

1. GİRİŞ

1.1. Giriş ve Çalışmanın Amacı

Çağımız toplumları, kendine güvenli, bilgili, duyarlı ve dengeli bireylere ihtiyaç duymaktadır. Her birey; kendi özelliklerinin bilincinde, bu özellikleri en verimli şekilde kullanabilen ve kültürel çevresinin beklentilerini yerine getirebilen bir kişiliğe sahip olmalıdır. Bireyin saydığımız bu özelliklere tamamen kendi çabasıyla ulaşması imkânsızdır. Ona bu özellikleri kazanmasını sağlayacak, davranışlarını oluşturmada yol gösterecek ve yönlendirecek desteğe gereksinimi vardır. Eğitim, bireye sağlanması gereken bu desteğin temel unsurudur. Fransız Filozofu Helvetius “*Aldığımız eğitim ne ise o kadar oluruz*” (Baltaş,1992: 13) demiştir. Eğitim; en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Eğitimin tanımı değişik şekillerde yapılmaktadır. Bunlardan birkaçı şu şekilde sıralanabilir:

“Geniş anlamda, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. (Smith, Stanley, 1957).

Kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür (Good, 1959).

Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir (Good, 1959)

Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir (Oğuzkan, 1974).

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istediği değişme sürecidir (Ertürk, 1972)” (Fidan ve Münire, 1994, s.19)

Eğitimin temel amacı; kendi içinde tutarlı ve dengeli olan, aynı zamanda da, günümüz toplumlarının ihtiyaç duyduğu özellikleri bünyesinde barındıran bireyler yetiştirmek ve bu amaç doğrultusunda bireyde gereken yapısal-davranışsal, oluşum ve

değişimin gerçekleşmesini sağlamaktır. Bu nedenle eğitim, çağımızın vazgeçilmez unsurlarından biridir.

Eğitim, bireyin üç yönünü hedef alarak onu geliştirmeye çalışır. Bunlar, bilgi, duygu ve harekettir. Etkili bir eğitim uygulaması, bu üç yönü de göz önüne alır ve önemser. Bu yönler arasında ayırım yapmaz ve birini diğerlerine göre daha ön plana çıkarmaz. Bu özellikler göz önünde bulundurularak birey, dengeli bir şekilde geliştirilmeye çalışılır. Çünkü eğitimin başarısı; insandaki birbirine bağlantılı olan bu yönlerin dengeli olarak geliştirilmesine dayalıdır. İnci San konuyu;

“Eğitimin temel amacı insanın zihinsel süreçlerinin organik bütünlüğünü korumak olmalıdır, oysa akılcılığa daha çok yönelik bir eğitim sistemi içinde, yalnız akıl, mantık ve düşünce gibi yetenekleriyle değil, aynı zamanda duyum, duygu ve coşkularıyla da davranışlarda bulunan insanın, istenen dengeli bütünlük içinde yetişmesi olanaksızdır. İnsan bir yaşantıyı yalnız us ve usavurma ile değil, ondan daha önce duyuları ve imgeleriyle algılar. Algılar ise, imgeleme gücü olmaksızın kavramları oluşturamaz. Akıl ve düşünce gibi, duyu ve duygular da varlığımızın ayrılmaz parçalarıdır. Ruhça ve bedence sağlıklı ve uyumlu gelişmek, insan doğasındaki bu temel öğelerin uyumlu ve dengeli bir biçimde bütünleşmesiyle mümkün olabilir. Uyumlu bireyler de uyumlu toplumlar meydana getirir” şeklinde özetlemektedir. (San, 1979, s.227–228)

Bu bağlamda sanat; duygu ve düşünce arasındaki karşılıklı ve iç içe geçmiş bağlantıyı vurgular. Bu nedenle sanat; hem öğrenme, hem de gelişme sürecinin etkin bir yardımcısıdır.

Sanat eğitimi, insana estetik duyguyu kazandırmayı amaçlar. Estetik alanı fiziki alandan ayıran şey, bu alanın güzellikle ilgili olmasıdır. Kısaca estetik, “güzelin ifadesi” olarak tanımlanabilir. Sanat eğitiminin bir kolu olan müzik eğitimi ise, estetik anlayışa duyarlı insanlar yetiştirmeyi, bunların ifade yeteneklerini eğitmeyi, yaratıcılıklarını ve eğitim becerilerini geliştirmeyi hedefler.

