara Türk Filarmoni Derneği.
- Sun, M. (1969). *Türkiye'nin kültür-müzik-tiyatro sorunları*. Ankara: Ajans-Türk Matbaacılık.

- Sun, M. (1982). *Şarkılarla türkülerle müzik eğitimi*. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Şimşek, E. (2019). *Çocuk korolarında ses eğitimi çalışmalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, P. R., & Bilen, S. (2017). Etkili müzikal okuryazarlığa ulaşmak: Kodály yöntemi. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4308-4319.
- Taş Güzeloğlu, G. B. (2019). *Türkiye'deki çocuk korosu şeflerinin yıllık dağar oluşturma ölçütleri (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- The Canadian Encyclopedia (2021). *Kodály method*.
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/kodaly-method-emc> adresinden alınmıştır.
- The Singing School. (b.t.). *Daily Practice 1: Scales and triads* [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=3eT2NoTYwNA&ab_channel=TheSingingSchool
- The Singing School. (2017, Aralık 08). *Daily practice 2: Scales and intervals - The pentachord* [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=guneXQecmaw&ab_channel=TheSingingSchool.
- Tickel, C. L. (2010). *Creating thematic performance programs from Kodály-based music literacy curriculum in 2nd-5th grades* (Master thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. EP31741).
- Topoğlu, O. (2012). Music teaching methods used in children education. *International Journal of Early Childhood Education Research*, 1(2), 29-50.
- Tufan, S. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze-Kodály ve Orff yaklaşımlarıyla ilgili görüşleri ile bu yaklaşımların adayların öğretmenlik uygulamasına ilişkin tutumlarına*

- olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkmen, E. F. (2010). Türk çocuk şarkıları dağarcığının müzik öğretmenlerinin yaklaşımları açısından değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* XII(2), 183-202.
- Türkmen, E. F. (2012). *Çocuk korolarına katılımın çocukların işitsel algılarına etkilerinin değerlendirilmesi*. Ç. Adar (Ed.). III. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı içinde ss. 276-286. Kütahya: Ekspres Matbaası.
- Türkmen, E. F. (2015). *Çocuk korolarında tını arayışları: Curwen el işaretleri*. Ç. Adar (Ed.). VI. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı içinde ss. 120-128. Kütahya: Ekspres Matbaası.
- Türkmen, E. F. (2017). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkmen, E. F., & Göncü, İ. Ö. (2018a). Amatör çocuk korusu üyelerinin Kodály yönteminin koro çalışmalarında kullanımına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 13(10), 903-919.
- Türkmen, E. F., & Göncü, İ. Ö. (2018b). The challenges encountered in application of Kodály method in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 39-45.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi* (3. baskı). Ankara: Evrensel Basımevi.
- Veronaporteno. (b.t). *Starbucks bardakları hiç böyle kullanılmamıştı (Starbucks cups not used any such)* [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=gbRhayvdFok&t=1s&ab_channel=veranoporteno.
- Vikar, L. (2014). Folk music in music education. *Kodály Envoy*, 40(3), 21-23.
- Wade, D. (1996). *Approaches of music educators to Kodály-based music education in the Australian context* (Yayımlanmamış doktora tezi). http://music-ed.net/wade/index_htm_files/Wade%201996.pdf adresinden alınmıştır.

- Wen, L. L. (2019). *A Kodály based music teaching sequence for teaching singing to year one pupils in a Malaysian Chinese primary school* (Yayımlanmamış doktora tezi).
https://www.academia.edu/39143846/A_KOD%C3%81LY_BASED_MUSIC_TEACHING_SEQUENCE_FOR_TEACHING_SINGING_TO_YEAR_ONE_PUPILS_IN_A_MALAYSIAN_CHINESE_PRIMARY_SCHOOL adresinden alınmıştır.
- Wesolowski, B. C. (2012). Understanding and developing rubrics for music performance assessment. *Music Educators Journal*, 98(3). <https://0212vxnb3-y-https-eds-b-ebscohost-com.proxy.uludag.deep-knowledge.net/eds/detail/detail?vid=2&sid=09cbe730-cde1-427b-a08c-ce583bdb5f77%40pdc-v-sessmgr02&bdata=Jmxhbmc9dHlmc2l0ZT1lZHMtG12ZQ%3d%3d#AN=edsgcl.327473608&db=edsgao> adresinden alınmıştır.
- Williams, M. (2013). Philosophical foundations of the Kodály approach to education. *Kodály Envoy*, 40(1), 6-9.
- Yedig, S. (2012). *Anılardaki Adnan Saygun*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (1995). *Kodály yöntemi ile müzik eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, K. (2010). Kodály yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 140-149.
- Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yiğit, E. F. (2000). *Müzik eğitiminde Kodály metodunun rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yiğit, N. (2006). Koroda ses eğitimi çalışmalarının çocuk ses gelişimine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 777-783.
- Young, P. M. (1962-1963). Kodály as educationist. *Tempo*, 63, 37-40.

Yönetken, H. B. (1949). Bizde okul müziğinin fonksiyonuna dair. *Müzik Görüşleri*, 1, 2.

Yönetken, H. B. (1950). Okul ve halk müziği. *Müzik Görüşleri*, 14, 2-3.

Yönetken, H. B. (1952). *Müzik Öğretimi ve öğretim metotları*. İstanbul: Milli Eğitim

Basımevi.

Yüksel, A. L. (1996). *Türkiye'de erken müzik eğitimi kurumları olan çocuk korolarının meslek*

seçimine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri

Enstitüsü, Ankara.





EKLER

Ek 1. BUÜ Araştırma ve Etik Kurul İzin Belgesi

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
 31 Ocak 2019

OTURUM SAYISI
 2019-01

KARAR NO 19: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hatice ÇELİKTAŞ'ın "Kodaly Yaklaşımıyla Hazırlanan Öğretim Programının Çocuk Korosu Eğitiminde Müziksel İhtim Okuma Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak test sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hatice ÇELİKTAŞ'ın "Kodaly Yaklaşımıyla Hazırlanan Öğretim Programının Çocuk Korosu Eğitiminde Müziksel İhtim Okuma Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak test sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeceğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.


 Prof. Dr. Mehmet YÜCE
 Kurul Başkanı


 Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
 Üye


 Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
 Üye


 Prof. Dr. Kemal REZEN
 Üye


 Prof. Dr. Abdurrahman KURT
 Üye


 Prof. Dr. Çiğdem GÖÇÜŞ
 Üye


 Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU
 Üye

EK 2. Veli Onam Formu

Sayın veli,

Koroda şarkı söyleme ve koro eğitimi çalışmaları nota bilgisi, işitme eğitimi, genel müzik bilgileri vb. gibi temel müzik bilgilerini içeren bir hazır bulunuşluk düzeyi gerektirmektedir. Bu nedenle, koro bünyesinde verilen eğitim kapsamında, içinde bulunduğumuz güz dönemi boyunca yeni başlayan koristlere bu tür bir hazırlık sürecine yönelik yaklaşık 10-12 haftalık bir müzik eğitimi verilecektir. Aynı zamanda doktora tezimin uygulama aşaması olan bu çalışma süresi boyunca, yaklaşık 50 yıldır tüm dünyada kabul görmüş ve uluslararası düzeyde yaygın bir şekilde kullanılan birkaç müzik öğretim yaklaşım ve yöntemlerinden biri kullanılacaktır.

“Kodály felsefesi” veya “Kodály metodu” adıyla bilinen bu yaklaşım çerçevesinde yapılacak olan derslerde aşamalılık ilkesi gözetilecek ve ders içinde oyunlar, şarkılı oyunlar ve birtakım müziksel ve eğitsel uygulamalar yer alacaktır. Çalışılan süre sonunda çocuklarınızın nota okuma ve temiz söyleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Eğitim sürecinin ve çalışılan materyallerin değerlendirilebilmesi için çalışmalar boyunca dersler kamera ile kayıt edilecektir. Bu amaca yönelik olarak çocuğunuz bu çalışmalara katılmasında bir sakınca yoksa lütfen aşağıdaki metni imzalayınız.

Not: Çocuklarınızın çalışmalara eksiksiz katılımı derslerin verimliliği ve çalışmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için çok önemlidir.

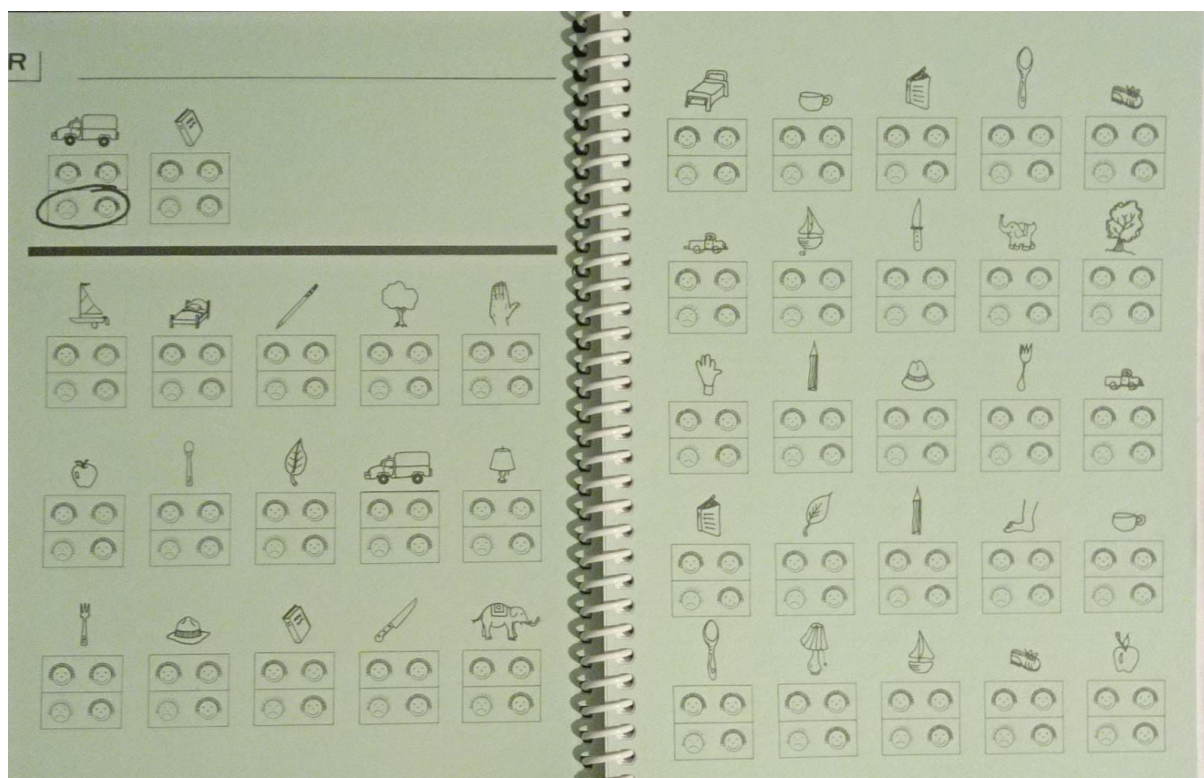
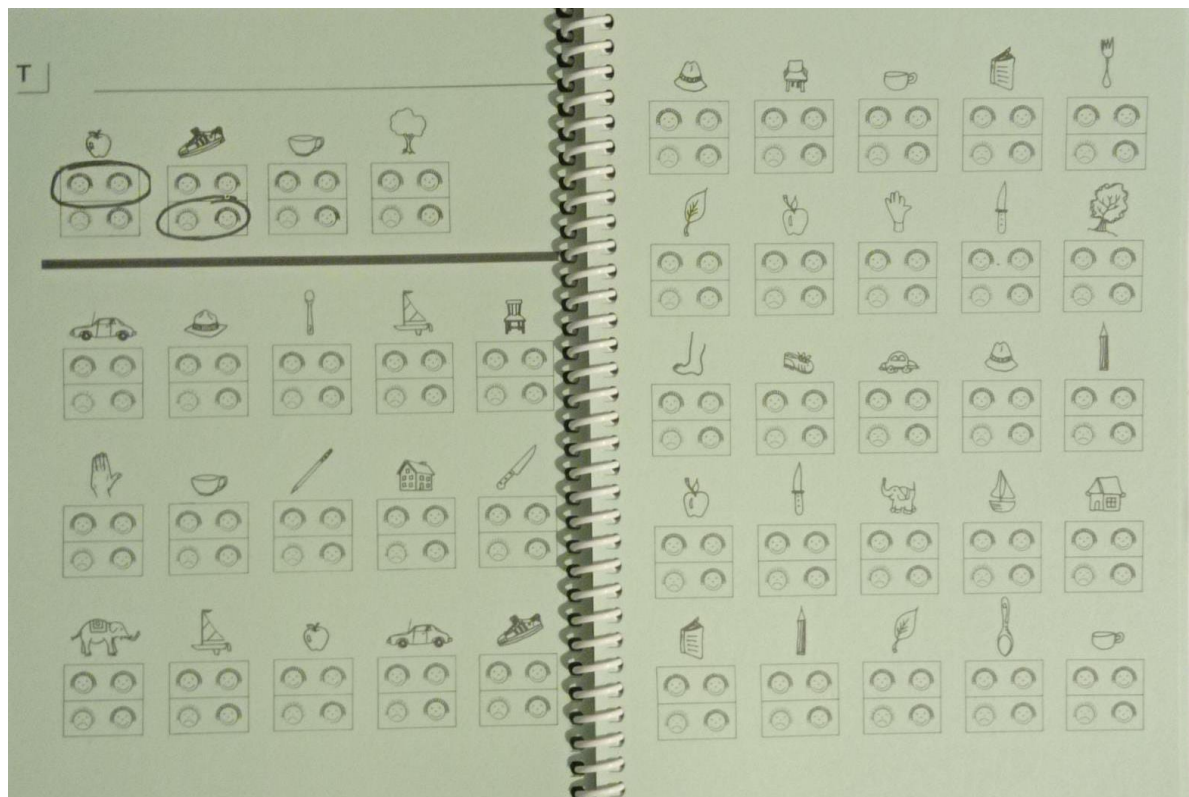
Koro Şefi
ve Araştırmacı
Hatice Çelikleş
Uludağ Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

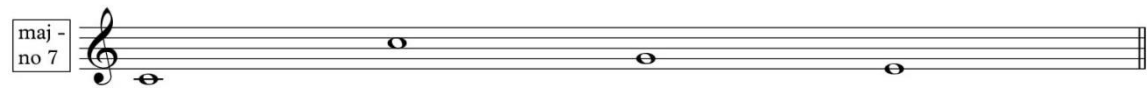
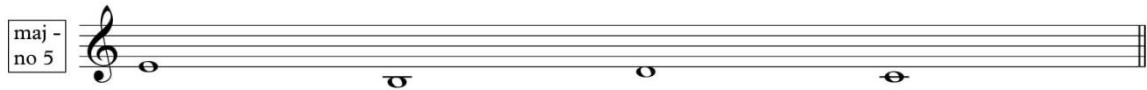
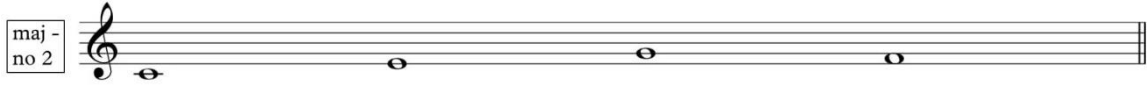
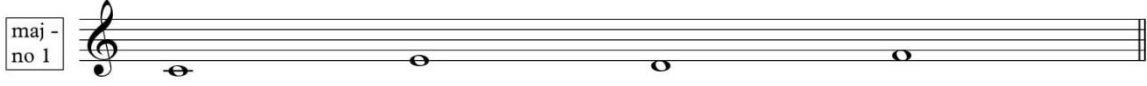
Velisi bulunduğum ‘in/nin
koro hazırlık çalışmalarına katılması uygundur.

Veli Adı Soyadı
İmza

Ek 3. IMMA Cevap Kağıdı

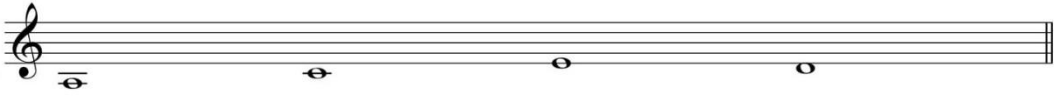
(T- Tonal Test; R- Ritim Testi)



Ek 4. Tonal İşitme ve Deşifre Performans Testi (TİDPT)

Ek 4. Tonal İşitme ve Deşifre Performans Testi (TİDPT)

min -
no 1



min -
no 2



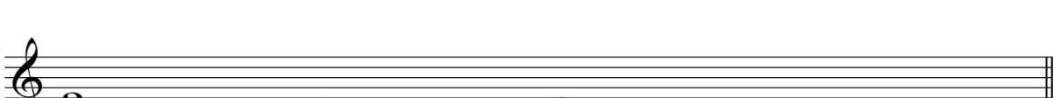
min -
no 3



min -
no 4



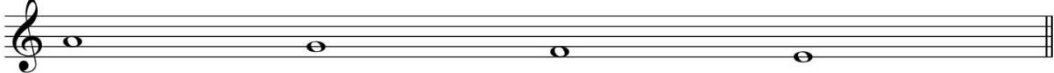
min -
no 5



min -
no 6



min -
no 7



Ek 5. Tonal İşitme Dereceli Puanlama Anahtarı (TİDPA)

TONAL İŞİTME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (TİDPA)

Mod	No	Ses kümeleri	Hiç ses işitmedi ve ses yüksekliğiyle sestenlendiremedi.	Yalnızca bir ses işitildi; isimlendirebildi ve ses yüksekliğiyle sestenlendirebildi.	İki ses işitildi; isimlendirebildi ve ses yüksekliğiyle sestenlendirebildi.	Üç ses işitildi; isimlendirebildi ve ses yüksekliğiyle sestenlendirebildi.	Seslerin tümünü işitildi; isimleri ve ses yükseklikleriyle sestenlendirebildi.
			0	1	2	3	4
Majör	1	do mi re fa					
	2	do mi sol fa					
	3	do sol fa la					
	4	sol mi fa re					
	5	mi si, re do					
	6	sol do' si do'					
	7	do do' sol mi					
Minör	1	la, do mi re					
	2	la, do si, re					
	3	la, mi re fa					
	4	do la, si, re					
	5	mi do re si,					
	6	la, la mi do					
	7	la sol fa mi					

Ek 6. Tonal Deşifre Dereceli Puanlama Anahtarı (TDDPA)

TONAL DEŞİFRE DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (TDDPA)

Mod	No	Ses kümeleri	Sesler arasında en fazla 1 sesi tanır ve isimlendirilir.	Yalnızca 2 sesi tanır ve isimlendirilir.	3 sesi tanır ve isimlendirilir.	Tüm sesleri (4 ses) tanır ve isimlendirilir. Sesleri yükseklikleriyle seslendiremez.	Tüm sesleri (4 ses) tanır ve isimlendirilir. Ses yüksekliklerini kısmen (1-2) doğru ve temiz verebilir.	Tüm sesleri (4 ses) tanır ve isimlendirilir. Ses yüksekliklerini büyük oranda doğru ve temiz (3-4) verebilir.	Tüm sesleri (4 ses) tanır ve isimlendirilir. Tüm sesleri doğru ve temiz bir şekilde okuyabilir.
Majör	1	do mi re fa	1	2	3	4	5	6	7
	2	do mi sol fa							
	3	do sol fa la							
	4	sol mi fa re							
	5	mi si, re do							
	6	sol do' si do'							
	7	do do' sol mi							
Minör	1	la, do mi re							
	2	la, do si, re							
	3	la, mi re fa							
	4	do la, si, re							
	5	mi do re si,							
	6	la, la mi do							
	7	la sol fa mi							

Ek 7. Müziksel Okuma Soru Takımı (MOST)- Majör şarkı
(Çubuk notasyon)

d'
t
l
s
f
m
r
d
t,
s,

Acemi Avcı

Mendelssohn

2/4

m s s m r f f r d m m d r t, s,

m s s m r f f r m d r t, d

l l l d' s s s f f f s f m m m

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

s m f r m d r t, d

l l l t l s s s l s f f f s f

m m m f m r r r m r d d'

||

Ek 7. Müziksel Okuma Soru Takımı (MOST)- Majör şarkı
(Geleneksel notasyon)