En yalın anlamıyla müzik, seslerle kendini ifade etme sanatıdır. Binlerce yıllık uygarlık tarihinde insana dair; acının, sevincin, hüznün, mutluluğun, zaferin, yenilginin, gücün, birliğin, dirliğin, yakarışın, yalvarışın sese bulanmış hikâyesidir. Müzik bir sanat dalı olduğu kadar; bireyin yücelmesi, insani değerleri kazanmasında etkin rol oynayabilen bir eğitim alanıdır. Öyle ki tarihteki pek çok büyük düşünür müziğe basit bir eğlence

aracından çok daha öte, farklı gözle bakmışlardır. Tarih, müzik eğitiminin önemi üzerinde büyük titizlikle duran yazar, düşünür ve eğitimcilerle doludur.

Örneğin; Eflatun’a göre müzik “*Terbiyenin esaslı vasıtasıdır ve müzik bir eğlence aracı değil, bir güzellik ve iyilik eğitimi aracıdır*” (Yönetken, 1952: 3)

Büyük Çek eğitimcisi Jan Amos Komansky; “*Müzik yarı disiplin ve mürebbi (öğretici)’dir. İnsanı yumuşatır, tadil eder (onarır). Daha faziletli ve idrakli kılar. Müzik bir sanattır, onu öğrenelim.*” demiş, “*müziği öğretim planına almış ve anaokulundan itibaren uygulamaya koymuştur.*” (Yönetken, 1952: s.3)

“Ünlü yazar ve düşünür J.J.Rousseau (1771–1778) müzik öğretimiyle çok yakından ilgilenmiş... rakamlı müzik metodunu tavsiye etmiş, kulağın inceltilmesini, sesin yumuşak ve doğru bir şekilde eğitilmesini istemiştir.” (Yönetken, 1952: 3)

Bu örneklerden de görüleceği gibi; Eflatun döneminden bu yana müzik eğitiminin önemi bilinmektedir. Müzik eğitimi nitelikli, çağdaş bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitiminin en uygun alanlarından birini oluşturmaktadır.

Her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da çağdaş düzeye ulaşabilmenin koşulu, yeni yöntem ve teknikleri algılayıp benimseyebilmektir. Bu açıdan bakıldığında, konuyla ilgili yaklaşımların değerlendirmesi daha fazla önem kazanmaktadır.

Çağdaş müzik eğitimi, “*bireyin müzik potansiyelinin ve yaratıcılığının açığa çıkarılıp geliştirileceği bir öğrenme süreci*” olarak tanımlanabilir. (Bilen ve diğ., 2003: 111) Bu süreç ise, bireysel ve grup çalışmaları yoluyla, çocukların aktif katılımının sağlandığı ve yaratıcılığa yönlendirildikleri bir öğrenme ortam gerektirir. Bu noktada Orff Yaklaşımı böyle bir ortamın oluşturulması konusunda önemli bir referanstır.

Uçan, müzik eğitimini işlev ve amacına göre “genel (herkes), özengen (amatör) ve mesleksi (profesyonel)” (Uçan, 1996) olarak üç ana türe ayırır. Ancak bu üç eğitim sürecinde de en önemli aşama, “temel müzik eğitimi” aşamasıdır.

Temel müzik eğitimi, insan yaşantısının bebeklikten- olgunluğa kadar tüm evreleri için geçerliliğini korur. 20 yüzyılda Dalcroze, Kodaly, Orff, Suzuki gibi eğitimcilerin ortaya koydukları prensipler temel müzik eğitime büyük gelişme ve yenilikler getirmiştir. Tüm

bu eğitimcilerin arasında Orff, temel müzik eğitimi'nde "elementer" olgusunu kendine özgü prensipler ve işleyiş içinde tanımlayarak, bugün dünyanın en yaygın-bilinen-uygulanan-uyarlanan temel müzik eğitimi anlayışı olan Orff-Schulwerk'i ortaya koymuştur.