Acemi Avcı

Mendellsohn

d,
t
l
s
f
m
r
d
t,
s,



Ek 8. Müziksel Okuma Soru Takımı (MOST)- Minör şarkı
(Çubuk notasyon)

m'
r'
d'
t
l
m
r
d
t,
l,

Ağaç Türküsü

Muammer Sun

2/4

m l l t d' d' t t l

m' r' r' d' m' r' r' d'

m l l t d' t t l

m' m' m' m' m' m' m' r' r' d' t d'

r' d' m' m' d' t r' r' m' m' d' t l m' l

1. 2.

m l l l t d' d' t t l

m' m' r' r' d' m' m' r' r' d'

m l l t d' d' t t l

Ek 8. Müziksel Okuma Soru Takımı (MOST)- Minör şarkı
(Geleneksel notasyon)

m,
r,
d,
t
l

m
r
d
t,
l,

Ağaç Türküsü

Muammer Sun



Ek 9. Müziksel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı (MODPA)

MÜZİKSEL OKUMA DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Öğrenci Ad Soyad:
Yaş:

Tarih:

Çubuk notasyon / Geleneksel notasyon		Majör şarkı / Minör şarkı				
		1	2	3	4	5
Ritmik okuma	1 Notaları tanıyabilme					
	2 Nota değerlerine uygun seslendirebilme					
	3 Birim vuruşa uygun seslendirebilme					
	4 Akıcı olarak seslendirebilme (metronoma uygun)					
Solfej	1 Notaları tanıyabilme					
	2 Ses yüksekliklerine uygun seslendirebilme					
	3 Ton içinde söyleyebilme					
	4 Nota değerlerine uygun seslendirebilme					
	5 Birim vuruşa uygun seslendirebilme					
	6 Akıcı olarak seslendirebilme (metronoma uygun)					
	7 Anlaşılır olarak söyleyebilme					

Ek 10. Kodály Temelli Müzik Öğretim Programı

Kodály Temelli Müzik Öğretim Programı

Ders amaçlarına yönelik işleyiş şeması

*30 ders planı**

Şarkı indeksi

Egzersiz indeksi

* Program içinde sunulan 30 ders planının yalnızca künye bilgilerine yer verilmiştir.

DERS AMAÇLARINA YÖNELİK İŞLEYİŞ ŞEMASI

Ders Planı	Hazırlık	Sunuş	Uygulama
1	ta, ti-ti; s m	-	ta, ti-ti; s m
2	sh (dörtlük sus), ls m	ta, ti-ti	ta, ti-ti; s m
3	sh; l	s m	s m
4	sh	l	ta, ti-ti; s m
5	d	sh	ta, ti-ti, sh; ls m
6	d; müzikte farklı bölümler	-	ta, ti-ti, sh; ls m
7	d	müzikte farklı bölümler	ta, ti-ti, sh; ls m
8	tiri-tiri	d	müzikte farklı bölümler
9	r	tiri-tiri	tiri-tiri
10	ta-ah	r; accelerando	tiri-tiri; ls mrd
11	tiri-ti, ti-tiri	ta-ah; dolap	tiri-tiri; ls mrd
12	l,	tiri-ti, ti-tiri	ls mrd
13	s,	l,	tiri-ti, ti-tiri
14	s,	-	l, ; tiri-ti, ti-tiri
15	d'	s,	l, s,
16	d'	maj. ve min. pentatonik diziler	tiri-ti, ti-tiri
17	sen-koo-pa	d'	maj. ve min. pentatonik diziler
18	-	sen-koo-pa	maj. ve min. pentatonik diziler
19	tim-ri	-	Öğrenilmiş tüm ezgisel ve tartımsal öğelerle uygulamalar
20	tim-ri; f	-	Öğrenilmiş tüm ezgisel ve tartımsal öğelerle uygulamalar
21	f	tim-ri	tim-ri
22	ri-tim	f	f ; tim-ri
23	ri-tim, ta-a-ah; t	-	f ve majör heksakord dizi (lsfmrđ)
24	t; ta-a-ah.	ri-tim	majör heksakord dizi (lsfmrđ)
25	t	ta-a-ah, ta-a-a-ah	ta-a-ah, ta-a-a-ah; majör heksakord
26	tai-ti	t ve t,	Do majör dizisinde uygulamalar
27	ti-tai	tai-ti	Doğal la minör dizisinde uygulamalar
28	tri-o-le	ti-tai	Do majör ve la minör dizilerinde uygulamalar
29	-	tri-o-le	Do majör ve la minör dizilerinde uygulamalar
30	-	-	Öğrenilmiş tüm ezgisel ve ritmik öğelerle uygulamalar

Not: Kodály temelli müzik öğretim programı'ndaki ders amaçları, ezgisel ve ritmik öğelerle sınırlandırılmıştır. Ancak ezgisel ve ritmik öğelere yönelik bazı etkinlikler içindeki müziksel kavramların da açıklamaları yapılmış ve bu nedenle ders amaçları içinde de bu bilgilere yer verilmiştir (örn. Ders Planı 7, 10, 11).

DERS PLANI 1

20 Ekim 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: *ta*, *ti-ti* tartım kalıplarını ve *s m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *ta*, *ti-ti*; *s m*
- **Sunuş:** -
- **Uygulama:** *ta*, *ti-ti*; *s m*

Önceki bilgiler: -

Dersin Kazanımları:

1. Birim vuruşu hisseder ve beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
2. *ta* ve *ti-ti* kalıplarını hisseder ve beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
3. *s m* aralığını işitsel olarak ayırt eder, seslendirir ve sembolik yazma çalışmaları yapar.

Araç-gereçler: Çalışma yaprağı, boş kağıt, kalemler.

Tekerleme ve şarkılar: “Açılış Şarkısı”, “Tanışma Şarkısı”, “Fındık ve Boncuk” ve “Kapanış Şarkısı”

Süre: 45’

DERS PLANI 2

21 Ekim 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: *ta*, *ti-ti* tartım kalıplarını ve *s m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *sh* (dörtlük sus), *ls m*
- **Sunuş:** *ta*, *ti-ti*
- **Uygulama:** *ta*, *ti-ti*; *s m*

Önceki bilgiler:

1. Birim vuruşu hisseder ve beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
2. *ta* ve *ti-ti* kalıplarını hisseder ve beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
3. *s m* seslerini işitsel olarak ayırt eder ve söyleme çalışmaları yapar. Ayrıca bu sesler üzerinde sembolik yazma çalışmaları yapar.

Dersin Kazanımları:

1. Birim vuruşu hisseder ve beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
2. *ls m* sesini içeren şarkılar söyler.
3. *ta* ve *ti-ti* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir, söyleme, okuma ve yazma çalışmaları yapar.

Araç-gereçler: Şimşek kartlar, çalışma yaprağı, kalemler.

Tekerleme ve şarkılar: “Açılış Şarkısı”, “Tanışma Şarkısı”, “Fındık ve Boncuk” ve “Kapanış Şarkısı”

Süre: 45’

DERS PLANI 3

27 Ekim 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: *ta*, *ti-ti* tartım kalıplarını ve *s m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *sh* (dörtlük sus); *l*
- **Sunuş:** *s m*
- **Uygulama:** *s m*

Önceki bilgiler:

1. Birim vuruşu hisseder ve beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
2. *ta* ve *ti-ti* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir, söyleme, okuma ve yazma çalışmaları yapar.
3. *s m* seslerini işitsel olarak ayırt eder; bu seslerle söyleme ve sembolik yazma çalışmaları yapar.

Dersin Kazanımları:

1. Birim vuruşu hisseder ve beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
2. *ta* ve *ti-ti* kalıplarını hisseder, beden perküsyonu aracılığıyla gösterir ve bu kalıplarla sembolik yazma çalışmaları yapar.
3. *s m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir, seslendirir ve sembolik yazma çalışmaları yapar.
4. *l* sesini içeren şarkılar söyler.

Araç-gereçler: Çalışma yaprağı, kalemler.

Tekerleme ve şarkılar: “Açılış Şarkısı”, “Tanışma Şarkısı”, “Fındık ve Boncuk” ve “Kapanış Şarkısı”

Süre: 45’

DERS PLANI 4

28 Ekim 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: *ta, ti-ti, sh* tartım kalıplarını ve *ls m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *sh* (dörtlük sus)
- **Sunuş:** *l*
- **Uygulama:** *ta, ti-ti; ls m*

Önceki bilgiler:

1. Birim vuruşu hisseder ve beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
2. *ta, ti-ti* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu kalıpları içeren okuma, yazma ve söyleme çalışmaları yapar.
3. *s m* seslerini işitsel olarak ayırt eder; bu seslerle söyleme ve sembolik yazma çalışmaları yapar.

Dersin Kazanımları:

1. *ta, ti-ti* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; okuma, yazma ve söyleme çalışmaları yapar.
2. *s m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu seslerle söyleme ve sembolik yazma çalışmaları yapar.
3. *l* sesini tanır, işitsel olarak ayırt eder ve söyleme çalışmaları yapar.

Araç-gereçler: *Gizli Resmi Bul* ve *Fincan Tekerlemesi* çalışma yaprakları, şimşek kartlar, boya kalemleri, kalemler.

Tekerleme ve şarkılar: “Açılış Şarkısı”, “Açılış Şarkısı” (*la* sesi eklenmiş), “Fındık ve Boncuk” ve “Kapanış Şarkısı” (*la* sesi eklenmiş); “Fincan” tekerlemesi.

Süre: 45’

DERS PLANI 5

03 Kasım 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: *ta, ti-ti, sh* tartım kalıplarını ve *ls m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *d*
- **Sunuş:** *sh* (dörtlük sus)
- **Uygulama:** *ta, ti-ti, sh; ls m*

Önceki bilgiler:

1. Birim vuruşu hisseder ve beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
2. *ta, ti-ti* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu kalıpları içeren söyleme, okuma ve yazma çalışmaları yapar.
3. *s m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu seslerle söyleme ve sembolik yazma çalışmaları yapar.
4. *l* sesini tanır, işitsel olarak ayırt eder ve söyleme çalışmaları yapar.

Dersin Kazanımları:

1. Müzik ve ritim aracılığıyla birlikte hareket edebilme konusunda farkındalık sahibi olur.
2. *sh* kalıbını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu kalıbın bulunduğu parçalarla söyleme ve okuma çalışmaları yapar.
3. *d* sesi içeren şarkılar söyler.

Araç-gereçler: Şimşek kartlar, kalemler.

Tekerleme ve şarkılar: “Merhaba”, “El Ele Tutarken” şarkıları; “Fincan” tekerlemesi ve Kodály – Hary Janos Suii’nden “Viennese Musical Clock” adlı eser.

Egzersizler: No: 26 “Notaların Sonbahar Festivali”

Süre: 45’

DERS PLANI 6

04 Kasım 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: *ta, ti-ti, sh* tartım kalıplarını ve *ls m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *d*; müzikte farklı bölümler
- **Sunuş:** -
- **Uygulama:** *ta, ti-ti, sh; ls m*

Önceki bilgiler:

1. Birim vuruşu hisseder ve beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
2. *ta, ti-ti, sh* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu kalıpları içeren söyleme, okuma ve yazma çalışmaları (yazma çalışmaları *sh* kalıbı hariç) yapar.
3. *ls m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu seslerle söyleme ve sembolik yazma çalışmaları yapar.
4. *d* sesi içeren şarkılar söyler.

Dersin Kazanımları:

1. Müzik ve ritim aracılığıyla birlikte hareket edebilme ve müzikal cümleleme konularında farkındalık sahibi olur.
2. *ls m* notalarını iki çizgili olarak hazırlanmış dizek üzerinde tanır ve bu seslerle okumalar yapar.
3. Var olan bir ezgi için yeni sözler doğaçlar ve müzikal cümleleme konusunda farkındalık sahibi olur.
4. *d* sesini işitsel olarak ayırt eder.

Araç-gereçler: “Fındık ve Boncuk” çalışma yaprağı, şimşek kartlar, kalemler.

Tekerleme ve şarkılar: “Tik Tak: Ders Başlar”, “Fındık ve Boncuk”, “Tik Tak: Ders Biter” şarkıları; Kodály – Hary Janos Suiti’nden “Viennese Musical Clock” bölümü.

Egzersizler: No: 26 “Notaların Sonbahar Festivali”

Süre: 45’

DERS PLANI 7

17 Kasım 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: *ta, ti-ti, sh* tartım kalıplarını ve *ls m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *d*
- **Sunuş:** Müzikte farklı bölümler
- **Uygulama:** *ta, ti-ti, sh; ls m*

Önceki bilgiler:

1. *ta, ti-ti, sh* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu kalıpları söyler, okur, yazar (yazma çalışmaları *sh* kalıbı hariç).
2. *ls m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.
3. Müzik ve ritim aracılığıyla birlikte hareket edebilme ve müzikal cümleme konularında farkındalık sahibi olur.
4. *d* sesini işitsel olarak ayırt eder.

Dersin Kazanımları:

1. *ta, ti-ti, sh* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; söyler, okur, yazar (*sh* kalıbı hariç) ve beden perküsyonu aracılığıyla çalar.
2. Müzik ve ritim aracılığıyla birlikte hareket edebilme ve müzikal cümleme konularında farkındalık sahibi olur.
3. *ls m* notaları ve *ta, ti-ti, sh* tartım kalıplarıyla deşifre okumalar yapar.

Araç-gereçler: Çekiliş kağıtları.

Tekerleme ve şarkılar: “Tik Tak: Ders Başlar”, “Tik Tak: Ders Biter” şarkıları; Kodály – Hary Janos Suti’nden “Viennese Musical Clock” bölümü.

Egzersizler: No: 1-25 (çekiliş kağıtları üzerindeki motifler)

Süre: 45’

DERS PLANI 8

18 Kasım 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: *ta, ti-ti, sh* tartım kalıplarını ve *ls m* seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *tiri-tiri*
- **Sunuş:** *d*
- **Uygulama:** Müzikte farklı bölümler

Önceki bilgiler:

1. *ta, ti-ti, sh* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; söyler, okur, yazar (*sh* kalıbı hariç) ve beden perküsyonu aracılığıyla çalar.
2. *ls m d* seslerini işitsel olarak ayırt eder ve söyler. Ayrıca bu sesler üzerinde (*d* sesi hariç) okuma ve sembolik yazma çalışmaları yapar.

Dersin Kazanımları:

1. *tiri-tiri* kalıbını işitsel olarak ayırt eder ve söyler.
2. *ls m d* sesleri ve *ta, ti-ti, sh* tartım kalıplarını içeren ezgilerle çubuk notasyon üzerinde okumalar yapar.
3. Etkili dinleme aracılığıyla müzik içindeki motifleri, cümleleri ve bölümleri ayırt eder.

Araç-gereçler: “Viennese Musical Clock” dinleme haritası, kağıttan ya da pelüş oyuncak bir kedi, kalemler.

Tekerleme ve şarkılar: “Pisi Pisi Kedi”, “Tık Tak: Ders Biter” şarkıları; Kodály – Hary Janos Suiti’nden “Viennese Musical Clock” bölümü.

Egzersizler: No: 27 “Abuzittin’in Notaları”

Süre: 45’

DERS PLANI 9

24 Kasım 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör pentatonik dizi içindeki sesler (*ls mrd*) ve *tiri-tiri*, *tiri-ti*, *ti-tiri* tartım kalıpları gibi içinde onaltılıklar bulunan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *r*
- **Sunuş:** *tiri-tiri*
- **Uygulama:** *tiri-tiri*

Önceki bilgiler:

1. *tiri-tiri* kalıbını işitsel olarak ayırt eder ve söyler.
2. *ls m d* sesleri ve *ta*, *ti-ti*, *sh* tartım kalıplarını içeren ezgilerle çubuk notasyon üzerinde okumalar yapar.

Dersin Kazanımları:

1. *tiri-tiri* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder, tanır, söyler, okur ve yazar.
2. *r* sesi içeren şarkılar söyler.

Araç-gereçler: “Pisi Pisi Kedi” çalışma yaprağı, şimşek kartlar, kalemler.

Tekerleme ve şarkılar: “Pisi Pisi Kedi”, “Kuzular Geliyor” şarkıları

Süre: 45’

DERS PLANI 10

25 Kasım 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör pentatonik dizi içindeki sesler (*ls mrd*) ve *tiri-tiri*, *tiri-ti*, *ti-tiri* tartım kalıpları gibi içinde onaltılıklar bulunan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *ta-ah*
- **Sunuş:** *r*; *accelerando*
- **Uygulama:** *tiri-tiri*; *ls mrd*

Önceki bilgiler:

1. *tiri-tiri* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder, tanır, söyler, okur ve yazar.
2. *r* sesi içeren şarkılar söyler.

Dersin Kazanımları:

1. *r* notasını işitsel olarak ayırt eder, tanır; *ls mrd ton seti* içinde okumalar yapar.
2. *Accelerando* kavramını bilir ve dinleme sırasında ayırt eder.

Araç-gereçler: Bardaklar.

Tekerleme ve şarkılar: “Kuzular Geliyor”, “Pisi Pisi Kedi” şarkısı; Edvard Grieg – Peer Gynt Suiti No.1 op. 46 “In the Hall of the Mountain King”.

Egzersizler: No. 28, 29, 30

Süre: 45’

DERS PLANI 11

01 Aralık 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör pentatonik dizi içindeki sesler (*ls mrd*) ve *tiri-tiri*, *tiri-ti*, *ti-tiri* tartım kalıpları gibi içinde onaltılıklar bulunan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *tiri-ti*, *ti-tiri*,
- **Sunuş:** *ta-ah*; *dolap*
- **Uygulama:** *tiri-tiri*; *ls mrd*

Önceki bilgiler:

1. *ta*, *ti-ti*, *sh*, *tiri-tiri* kalıplarını işitsel olarak ayırt edebilir, isimlendirebilir; bu kalıpları içeren söyler, okur ve yazar.
2. *ls mrd* seslerini söyler ve okur.

Dersin Kazanımları:

1. *ta*, *ti-ti*, *sh*, *tiri-tiri* kalıpları ve *ls mrd ton seti* içinde okumalar yapar.
2. *tiri-ti* ve *ti-tiri* tartım kalıpları konusunda farkındalık sahibi olur ve küçük sembolik okumalar yapar.
3. *ta-ah* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder, tanır ve söyler ve okur.
4. *Dolap* kavramını bilir.

Araç-gereçler: Şimşek kartlar, 3 farklı boyda karton bardaklar, “Pisi Pisi Kedi” çalışma yaprağı, kalemler.

Tekerleme ve şarkılar: “Kardan Adam Yapalım”, “Kuzular Geliyor”, “Portakalı Soydum”, “Yağmur Yağıyor”, “Yağ Satarım” ve “Bulut Olsam” şarkıları

Süre: 45’

DERS PLANI 12

02 Aralık 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör pentatonik dizi içindeki sesler (*ls mrd*) ve *tiri-tiri*, *tiri-ti*, *ti-tiri* tartım kalıpları gibi içinde onaltılıklar bulunan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *l*,
- **Sunuş:** *tiri-ti*, *ti-tiri*
- **Uygulama:** *ls mrd*

Önceki bilgiler:

1. *ta*, *ti-ti*, *sh*, *tiri-tiri* kalıpları ve *ls mrd* seslerini işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; söyleme, okuma ve yazma çalışmaları yapar.

Dersin Kazanımları:

1. *tiri-ti* ve *ti-tiri* tartım kalıpları konusunda farkındalık sahibi olur ve okumalar yapar.
2. *ls mrd* seslerini işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; söyleme, okuma ve yazma çalışmaları yapar.
3. *d* ve *r* notalarını iki çizgili olarak hazırlanmış dizek üzerinde tanır ve bu seslerle okumalar yapar.
4. *l*, sesini içeren söyleme çalışmaları yapar.

Araç-gereçler: Üç farklı boyda karton bardaklar, şimşek kartlar.

Tekerleme ve şarkılar: “Ay Akşamdan Işıktır”, “Atlı Karınca”, “Pisi Pisi Kedi”, “Kuzular Geliyor” şarkıları.