Orff-Schulwerk'in geliştirilmesi için yıllar içinde çeşitli ülkelerde birçok uzmanın yaptığı çalışmalarda, bu fikirlerin ve modellerin yalnız erken eğitimde değil, gençlerin ve yetişkinlerin eğitim sürecinde de kullanılabileceği ortaya çıkmıştır. Orff-Schulwerk'in sosyal pedagojide ve terapide kullanımı özellikle önem kazanmıştır.

Günümüzdeki hızlı teknolojik gelişim ve değişim, beraberinde yeni bir yaşam biçimi ve yeni sorunlar getirmektedir. Bu sorunlardan bir tanesi de eğitimde teknik ve bilişsel amaçların giderek ön plana çıkmasıdır. İnsan yapısı itibarıyla çok boyutlu bir varlıktır. Dolayısıyla böyle bir durumda insanın çok yönlü taleplerinin karşılanması konusunda sıkıntılar yaşanacaktır. Carl Orff eğitimdeki tek boyutluluğun sonuçlarını şöyle örnekler: "*Doğada çölleşme ne zaman başlar? Bir toprak parçası tek yönlü sömürüldüğünde, doğal su kaynakları toprağın aşırı işlenmesi sonucunda bozulursa, yarar sağlamak amacıyla ormanlar ve yeşil alanlar kurban edilirse, kısaca tek yönlü kullanımla doğanın dengesi bozulduğunda. Aynı şekilde insan elementer olana yabancılaştığında, dengesini yitirdiğinde biz de ruhsal bir çölleşme ile karşı karşıya kalmaktayız. Doğada ancak humuslu toprağın gelişmeyi sağlaması gibi elementer müzik de kendiliğinden gelişmesi mümkün olmayan güçlerin ortaya çıkmasına neden olur.*" İnsan, doğasına uygun olarak "bedensel ve ruhsal varlığının kaynağına" ulaşmaya çalışmalıdır.

Carl Orff pek çok kaynaktan beslenen bir sanatçı olarak; "*Müzik insanın içinde başlar.*" (Jungmair, 2003: 49) görüşünü ortaya koyar: 1932 yılında ise daha açık bir halde şunları söylemiştir: "*Müzik ve müziğin öğrenilmesi insanın içinde başlar. Çalgıyla, ilk parmak dokunuşuyla veya şu veya bu akortla başlamaz. İlk önce insanın kendi sessizliği vardır: kendini dinlemek, müziğe hazır olmak, kendi yüreğinin vuruşunu veya nefesini duymak.. Çocuklar da yetişkinler de müziğe böyle başlamalıdır, bu kadar yalın, böylesine kapsamlı ve kendiliğinden dışa vuran bir biçimde.*" (Jungmair, 2003: 50)

Orff anlayışıyla müzik ve hareket eğitiminin kendine has yapısını belirleyen en önemli unsur "Elementer" kavramıdır. Elementer müzik ve dans eğitimi, her türlü müzik eğitimi sürecinin temel basamağına oturur ve her şeyden önce "insan yetiştirmeyi" hedefler.

Orff yaklaşımında müzik önce, hareket, dil, beden sesleri ve vurmali çalgılarla ritmik düzeyde ele alınır. Ardından ise mırıldanma, şarkı söyleme, ses heceleri ve ezgisel çalgıları yoluyla ezgi düzeyinde müzik yapılır. Vurmali ezgi çalgıları yolu ile de en son aşama olan armonik düzeye varılır.

1950–1954 yıllarında yayımlanan Orff-Schulwerk Musik für Kinder isimli kitaplar, Orff Yaklaşımı ile ilgili temel kaynak durumundadır. Bu kitapların büyük bölümünü söz ve şarkı ağırlıklı kompozisyon modelleri oluşturmaktadır.

Orff-Schulwerk’i yukarıda sayılan temel kaynaklar ve bunları tamamlayacak nitelikte ek yayınlar ışığında uygulayacak olan eğitimcinin yaratıcı- zengin bir düş gücüne sahip olması kadar, profesyonel düzeyde de bir ön hazırlığının olması gerekir.

Orff-Schulwerk’in önemli bir kuralı “uygulandığı ülkenin kültürünü” çıkış noktası olarak almasıdır. (Koçak, 2003: 80) Kugler’ e göre Orff-Schulwerk’in dünyadaki müzik kültürleri ve Türkiye’deki müzik kültürü ile arasındaki bağı, “mosyon-vurmali çalgı-doğaçlama” üçlüsünden kaynaklanan bakış açısı sağlar.

***Mosyon:** Müzik hareket süreçleriyle sıkı bir bağlantı içindedir. Müziğin anlamı dansla, sahne oyunuyla doğaçlama hareketle veya orkestra yönetimiyle bağlantılı olarak çok daha yoğun kavranabilir.*

***Perküsyon:** Metrik ve ritmik yönüyle müzik perküsyonla etkinleştirilir. Müzik yapmak mümkün olduğu kadar beden perküsyonu ve vurmali çalgılar aracılığıyla öğretilir.*

***Doğaçlama:** Dünya müzik kültürlerinde yaygın olarak görüldüğü üzere, müziği oluşturmaın temel kuralı ritmik, tonal ve biçimsel modellere uygun olarak doğaçlama yapmaktır.” (Kugler, 2003: 74)*

Günümüz itibarıyla Orff-Schulwerk’in (Orff Yaklaşımı) gelmiş olduğu noktaya bakıldığında, öğretinin tüm dünya üzerinde yaygınlık kazandığı ve uygulandığı her ülkenin kendi kültürel özelliklerine göre uyarlandığı görülür. Bugün Salzburg’daki Orff Schulwerk Forum çatısı altında, dünyanın çeşitli ülkelerinde faaliyet gösteren otuzun üstünde Orff Schulwerk kuruluşu bulunmaktadır.

Orff Yaklaşımı; ülkemizde 1950’li yıllardan bu yana bilinmesine, özellikle anaokulu müzik eğitiminde uygulama alanı bulmasına rağmen, konuyla ilgili bütünsel bakış açısına sahip akademik çalışma yok denecek kadar azdır. 1990’lı yıllardan itibaren özellikle Ulrike Jungmair’in yurdumuza verdiği çeşitli seminerlerle; Orff Yaklaşımının bugünkü uygulanışı

ve yapısı hakkında belli bir bilgi birikimi edinilmiştir. Ayrıca, İstanbul Orff Merkezi'nin kurulmasıyla kuramsal yayın eksikliği, çeviriler yoluyla da olsa bir nebze olsun giderilmiştir. Buna rağmen, gerek eğitim fakültelerinde gerekse müzik bölümlerinde yapılan “alan çalışması” çok sınırlıdır. Orff Yaklaşımı'nın kuramsal temellerinin bütünsel bir anlayışla ortaya konmasının yanı sıra, Türk müzik eğitimi içinde nasıl ve ne şekilde kullanılabilceğine ve sunduğu olanaklara dair bir “alan çalışması”na rastlanmamıştır.

Araştırmada; Orff Yaklaşımı öncelikle müzik, hareket, söz/konuşma birliğine dayanan özgün haliyle ele alınarak, Gunild Keetman'ın ortaya koymuş olduğu model çerçevesinde ezgi, ritim ve hareket öğretimi açısından incelenmiştir. Bu kuramsal yapıdan yararlanarak alanda denenmek üzere “uygulama örnekleri” hazırlanmıştır. Hazırlanan uygulama örneklerinin müzik eğitiminde kullanılabilirlik ve geçerliliklerini alanda denemek üzere, Sayın Prof. Şehvar Beşiroğlu'nun önerisi ve katkıları ile İTÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen “İlköğretim Müzik Öğretiminde Orff Yöntemi ve Çalgılarıyla İlgili Uygulamalar” adlı proje oluşturulmuştur. Araştırmacı bu proje dahilinde, uygulama alanındaki çalışma ve örnekleri daha yakından inceleyebilmek amacıyla; Avusturya'nın Salzburg kentinde, Carl Orff Enstitüsü'nde 11–17 Temmuz tarihleri arasında “Uluslar Arası Yaz Kursu Elementer Müzik ve Dans Pedagojisi” başlığı ile Ulrike E. Jungmair ve Sabina Kaiser yönetiminde düzenlenen yaz kursuna katılmıştır. Proje ile ilgili alan çalışması ise, araştırmacı Atilla Coşkun Toksoy'un halen görev yapmakta olduğu İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları Öz. Dr. Natuk Birkan İlköğretim Okulu'nun doğal eğitim ortamında gerçekleşmiştir. Alan çalışması, okulun eğitim-öğretim programına uygun olarak 2005–2006 eğitim-öğretim yılı içerisinde, yirmi dört hafta sürmüştür.