Süre: 45’

DERS PLANI 13

08 Aralık 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör ve minör pentatonik dizi içindeki notaları (*d' ls mrd l,s,*) ve içinde onaltılıklar bulunan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** s,
- **Sunuş:** l,
- **Uygulama:** tiri-ti, ti-tiri

Önceki bilgiler:

1. *tiri-ti, ti-tiri* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu kalıpları söyler ve okur.
2. *ls mrd* seslerini işitsel olarak ayırt eder; söyler, okur ve yazar.

Dersin Kazanımları:

1. *l*, sesini işitsel olarak ayırt eder, bu sesi içeren şarkılar söyler ve *ls mrd l, ton seti* aracılığıyla okuma ve seslendirmeler yapar.
2. *tiri-ti* ve *ti-tiri* tartım kalıplarıyla yazma çalışmaları yapar.

Araç-gereçler: Şimşek kartlar, *Kardan Adam* çalışma yaprağı, kalemler.

Tekerleme ve şarkılar: “Ay Akşamdan Işıktır”, “Minnak Tavşan”, “Kardan Adam”, “Atlı Karınca şarkıları.

Süre: 45’

DERS PLANI 14

09 Aralık 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör ve minör pentatonik dizi içindeki notaları (*d' ls mrd l,s*) ve içinde onaltılıklar bulunan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *s*,
- **Sunuş:** -
- **Uygulama:** *tiri-ti, ti-tiri; l*,

Önceki bilgiler:

1. *tiri-ti* ve *ti-tiri* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu kalıpları içeren okuma, yazma ve söyleme çalışmaları yapar.
2. *ls mrd l*, seslerini işitsel olarak ayırt eder; bu sesleri okur, söyler ve yazar (*l*, hariç).

Dersin Kazanımları:

1. *l*, ve *s*, seslerini içeren şarkılarla söyleme çalışmaları yapar.
2. Öğrenilen tüm tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, tanır ve okur.
3. Dizек üzerinde *ls mrd* seslerini tanır ve okumalar yapar.

Araç-gereçler: Şimşek kartlar, eşleştirme oyunu kartları.

Tekerleme ve şarkılar: “Minnak Tavşan”, “Noel Baba”, “Tık Tak: Ders Biter” şarkıları.

Egzersizler: No: 31, 32, 33.

Süre: 45'

DERS PLANI 15

15 Aralık 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör ve minör pentatonik dizi içindeki notaları (*d' ls mrd l,s,*) ve içinde onaltılıklar bulunan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *d'*
- **Sunuş:** *s,*
- **Uygulama:** *l, s,*

Önceki bilgiler:

1. *tiri-ti* ve *ti-tiri* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu kalıpları içeren okuma, yazma ve söyleme çalışmaları yapar.
2. *ls mrd l*, seslerini işitsel olarak ayırt eder; bu sesleri okur, söyler ve (*l*, hariç) yazar.

Dersin Kazanımları:

1. *l*, ve *s*, seslerini işitsel olarak ayırt eder; dizek üzerinde gördüğü bu sesleri tanır, söyler ve okur.
2. *ls mrd l,s*, sesleriyle deşifre ve okumalar yapar.
3. *d'* sesi içeren şarkılar söyler.

Araç-gereçler: *l, s*, okuma parçaları içeren çalışma yaprağı

Tekerleme ve şarkılar: “Minnak Tavşan”, “Bir İpte İki Cambaz”, “Tik Tak: Ders Başlar, “Pisi Pisi Kedi”, “Kuzular Geliyor” “Stooping on the Window”

Egzersizler: No. 36, 38.

Süre: 45'

DERS PLANI 16

16 Aralık 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör ve minör pentatonik dizi içindeki notaları (*d' ls mrd l,s,*) ve içinde onaltılıklar bulunan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *d'*
- **Sunuş:** Majör ve minör pentatonik diziler
- **Uygulama:** *tiri-ti, ti-tiri*

Önceki bilgiler:

1. *tiri-ti* ve *ti-tiri* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu kalıpları içeren okuma, yazma ve söyleme çalışmaları yapar.
2. *d'* sesini işitsel olarak ayırt eder ve *d'* sesi içeren şarkılar söyler.
3. *ls mrd l,s*, sesleriyle deşifre ve okumalar yapar.

Dersin Kazanımları:

1. *l*, ve *s*, seslerini işitsel olarak ayırt eder; söyler ve okur.
2. Majör ve minör pentatonik dizileri tanır.
3. *d'* sesi içeren şarkılar söyler.

Araç-gereçler: Şimşek kartlar.

Tekerleme ve şarkılar: “Stooping on the Window”, “Noel Baba”, “Bir İpte İki Cambaz”, “Tık Tak: Ders Biter” şarkıları.

Süre: 45'

DERS PLANI 17

22 Aralık 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör ve minör pentatonik dizi içindeki notaları (*d' ls mrd l,s,*) ve içinde onaltılıklar bulunan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *sen-koo-pa*
- **Sunuş:** *d'*
- **Uygulama:** Majör ve minör pentatonik diziler

Önceki bilgiler:

1. *tiri-ti* ve *ti-tiri* kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, isimlendirir; bu kalıpları içeren okuma, yazma ve söyleme çalışmaları yapar.
2. *d'* sesini işitsel olarak ayırt eder ve *d'* sesi içeren şarkılar söyler.
3. Majör ve minör pentatonik dizileri tanır.

Dersin Kazanımları:

1. *sen-koo-pa* tartım kalıbını içeren söyleme çalışmaları yapar ve bu kalıbı beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
2. *d'* sesini işitsel olarak ayırt eder; söyler ve okur.
3. *d' ls mrd l,s,* sesleriyle *ton seti* üzerinde seslendirmeler yapar.

Araç-gereçler: Şimşek kartlar.

Tekerleme ve şarkılar: “Senkoop” tekerlemesi; “Tık Tak: Ders Başlar”, “Senkoop”, “Bir İpte İki Cambaz”, “Tık Tak: Ders Biter” şarkıları.

Süre: 45'

DERS PLANI 18

23 Aralık 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör ve minör pentatonik dizi içindeki notaları (*d' ls mrd l,s,*) ve içinde onaltılıklar bulunan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** -
- **Sunuş:** *sen-koo-pa*
- **Uygulama:** Majör ve minör pentatonik diziler

Önceki bilgiler:

1. *sen-koo-pa* tartım kalıbını içeren şarkılar söyler ve bu kalıbı beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
2. *ls mrd l,s*, seslerini işitsel olarak ayırt eder; söyler, okur ve (*l, s*, hariç) yazar.
3. *d'* sesini işitsel olarak ayırt eder; söyler ve okur.
4. Majör ve minör pentatonik dizileri tanır ve ayırt eder.

Dersin Kazanımları:

1. *sen-koo-pa* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder; söyler ve okur.
2. *ls mrd l*, sesleriyle deşifre ve okumalar yapar.

Araç-gereçler: Şimşek kartlar, deşifre okumalar içeren çalışma yaprağı.

Tekerleme ve şarkılar: “Senkoop” tekerlemesi; “Tık Tak: Ders Başlar”, “Atlı Karınca”, “Tık Tak: Ders Biter” şarkıları.

Egzersizler: No: 40, 41, 42, 43, 45, 46 [Z. Kodály “333 Elementary Exercises in SightSinging” (333 Temel Deşifre/Okuma Alıştırmaları) No. 151, 159, 165, 170, 176, 178].

Süre: 45'

DERS PLANI 19

29 Aralık 2018

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör ve minör pentatonik dizi içindeki notaları (*d' ls mrd l,s,*) ve içinde onaltılıklar bulunan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *tim-ri*
- **Sunuş:** -
- **Uygulama:** Öğrenilmiş tüm ezgisel ve tartımsal öğelerle uygulamalar

Önceki bilgiler:

1. Majör ve minör pentatonik dizileri tanır ve ayırt eder.
2. *d'* sesini işitsel olarak ayırt eder; söyler ve okur.
3. *sen-koo-pa* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder; söyler ve okur.

Dersin Kazanımları:

1. *ls mrd l*, sesleriyle deşifre ve okumalar yapar.
2. *tim-ri* tartım kalıbını içeren şarkılar söyler.
3. 4/4'lük bir ölçü içinde farklı ritim kalıplarını işitsel olarak ayırt eder ve tanır.

Araç-gereçler: Şimşek kartlar, deşifre okumalar içeren çalışma yaprağı, *I got rhythm* çalışma yaprağı, Kızılderili dansı için davul, düdük ile birlikte mümkünse tüy, uzun kolyeler ve çeşitli kumaşlar gibi aksesuarlar ve meşale.

Tekerleme ve şarkılar: “Senkoop” tekerlemesi; “Küçük Çalgıcılar”, “Canoe Song”, “Tik Tak: Ders Biter” şarkıları.

Egzersizler: No: 40, 41, 42, 43, 45, 46 [Kodály “333 Elementary Exercises in Sight-Singing” (333 Temel Deşifre/Okuma Alıştırmaları’ndan 151, 159, 165, 170, 176, 178)].

Süre: 45’

DERS PLANI 20

09 Şubat 2019

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör ve minör pentatonik dizi içindeki notaları (*d' ls mrd l,s,*) ve içinde onaltılıklar bulunan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *tim-ri*; *f*
- **Sunuş:** -
- **Uygulama:** Öğrenilmiş tüm ezgisel ve tartımsal öğelerle uygulamalar

Önceki bilgiler:

1. *sen-koo-pa* tartım kalıbını içeren şarkılar söyler ve bu kalıbı beden perküsyonu aracılığıyla gösterir.
2. *d' ls mrd l,s*, seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler ve okur.
3. Majör ve minör pentatonik dizileri tanıyabilir ve ayırt edebilir.

Dersin Kazanımları:

1. *d' ls mrd l,s*, *ton setini* kullanarak sesler arasında serbestçe dolaşır; bu sesleri söyler, okur ve yazar.
2. *sen-koo-pa* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder; söyler, okur ve yazar.
3. Dinlediği ezgilerin ritmik ve ezgisel yapılarını yazıya geçirir.
4. *tim-ri* tartım kalıbını içeren şarkılar söyler.
5. *f* sesi içeren şarkılar söyler.

Araç-gereçler: Çalışma yaprağı

Tekerleme ve şarkılar: “Senkoop”, “Minnak Tavşan”, “Noel Baba”, “Tik Tak: Ders Biter” şarkıları.