Uygulamalar genel bir plan dahilinde, üç değişik sınıf seviyesinde şans yöntemi sonucu seçilen birer şube ile gerçekleşmiştir. Her bir şubede yirmidört öğrenci bulunmaktadır. Dördüncü sınıfların müzikal hazır bulunuşluk düzeyleri ve konu ile ilgili kısa da olsa bir ön çalışma geçirmiş olmaları göz önüne alınarak, birinci ve ikinci sınıflardan daha ileri seviyede bazı çalışmalar yapılabilmiştir. birinci ve ikinci. sınıflarla ise; daha temel seviyede bir çalışma düzeyi sağlanabilmiştir.

Yapılan uygulamaların geçerliliği ve başarısı; dersin amaçları doğrultusundaki hedef davranışlara ulaşabilme yönünden değerlendirilip, uygulamaya katılan öğrenciler

araştırmacı tarafından gözlenmiş, bu amaçla uygulayıcı tarafından bir gözlem formu oluşturulmuştur. Uygulamaları araştırmacı tek başına gerçekleştirmiştir.

Projeden alınan destekle, alan çalışması sırasında kullanılmak üzere Orff Çalgıları yapımcısı Onur Erol'a; iki adet bas ksilofon, beş adet alto ksilofon, bir adet soprano ksilofon, üç adet alto metalofon, üç adet soprano metalofon yaptırılmıştır. Ayrıca çalışılan grubun sayısına uygun şekilde el davulu (bendir), zilli tef, ritim kutusu, agogo, marakas, timbal, bongo, conga, guiro (balık tır-tır), çelik üçgen gibi ritim çalgıları edinilmiştir. Geleneksel Türk ritim çalgılarını araştırmacı kendi imkânları ile sağlamıştır. Uygulama mekânı olarak, Öz. Dr. Natuk Birkan İlköğretim Okulu'nun müzik odası kullanılmıştır.

Çalışmalarda eğitim müziği alanında kullanılan ezgiler; şarkılar, kanonlar, türküler TMM ve THM ezgi ve usulleri eğitim materyali olarak yer almıştır.

Tekerleme, sayışma, mani, atasözleri, masal, vb. gibi kültür ürünleri müzik ve dans ögesi dışındaki diğer kültür ürünleri için örnek teşkil etmiştir.

Türk Halk Dansları ile ilgili ilköğretim seviyesine uygun figürler, Orff Yaklaşımı ile ilgili denemelerde kullanılmaya çalışılmıştır.

Uygulamaya katılan öğrencilerin hedef davranışlara ne derecede ulaştığını gözleyip kaydetmek amacıyla oluşturulan “değerlendirme ölçeği”nde hedef davranışlara ulaşma dereceleri, “çok iyi”, “iyi”, “orta”, “az” ve “hiç” olarak belirlenmiştir. Uygulamaya katılan çocukların durumları gözlenerek, elde edilen sonuçların değerlendirilip, betimlenmesinde basit aritmetik ortalama yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sürecinde gözlenen bilgi ve sonuçlar, her çalışmanın sonucunda rapor haline getirilmiştir.

Yapılan alan çalışmasını sonucunda, Orff Yaklaşımın özüne uygun olarak ve ilköğretim müzik öğretim programı amaçları da gözetilerek ilköğretimde müzik ve hareket eğitime başlangıç için model önerisi sunulmaya çalışılmıştır. Orff Yaklaşımı her, öğretmenin kendi yaratıcılığı ve birikimi doğrultusunda geliştirilmeye açık bir yapı taşıdığından, getirilen model önerisinde öncelikle temel noktaların altı çizilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde düşünüldüğünde çalışmadaki her bir uygulama, orff yaklaşımı anlayışı ile düzenlenecek müzik eğitim programına ışık tutacak “örnek ders modelleri” olarak anlaşılabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile “Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik ve Hareket Eğitimine Başlangıç İçin Bir Model Önerisi”nin ortaya konması amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde; Orff Yaklaşımı ile Müzik ve Hareket Eğitimi ile ilgili çalışma ve uygulamalar uzun yıllardır devam etmektedir. Bu çalışmalar çok önemli ve değerli olmakla beraber, henüz kullanılan terminoloji konusunda dahi tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Orff Yaklaşımı’nın diğer müzik öğretim metotlarından farklı olarak, daha esnek, uygulamacının bilgi ve deneyimine bağlı bir yapısı olması sebebiyle uygulama alanında teorik bilgi eksikliğinden kaynaklanan bir takım sorunlarla karşılaşılmaktadır. Uygulamaya ilişkin çalışmalar, 2003 yılında İstanbul Orff Merkezi’nin kurulmasıyla hız kazanmasına rağmen, bilimsel anlamda yayın konusunda halen sıkıntı duyulmaktadır. Bu sıkıntıların en önemlilerinden birisi; özgünlüğünü müzik-hareket-dil (konuşma/söz) birlikteliğinden alan yaklaşımın, sadece çalgılar yönünden değerlendirilmesidir.

Bu çalışmada, yaklaşımın yaratıcılarından Gunild Keetman’ın “Elementaria” adlı eserinde ortaya koyduğu yöntem bilgisinden yola çıkarak, Türk Müzik Kültürü’nün dolayısıyla Türk Eğitim Müziği’nin temel alındığı bir başlangıç modeli oluşturmaya çalışılmıştır. Böylece yaklaşım ile ilgili hem belli ve bütünsel bir teorik bakış ortaya konmuş hem de bir başlangıç noktası arayan araştırmacı ve uygulayıcılara seçenek sunulmuştur. Çalışma bu yönüyle, akademik alanda yapılan ilk ve özgün araştırma olma özelliğine sahiptir. İlgili kaynaklar arasında, Orff Yaklaşımını bu derece kapsamlı ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Orff Yaklaşımı’nın önemli isimlerinden Werner Thomas; *"Model, henüz yaratılmamış bir şeyin taslağı, örneği olabileceği gibi ortaya çıkarılmış bir şeyin küçültülmüş, azaltılmış benzeri / yansıması da demektir. Görünür ve kavranır biçimde ana çizgileri yapılandırır.*

Model yapılabilir özelliklere sahiptir ve bu nedenle en geniş anlamda pedagojiktir." (Regner, 1999: 28) görüşünü ortaya koyar. Bilindiği üzere Orff-Schulwerk, uygulama çalışmaları ve doğaçlamalar sonunda ortaya çıkmış ve yine aynı amaca yönelmiş bir modeller derlemesidir. Bu çalışma da, kesin bir yöntem bilgisi ve kurallar yerine, belli uygulama fikirleri ve bunların sonuçlarına dayandığından, Orff Yaklaşımı'nın genel yapı ve anlayışına uygunluk göstermektedir. Çalışma, bu anlayışla yapılacak diğer çalışmalara ışık tutması açısından önemlidir.

2.3. Araştırmanın Gerekliği

Bilindiği üzere ülkemizde okul müzik eğitimi, MEB tarafından hazırlanıp yürürlüğe konmuş programlar dahilinde yürütülmektedir. İlköğretim aşamasına bakılacak olduğunda 1994 yılında tamamlanıp, 1995 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Okulu Müzik Dersi Programı'nın her sınıf düzeyinde ünite ve konulara ayrıldığı görülür. Program yapısı itibarıyla, *"Orff anlayışıyla-öğretisiyle temel müzik eğitimi yapmaya da uygun biçimde adlandırılmış- yapılandırılmış ve içeriklendirilmiştir."* (Uçan, 2003: 27)

Orff Yaklaşımına yakından bakılacak olursa, kalıplaşmış bir metot yerine; bir pedagojik fikirler bütünlüğü olduğu görülür. Bu öğretim anlayışı bu yönüyle, pek çok kültüre uyarlanma imkânı vermiş-vermektedir.