Süre: 45'

DERS PLANI 21

10 Şubat 2019

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör heksakord (*lsfmrđ*) dizi içindeki notaları işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *f*
- **Sunuş:** *tim-ri*
- **Uygulama:** *tim-ri*

Önceki bilgiler:

1. *sen-koo-pa* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder; söyler, okur ve yazar.
2. *d' ls mrd l,s*, seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.
3. Majör ve minör pentatonik dizileri tanır, bu diziler içinde söyleme, okuma ve yazma çalışmaları yapar.

Dersin Kazanımları:

1. *tim-ri* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.
2. Majör pentakord (*sfmrđ*) içeren şarkılar söyler.

Araç-gereçler: Küçük Çalgıcılar çalışma yaprağı, Ağaçkakan Woody'nin Şifresi oyun takımı, kalemler.

Tekerleme ve şarkılar: “Küçük Çalgıcılar”, “Şap Şap Oyunu”, “Viva la Musica” şarkıları.

Süre: 45'

DERS PLANI 22

16 Şubat 2019

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör heksakord (*lsfmrđ*) dizi içindeki notaları işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *ri-tim*
- **Sunuş:** *f*
- **Uygulama:** *f; tim-ri*

Önceki bilgiler:

1. *tim-ri* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.
2. Majör pentakord (*sfmrđ*) içeren şarkılar söyler.

Dersin Kazanımları:

1. *f* sesini işitsel olarak ayırt eder, söyler ve okur.
2. Majör pentakord (*sfmrđ*) dizi içinde okumalar yapar.
3. *ri-tim* tartım kalıbını içeren şarkılar söyler.

Araç-gereçler: *Benim Notalarım* oyun seti.

Tekerleme ve şarkılar: “Şap Şap Oyunu”, “El Ele Tutarken”, “Şen Gemiciler” şarkıları.

Egzersizler: No. 28, 29, 30, 34, 44, 48.

Süre: 45’

DERS PLANI 23

17 Şubat 2019

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör heksakord (*lsfmrđ*) dizi içindeki notaları işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *ri-tim*, *ta-a-ah*; *t*
- **Sunuş:** -
- **Uygulama:** *f*, majör heksakord dizi

Önceki bilgiler:

1. *tim-ri* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.
2. Majör pentakord (*sfmrđ*) dizi içinde okumalar yapar.
3. *ri-tim* tartım kalıbını içeren şarkılar söyler.

Dersin Kazanımları:

1. Majör heksakord (*sfmrđ*) dizi içinde okumalar yapar.
2. Dinlediği tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder ve yazıya aktarır.

Araç-gereçler: Kızılderili dansı için davul, düdük ile birlikte mümkünse tüy, uzun kolyeler ve çeşitli kumaşlar gibi aksesuarlar ve meşale, dikte için kağıt ve kalem.

Tekerleme ve şarkılar: “Şen Gemiciler”, “Şap Şap Oyunu”, “Canoe Song”, “El Ele Tutarken”, “Notaların Şarkısı” şarkıları.

Süre: 45’

DERS PLANI 24

23 Şubat 2019

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Majör heksakord (*lsfmrđ*) dizi içindeki notaları işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *t*; *ta-a-ah* (noktalı ikilik nota değeri)
- **Sunuş:** *ri-tim*
- **Uygulama:** majör heksakord dizi (*lsfmrđ*)

Önceki bilgiler:

1. *ri-tim* tartım kalıbını içeren şarkılar söyler.
2. Majör heksakord (*sfmrđ*) dizi içinde okumalar yapar.

Dersin Kazanımları:

1. *ri-tim* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.
2. Majör heksakord (*sfmrđ*) dizi içinde okumalar ve seslendirmeler yapar.
3. *t* sesini ve *ta-a-ah* tartım kalıbını içeren şarkılar söyler.

Araç-gereçler: Çalışma yaprağı

Tekerleme ve şarkılar: “Şen Gemiciler”, “Sabah”, “Tık Tak: Ders Biter” şarkıları.

Süre: 45’

DERS PLANI 25

24 Şubat 2019

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *t*
- **Sunuş:** *ta-a-ah* (noktalı ikilik nota değeri) ve *ta-a-a-ah* (birlik nota değeri)
- **Uygulama:** *ta-a-ah*, *ta-a-a-ah*; majör heksakord

Önceki bilgiler:

1. *ri-tim* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.
2. Majör heksakord (*lsfmrđ*) dizi içinde okumalar ve seslendirmeler yapar.
3. *t* sesini ve *ta-a-ah* tartım kalıbını içeren şarkılar söyler.

Dersin Kazanımları:

1. *ta-a-ah* ve *ta-a-a-ah* tartım kalıplarını işitsel olarak tanır, söyler ve okur.
2. *tai-ti* tartım kalıbını içeren şarkılar söyler.

Araç-gereçler: Şimşek kartlar.

Tekerleme ve şarkılar: “Notaların Şarkısı”, “Sabah”, “Viva La Musica”

Süre: 45’

DERS PLANI 26

02 Mart 2019

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *tai-ti*
- **Sunuş:** *t* ve *t*,
- **Uygulama:** Do majör dizisinde uygulamalar

Önceki bilgiler:

1. *ta-a-ah* ve *ta-a-a-ah* tartım kalıplarını işitsel olarak tanır, söyler ve okur.
2. Majör heksakord (*lsfmrđ*) dizi içinde okumalar ve seslendirmeler yapar.
3. *t* sesini ve *tai-ti* tartım kalıbını içeren şarkılar söyler.

Dersin Kazanımları:

1. *t* ve *t*, seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler ve okur.
2. Do majör dizi (*d'tlsfmrđ*) seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler ve okur.
3. Öğrenilen tüm tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, okur ve bu kalıplarla seslendirmeler yapar.

Araç-gereçler: Eşleştirme oyunu kartları.

Tekerleme ve şarkılar: “Viva la Musica”, “Şap Şap Oyunu”, “Sabah” ve “Notaların Şarkısı”.

Süre: 45’

DERS PLANI 27

03 Mart 2019

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *ti-tai*
- **Sunuş:** *tai-ti*
- **Uygulama:** Doğal la minör dizisinde uygulamalar

Önceki bilgiler:

1. Do majör dizi (*d'tlsfmrđ*) seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler ve okur.
2. Öğrenilen tüm tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, okur ve bu kalıplarla seslendirmeler yapar.
3. *tai-ti* seslerini içeren şarkılar söyler.

Dersin Kazanımları:

1. *tai-ti* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder, söyler ve okur.
2. Doğal la minör dizi (*lsfmrđt,l,)* seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler ve okur.

Araç-gereçler: Şimşek kartlar.

Tekerleme ve şarkılar: “Tik Tak: Ders Başlar”, “Viva la Musica”, “Halay” ve “Tik Tak: Ders Biter”

Süre: 45’

DERS PLANI 28

09 Mart 2019

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** *tri-o-le*
- **Sunuş:** *ti-tai*
- **Uygulama:** Do majör ve la minor dizilerinde uygulamalar

Önceki bilgiler:

1. *ti-ti* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder, söyler ve okur.
2. Do majör dizi (*d'tlsfmrđ*) ve doğal la minör dizi (*lsfmrđt,l*) seslerini işitsel olarak ayırt eder, söyler ve okur.

Dersin Kazanımları:

1. *ti-tai* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder, söyler ve okur.
2. *tri-o-le* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder ve bu kalıbı içeren söyleme çalışmaları yapar.
3. Do majör dizi ve doğal la minör dizi seslerini içeren *d'tlsfmrđt,l,s*, *ton seti* içinde okumalar ve seslendirmeler yapar.
4. Basit ölçüler olan 2/4, 3/4 ve 4/4 ölçü sayılarında ritmik okuma çalışmaları yapar.

Araç-gereçler: Şimşek kartlar, farklı renklerde hazırlanmış tartım kalıbı kartları, projeksiyon cihazı.

Tekerleme ve şarkılar: “Tik Tak: Ders Başlar” ve “Halay” şarkıları.

Egzersizler: No. 51, 52.

Süre: ~45'

DERS PLANI 29

10 Mart 2019

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** -
- **Sunuş:** *tri-o-le*
- **Uygulama:** Do majör ve la minör dizilerinde uygulamalar

Önceki bilgiler:

1. Do majör dizi ve doğal la minör dizi seslerini içeren *d'tlsfmr dt,l,s, ton seti* içinde okumalar ve seslendirmeler yapar.
2. Basit ölçüler olan 2/4, 3/4 ve 4/4 ölçü sayılarında ritmik okuma çalışmaları yapar.
3. *tri-o-le* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder ve bu kalıbı içeren söyleme çalışmaları yapar.

Dersin Kazanımları:

1. *tri-o-le* tartım kalıbını işitsel olarak ayırt eder, söyler ve okur.
2. Do majör dizi ve doğal la minör dizi seslerini içeren *d'tlsfmr dt,l,s, ton seti* içinde okumalar ve seslendirmeler yapar.
3. Öğrenilen tüm tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, okur ve bu kalıplarla seslendirmeler yapar.

Araç-gereçler: Çalışma yaprağı, projeksiyon cihazı.

Tekerleme ve şarkılar: “Tik Tak: Ders Başlar”, “Halay” ve “Tik Tak: Ders Biter” şarkıları.

Egzersizler: No. 56, 57, 58.

Süre: 45'

DERS PLANI 30

16 Mart 2019

Uzun vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

Kısa vadeli hedef: Do majör ve doğal la minör dizileri içindeki sesler (dereceler) ile basit ölçüler içinde yer alan tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, söyler, okur ve yazar.

- **Hazırlık:** -
- **Sunuş:** -
- **Uygulama:** Öğrenilmiş tüm ezgisel ve ritmik öğelerle uygulamalar

Önceki bilgiler:

1. Do majör dizi ve doğal la minör dizi seslerini içeren *d'tlsfmr dt,l,s, ton seti* içinde okumalar ve seslendirmeler yapar.
2. Öğrenilen tüm tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, okur ve bu kalıplarla seslendirmeler yapar.

Dersin Kazanımları:

1. Do majör dizi ve doğal la minör dizi seslerini içeren *d'tlsfmr dt,l,s, ton seti* içinde okumalar ve seslendirmeler yapar.
2. Öğrenilen tüm tartım kalıplarını işitsel olarak ayırt eder, okur ve bu kalıplarla seslendirmeler yapar.