Ancak bu aşamada önümüze, öğretimde kullanılacak materyal ve yöntem sorunu çıkmaktadır. Eğitimi programındaki ve ders kitaplarındaki sınırlı açıklamalar ve uygulama örnekleri dışında, müzik eğitimi literatürü tarandığında konu ile ilgili pek az sayıda ciddi ve tutarlı yayına rastlanmıştır.

Bunun yanı sıra, söz konusu Orff Öğretisi ülkemizde 1950'li yıllardan itibaren bilinmesine rağmen, gerekli bilimsel ilgi ve çalışmanın azlığından dolayı bir dönem sonra "Orff Çalgıları ile Müzik Eğitimi" şeklini almış, esas içeriği ve uygulama şekilleri ile değerlendirilip, eğitim yaşantısı içinde "gerçek özü ve şekli" ile yerini alması 1990'lı yılların ortasını bulmuştur.

Bugün geline noktan bakıldığında, Orff Yaklaşımı ile müzik eğitiminin hem öğretmen hem de öğrenciler açısından, yaratıcı güçlerini çok daha aktif ve çok yönlü bir şekilde ortaya koyabildikleri bir süreç olarak gözlenmektedir.

Öte yandan sınırlı sayıda yapılmış olan tarihsel ve betimsel bilimsel araştırma-inceleme dışında, Orff Yaklaşımının Türk Müzik Eğitimi'ndeki etki ve sonuçlarını, uygulama-uyarlama olanaklarını ve uygulamaya örnek teşkil edecek modelleri gösterecek bir çalışmaya rastlanmamıştır.

MEB programı ile önerilmiş olan bu eğitim yaklaşımı hakkında kaynak eksikliği, eğitimcilerin karşı karşıya kaldığı başlıca sorunlardan biridir. Orff-Schulwerk'in önemli bir kuralı “*uygulandığı ülkenin kültürünü*” (Koçak, 2003: 80) çıkış noktası olarak almasıdır. Böylece, söz konusu programın verimliliği açısından Orff Yaklaşımının besleneceği kaynak hiç şüphesiz “Türk Kültürü ve Müziği'dir”. Bu konuda yapılacak bir çalışma ile konuya bir giriş ve bakış açısı getirilecektir.

Konuyla ilgili olarak Uçan; “*Orff okul öğretisi'nin ya da Orff yönteminin tüm boyutları ve kapsamıyla Türkiye'de tam anlamıyla bilinmesi-özümsemi, Türk Müzik Kültürü'ne uyarlanarak uygulanması ve Türk kültüründe yeniden temellendirilip geliştirilerek üretilmesi bir bütün olarak çağdaş Türk müzik eğitiminde kendine özgü yeni bir yöntemsel devrim anlamına gelmektedir.*” görüşünü ortaya koyar. (Uçan, 2003: 37)

Bu aşamada araştırmanın temel dayanağı, Lisansüstü eğitimi ve Öğretim Yönetmeliği'nin 14. maddesine yer alan “Bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama” noktasından hareketle; geliştirmektir.

2.4. Problem Cümlesi

Araştırmada; “Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik ve Hareket Eğitime Başlangıç İçin Bir Model Önerisi Nasıl Ve Ne Şekilde Oluşturulabilir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

2.5. Alt Problemler

“Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik ve Hareket Eğitime Başlangıç İçin Bir Model Önerisi” ortaya konması amaçlanan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Orff Yaklaşımı ile ezgi ve ritim öğretimine başlangıç aşamasında Türk Makam Müziği ve Türk Halk Müziğimizden nasıl ve ne şekilde yararlanılabilir?

2. Orff Yaklaşımı ile ezgi ve ritim öğretimine başlangıç aşamasında Türk Makam Müziği ve Türk Halk Müziği çalgılarımızdan nasıl ve ne şekilde yararlanılabilir?
3. Orff Yaklaşımı ile hareket ve dans öğretimine başlangıç aşamasında Türk Halk Danslarından (Oyunları) nasıl ve ne şekilde yararlanılabilir?
4. Orff Yaklaşımı ile ezgi, ritim, hareket ve dans öğretimine başlangıç aşamasında halk edebiyatı ürünlerinden (tekerleme, sayışma, masal, hikâye, v.b.) nasıl ve ne şekilde yararlanılabilir?
5. Türk Kültür yaşantısını oluşturan örf, adet, gelenek-görenekler, seyirlik oyunlar; Orff Yaklaşımı yoluyla müzik eğitimi içerisinde nasıl ve ne şekilde yer alabilir?