Araç-gereçler: Renkli çubuklar, Ağaçkakan Woody'nin Şifresi oyun takımı,

Tekerleme ve şarkılar: “Tik Tak: Ders Başlar” ve “Tik Tak: Ders Biter” şarkıları, Kodály – Hary Janos Suti'nden “Viennese Musical Clock” adlı eser.

Egzersizler: No. 35, 37, 39, 47, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 60 (renkli çubuklar).

Süre: ~45'

ŞARKI İNDEKSİ

No.	Şarkı Adı	Besteci	Ton Seti
1.	Açılış Şarkısı	Hatice Çelikaş	<i>s m</i>
2.	Tanışma Şarkısı	Hatice Çelikaş	<i>s m</i>
3.	Kapanış Şarkısı	Hatice Çelikaş	<i>s m</i>
4.	Fındık ve Boncuk	Hatice Çelikaş	<i>ls m</i>
5.	Açılış Şarkısı (la eklenmiş)	Hatice Çelikaş	<i>ls m</i>
6.	Kapanış Şarkısı (la eklenmiş)	Hatice Çelikaş	<i>ls m</i>
7.	Merhaba	Hatice Çelikaş	<i>ls m d</i>
8.	El Ele Tutarken	Mahiye Morgül	<i>lsfmr d</i>
9.	Tik Tak: Ders Başlar	Hatice Çelikaş	<i>ls m d</i>
10.	Tik Tak: Ders Biter	Hatice Çelikaş	<i>ls m d</i>
11.	Pisi Pisi Kedi	Hatice Çelikaş	<i>ls mrd</i>
12.	Kuzular Geliyor	Hatice Çelikaş	<i>ls mrd</i>
13.	Kardan Adam	Muammer Sun	<i>lsfmr d</i>
14.	Portakalı Soydum	Anonim	<i>mrd</i>
15.	Yağmur Yağıyor	Anonim	<i>mrd</i>
16.	Yağ Satarım	Anonim	<i>mrd</i>
17.	Bulut Olsam	Salih Aydoğan	<i>mrd</i>
18.	Ay Akşamdan Işıktır	Anonim	<i>mrd l,</i>
19.	Atlı Karınca	Muammer Sun	<i>s mrd</i>
20.	Minnak Tavşan	Amerikan Halk Şarkısı Söz: Hatice Çelikaş	<i>ls mrd l,s,</i>
21.	Noel Baba	Hatice Çelikaş	<i>lsfmr d l,</i>
22.	Bir İpte İki Cambaz	Muammer Sun	<i>d' ls mrd</i>
23.	Stooping on the Window	Afro-American – Game Song Söz: Hatice Çelikaş	<i>ls mrd l,</i>
24.	Küçük Çalgıcılar	Derleyen: Muammer Sun	<i>s mrd s,</i>
25.	Canoe Song	Anonim	<i>l mrd l,s,</i>
26.	Şap Şap Oyunu	Muammer Sun	<i>lsfmr d</i>
27.	Viva la Musica	Michael Praetorius	<i>sfmr d t,l,s,f</i>
28.	Şen Gemiciler	Ahmet Muhtar Ataman	<i>lsfmr d t,l,</i>
29.	Notaların Şarkısı	Muammer Sun	<i>d' t lsfmr d</i>
30.	Sabah	Fransız Ezgisi Söz: Ahmet Muhtar Ataman	<i>lsfmr d</i>
31.	Halay	Saip Egüz	<i>mrd t,l,</i>

EGZERSİZ İNDEKSİ

Egzersiz No		Ton Seti
1	Hatice Çelikleş	<i>s</i>
2	Hatice Çelikleş	<i>s m</i>
3	Hatice Çelikleş	<i>s m</i>
4	Hatice Çelikleş	<i>s m</i>
5	Hatice Çelikleş	<i>s m</i>
6	Hatice Çelikleş	<i>s m</i>
7	Hatice Çelikleş	<i>ls</i>
8	Hatice Çelikleş	<i>ls</i>
9	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
10	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
11	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
12	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
13	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
14	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
15	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
16	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
17	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
18	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
19	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
20	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
21	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
22	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
23	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
24	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
25	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
26	Hatice Çelikleş	<i>ls m</i>
27	Hatice Çelikleş	<i>ls m d</i>
28	Hatice Çelikleş	<i>s mrd</i>
29	Hatice Çelikleş	<i>s mrd</i>
30	Hatice Çelikleş	<i>s mrd</i>
31	Hatice Çelikleş	<i>ls mrd</i>
32	Hatice Çelikleş	<i>ls mrd</i>

Egzersiz No		Ton Seti
33	Hatice Çelikaş	<i>ls mrd</i>
34	Hatice Çelikaş	<i>ls mrd</i>
35	Hatice Çelikaş	<i>l m d</i>
36	Hatice Çelikaş	<i>s mrd l,</i>
37	Hatice Çelikaş	<i>l mrd l,</i>
38	Hatice Çelikaş	<i>mrd l,</i>
39	Hatice Çelikaş	<i>mrd l,</i>
40	Zoltán Kodály “333 Elementary Exercises” 151	<i>mrd l,</i>
41	Zoltán Kodály “333 Elementary Exercises” 159	<i>mrd l,</i>
42	Zoltán Kodály “333 Elementary Exercises” 165	<i>mrd l,</i>
43	Zoltán Kodály “333 Elementary Exercises” 170	<i>mrd l,</i>
44	Hatice Çelikaş	<i>mrd l,s,</i>
45	Zoltán Kodály “333 Elementary Exercises” 176	<i>mrd l,s,</i>
46	Zoltán Kodály “333 Elementary Exercises” 178	<i>mrd l,s,</i>
47	Hatice Çelikaş	<i>d’ l mrd l,</i>
48	Hatice Çelikaş	<i>sfmrd</i>
49	Hatice Çelikaş	<i>sfmrd</i>
50	Hatice Çelikaş	<i>sfmrd</i>
51	Muammer Sun “Solfej 1” No: 15	<i>sfmrd</i>
52	Muammer Sun “Solfej 1” No: 21	<i>lsfmrd</i>
53	Hatice Çelikaş	<i>d’ lsfmrd</i>
54	Hatice Çelikaş	<i>lsfmrd l,</i>
55	Hatice Çelikaş	<i>sfmrdt,</i>
56	Hatice Çelikaş	<i>d’ tlsfmrd</i>
57	Hatice Çelikaş	<i>d’ tlsfmrd</i>
58	J. Reuf tan uyarlanmıştır.	<i>d’ tlsfmrd</i>
59	Muammer Sun “Solfej 1” No: 31	<i>d’ tlsfmrd</i>
60	Hatice Çelikaş	<i>d’ tls m d,</i>

ÖZGEÇMİŞ

Öğrenim Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum
Lise	2002	2006	Bursa Zeki Müren Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
Lisans:	2006	2010	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans:	2010	2014	Uludağ Üniversitesi
Doktora:	2014	2021	Bursa Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi: İngilizce –Intermediate (B2)

Çalıştığı Kurumlar:	Başlama ve Ayrılma	Kurum Adı
	2011-2020	Bursa Uludağ Üniversitesi

Kullandığı Burslar: TÜBİTAK 2211-A Yurtiçi Doktora Burs Programı

Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar: European Association for Music in Schools (EAS)
Müzik Eğitimcileri Derneği (MÜZED)

Yurt İçi ve Yurt Dışında Katıldığı Projeler:

Proje Konusu:	Destekleyen Kurum	Yılı
	Uludağ Üniversitesi	2016

“Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müziksel İşitme Becerilerinin Bilgisayar Destekli Programlar Aracılığıyla Geliştirilmesi.” Proje yürütücüsü: Doç. Dr. R. Erol Demirbatır. Araştırmacılar: Caf, M., Şenol Sakin, A., Engür, D., Çelikaş, H., Kumova, P., Batu, L. Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri: Altyapı Projesi.

Katıldığı Yurtiçi ve Yurtdışı Bilimsel Toplantılar:

Çelikaş, H. (2019). Effects of the curriculum prepared with Kodály approach on musical hearing and reading skills in children's choir. *European Association for Music in Schools (EAS)- Doctoral Student Forum (Avrupa Müzik Öğretmenleri Birliği – Doktora Öğrenci Forumu)*, 15-16 Mayıs 2019, Malmö-İsveç.

Çelikaş, Hatice; Engür, Doruk ve Özeke Sezen. “A thematic review of music teacher competences in Turkey”, *26th European Association for Music in Schools*, 14-18 Mart 2018, Jelgava – Letonya.

Çelikaş, Hatice ve Özeke, Sezen. “Müzik öğretmenliği lisans düzeyi öğrencilerinin melodik dikte stratejileri”, *Uluslararası 3. İpek Yolu Müzik Konferansı*, 16-18 Temmuz 2017, Mağusa – Kıbrıs.

Çelikaş, Hatice ve Özeke, Sezen. (2017). Melodik dikte başarısına yardımcı çalışmalar. *Uluslararası 3. İpek Yolu Müzik Konferansı, 16-18 Temmuz 2017, Mağusa – Kıbrıs*.

Çelikaş, Hatice; Engür, Doruk; Batı, Levent ve Demirbatır, Rasim Erol. “Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müziksel işitme/algılama becerilerinin bilgisayar destekli programlar aracılığıyla geliştirilmesi: Proje tanıtımı”, *VIII. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu 05-07 Mayıs 2017, Kütahya-Türkiye*.

Çelikaş, Hatice ve Özeke, Sezen. “Bestecilerin görüşleri doğrultusunda Türkiye’deki eğitim müziği besteleri ve besteciliğinin değerlendirilmesi”, *Uluslararası 2. İpek Yolu Müzik Konferansı, 06-08 Mayıs 2016, Bolu – Türkiye*.

Eğri, Mehmet; Engür, Doruk; Çelikaş, Hatice. “Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutumları ile müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası 2. İpek Yolu Müzik Konferansı, 06-08 Mayıs 2016, Bolu – Türkiye*.

Çelikaş, Hatice; Engür, Doruk; Şimşek Dağ, Burcu. “Müzik eğitimi alanında yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi”, *Uluslararası 2. İpek Yolu Müzik Konferansı, 06-08 Mayıs 2016, Bolu – Türkiye*.

Engür, Doruk; Çelikaş, Hatice; Demirbatır, R. Erol. “A study on testing reliability of 2013 Musical Aptitude Test scores conducted By Music Education Department in Uludag University”, *7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 Şubat 2015, Atina - Yunanistan*.

Demirbatır, R. Erol; Çelikaş, Hatice; Engür, Doruk. “A comparative examination of the 2013 Musical Aptitude Test scores of music education students and their 1st academic year GPAs”, *7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 Şubat 2015, Atina - Yunanistan*.

Çelikaş, Hatice ve Özeke, Sezen. “The socio-cultural contributions of the local governments to the urban life: Example of Bursa Metropolitan Municipality Orchestra Management Office”, *Global Education Conference 2012, 24-26 Eylül 2013, Girne - Kıbrıs*.

Çağrılı Konuşmacı

Özeke, S. ve Çelikaş, H. (2019). *Kodály Müzik Pedagojisi: Türk müzik eğitiminde kullanımına yönelik öneriler*. (Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı 83. Kuruluş Yıldönümü Etkinlikleri kapsamındaki seminerler içinde). Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Müzik Bilimleri Bölümü, Ankara.

Yayımlanmış Ulusal ve Uluslararası Makaleler:

Demirbatır, R. E. & Çelikaş, H. (2021). Müzik teorisi ve müziksel işitme eğitimi odaklı mobil uygulamaların içerikleri bakımından değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi’nde yayın aşamasında*.

- Çelikaş, H. & Özeke, S. (2019). An evaluation of educational music in Turkey based on composers' opinions. *Journal of Education and Learning*, 8(3), 106-124.
- Çelikaş, H. & Özeke, S. (2019). Müzik öğretmenliği lisans düzeyi öğrencilerinin dikte stratejileri. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(5), 2255-2273.
- Engür, D., Çelikaş, H., & Eğri, M. (2018). Bireysel ses eğitimi dersi ile müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumların farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 29-40.
- Engür, D., Gül, G., Çelikaş, H., & Özer, N. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı dersi tutumları ile başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 19(2), 1442-1453.
- Demirbatır, R. E., Çelikaş, H., & Engür, D. (2018). The effect of the tuning system and instrument variables on modal dictation performance. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 124-130.
- Demirbatır, R. E., Çelikaş, H., & Engür, D. (2015). A comparative examination of the 2013 Musical Aptitude Test scores of Music Education Students and their 1st Academic Year GPAs, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 815-820.
- Engür, D., Çelikaş, H., & Demirbatır, R. E. (2015). A study on testing reliability of 2013 Musical Aptitude Test scores conducted by Music Education Department in Uludağ University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 821-825.
- Çelikaş, H. & Özeke, S. (2013). The socio-cultural contributions of the local governments to the urban life: Example of Bursa Metropolitan Municipality Orchestra Management Office. *Mediterranean Journal of Education Research*, 14a, 402-409.

Sanatsal Etkinlikler

- 2020, 7 Ağustos: Nilüfer Belediyesi V. Çalı Köy Filmleri Festivali Açılış Konseri - Nilüfer Oda Orkestrası ile (*I. Keman*), Bursa.
- 2020, 6 Temmuz: Nilüfer Belediyesi Arabada Sineme Etkinliği Kapanış Konseri Konseri - Nilüfer Oda Orkestrası ile (*I. Keman*), Bursa.
- 2019, 15 Aralık: Yeni Yıl Konseri. Nilüfer Çoksesli Korusu ve Nilüfer Oda Orkestrası ortak konserinde *Nilüfer Çoksesli Koro üyesi olarak (soprano)*. Bursa.
- 2019, 13 Ekim: Nilüfer Belediyesi Uluslararası Şiir Sempozyumu kapsamında gerçekleştirilen ve Boğaziçi Gençlik Korusu, Nilüfer Çoksesli Koro, Rezonans'ın katılımlarıyla gerçekleşen Anadolu Ozanları Koro Müziği Proje Konseri'nde *Nilüfer Çoksesli Koro üyesi olarak (soprano)*. Bursa.
- 2019, 12 Mayıs: Boğaziçi Caz Korusu, Nilüfer Çoksesli Korusu ve Nilüfer Vokal Topluluğu Konseri'nde *Nilüfer Çoksesli Koro üyesi olarak (soprano)*. Bursa.

- 2019, 5 Mayıs: 7. Sansev İstanbul Uluslararası Çoksesli Koro Festivali'nde *Nilüfer Çoksesli Koro üyesi olarak (soprano)*. İstanbul.
- 2019, 4 Mayıs: 7. Sansev İstanbul Uluslararası Çoksesli Koro Festivali'nde *Nilüfer Çocuk Korosu şefi ve Müziksel İştime Eğitimcisi olarak*. İstanbul.
- 2019, 21 Nisan: Beşiktaş Çocuk Korosu ve Nilüfer Çocuk Korosu Ortak 23 Nisan Çocuk Bayramı Konseri'nde *Nilüfer Çocuk Korosu Şefi ve Müziksel İştime Eğitimcisi olarak*. Bursa.
- 2019, Ocak: Nilüfer Çocuk Korosu ve Nilüfer Vokal Topluluğu Yeni Yıl Konseri'nde *Nilüfer Çocuk Korosu Şefi ve Müziksel İştime Eğitimcisi olarak*. Bursa.
- 2018, 13 Eylül: 2. Korfu Uluslararası Festival ve Koro Yarışması Açılış Konseri'nde *Nilüfer Çoksesli Koro üyesi olarak (soprano)*. Korfu, Yunanistan.
- 2018, 28 Mayıs: Nilüfer Çoksesli Korosu ve Nilüfer Çocuk Korosu Konseri'nde *Nilüfer Çoksesli Koro üyesi olarak (soprano) ve Nilüfer Çocuk Korosu Müziksel İştime Eğitimcisi olarak*. Bursa.
- 2018, 20 Mayıs: 4. İzmir Polifonik Korolar Festivali kapsamında Festival Kapanış Konseri: Orhan Kemal Üçlemesi. *Nilüfer Çoksesli Koro üyesi olarak (soprano)*. İzmir.
- 2018, 4 Mayıs: 6. Sansev İstanbul Uluslararası Çoksesli Koro Festivali'nde Nilüfer Çoksesli Koro olarak Orhan Kemal Besteleri Özel Konseri: *Nilüfer Çoksesli Koro üyesi olarak (soprano)*. İstanbul.
- 2018, 4 Mayıs: 6. Sansev İstanbul Uluslararası Çoksesli Koro Festivali'nde *Nilüfer Çocuk Korosu şefi ve Müziksel İştime Eğitimcisi olarak*. İstanbul.
- 2018, 22 Nisan: 11. Ulusal 23 Nisan Çocuk Koroları Şenliği'nde *Nilüfer Çocuk Korosu şefi ve Müziksel İştime Eğitimcisi olarak*. Afyon.
- 2017, 9 Aralık: Orhan Kemal Sempozyumu kapsamında düzenlenen Orhan Kemal Besteleri Dünya Prömiyeri Nilüfer Çoksesli Koro Konseri'nde *Nilüfer Çoksesli Koro üyesi olarak (soprano)*. Bursa.
- 2017, 7 Mayıs: Nilüfer Çoksesli Korosu, Nilüfer Çocuk Korosu ve Nilüfer Oda Orkestrası Konseri'nde *Nilüfer Çoksesli Koro üyesi olarak (soprano) ve Nilüfer Çocuk Korosu Müziksel İştime Eğitimcisi olarak*. Bursa.
- 2017, 5 Ocak: Nilüfer Çoksesli Korosu ve Nilüfer Çocuk Korosu Yeni Yıl Konseri'nde *Nilüfer Çoksesli Koro üyesi olarak (soprano) ve Nilüfer Çocuk Korosu Müziksel İştime Eğitimcisi olarak*. Bursa.
- 2014-2015 Sezonu: Tek Parça. (Tiyatro Oyunu; Yön. Özgür Öktem, Mavi Balon Atölye). *Oyun Müzikleri'nde keman sanatçısı ve solist olarak*, Bursa.
- 2014, 10 Mart: Akademik Oda Orkestrası Konseri'nde *orkestra üyesi olarak (keman)*. Mete Cengiz Kültür Merkezi, Bursa.
- 2013, 9 Ekim: Carl Hillmann Oda Müziği Eserleri Konseri'nde *oda müziği üyesi olarak (keman)*. Uludağ Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Konser Salonu, Bursa.

- 2013, 31 Mayıs: Akademik Oda Orkestrası Konseri'nde *orkestra üyesi olarak (keman)*. Mete Cengiz Kültür Merkezi, Bursa.
- 2013, 21 Mayıs: Akademik Oda Orkestrası Konseri'nde *orkestra üyesi olarak (keman)*. Necatibey Eğitim Fakültesi Konser Salonu, Balıkesir.
- 2013, 20 Mayıs: Akademik Oda Orkestrası Konseri'nde *orkestra üyesi olarak (keman)*. Süleyman Demirel Konferans Salonu, Çanakkale.
- 2013, 13-17 Mayıs: International Week-2013 etkinliğinde Türkiye'nin Renkleri Projesi'nde *korist olarak*, University College in Teacher Education in Styria, Graz-Austria.
- 2013, 8 Mayıs: Türkiye'nin Renkleri'nden Seçmeler Konseri'nde *koro üyesi olarak*. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Konser Salonu, Bursa.
- 2013, 25 Aralık: Oda Müziği Konseri'nde *oda müziği üyesi olarak (keman)*. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Konser Salonu, Bursa.
- 2012, 29 Kasım: Açıklamalı Barok Müzik Dinletisi: Oda Müziği Konseri'nde *oda müziği üyesi olarak (keman)*. Mavi Dünya Koleji, Bursa.
- 2012, 28 Kasım: Oda Müziği Konseri'nde *oda müziği üyesi olarak (keman)*. Barok Akşamı, Ördekli Kültür Merkezi, Bursa.
- 2012, 30 Mart: Oda Orkestrası Konseri'nde *orkestra üyesi olarak (keman)*. Mete Cengiz Kültür Merkezi, Bursa.

23/01/2021
Hatice Çeliktaş