2.6. Araştırmanın Denenceleri

2.6.1. Hipotez Cümlesi

Yukarıda belirtilen problem durumuna uygun olarak, “Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik ve Hareket Eğitime Başlangıç İçin Bir Model Önerisi”; müziksel davranış alanları göz önünde tutularak ve eğitim müziği anlayışı içinde “Türk Kültürü ve Müziğini” temel alarak oluşturulabilir.

2.6.2. Denenceler

1. Orff Yaklaşımı ile ezgi ve ritim öğretimine başlangıç aşamasında; Türk Makam Müziği ve Türk Halk Müziğimizde yer alan makam, dizi, usul ve ölçülerden, eğitim müziği anlayışı çerçevesinde yararlanılabilir.
2. Orff Yaklaşımı ile ezgi ve ritim öğretimine başlangıç aşamasında; Türk Makam Müziği ve Türk Halk Müziği’nde kullanılan bütün ritim çalgıları kullanılabilir. Ezgi çalgıları ise sınıf içinde öğretmen tarafından çalınabilir.
3. Türk Halk Dansları’nda (Oyunları) kullanılmakta olan figürler, Orff Yöntemi anlayışı ile yapılacak oyun-müzik-dans içerikli bir çalışmada, dansı biçimlendiren temel öge olacaktır. Uygun görülen halk dansları geleneksel yapıları tamamen korunarak uygulamaya alınacağı gibi, halk dansları figürlerinden yararlanarak eğitim amaçlı özgün örnekler de üretilebilir.

4. Orff Yaklaşımının öngördüğü dil-ritim-müzik ve hareket birlikteliği ve uygulamaları penceresinden bakıldığında; tekerlemeler, sayışmalar, ninniler, müzikli çocuk oyunları, manilerimiz, bilmecelerimiz ve atasözlerimizden ezgi, ritim, hareket ve dans öğretimine başlangıç aşamasında “oyun” anlayışı içerisinde yararlanılabilir. Diğer yandan müzikal ifade ve müzikal form oluşturma da dramadan yararlanan Orff Yaklaşımını uygulama da masallar ve hikâyeler de elverişli malzemeler olacaktır.
5. Türk Kültür yaşantısını oluşturan örf, adet, gelenek-görenekler ve seyirlik oyunlardan eğitim için uygun olan veya eğitim içinde yer almasında yarar görülen örnekler; Orff Yaklaşımının drama-müzik ilişkisinden yola çıkarak uygulanabilir.

2.7. Sayıtlar

1. Bu araştırmada temel teşkil eden Orff Yaklaşımının, ilköğretim müzik öğretim programı çerçevesinde, ilköğretim okullarında uygulanan ve müzik eğitiminde verimliliği artıran bir yaklaşım olduğu sayıltısından yola çıkılmıştır.
2. Bu çalışma, yapılan araştırmalar sonucu; Orff Yaklaşımı ile ilgili ülkemizdeki bugünkü eğitim uygulamalarına bakarak, yeterince ve etkili kullanılmadığı sayıltısına dayanmaktadır.
3. Araştırmamız; kültür öğelerimizin, Orff Yaklaşımında eğitim materyali olarak kullanılabileceği gibi, Orff Yaklaşımının da ortaya konacak model ile kültür öğelerini müzik eğitimi içine almaya yardım edecek, elverişli bir yapısı olduğu sayıltısına dayanmaktadır.
4. Çalışmanın gerçekleştiği okuldaki öğrencilerin müziksel yeterlik ve hazır bulunuşluk açısından; İstanbul'daki ilköğretim öğrencilerini temsil ettiği düşünülmektedir. Çünkü:
 - Çalışılan ilköğretim okulu her ne kadar bir “özel” okul statüsünde olsa da, İ.T.Ü. çatısı altında bulunan bir vakıf okulu kimliği taşıması açısından değişik sosyo-ekonomik şartlara sahip öğrencileri barındırmaktadır.
5. Konu ile ilgili görüşü alınan ve uzman öğretmenlerin, tarafsız ve doğru cevap vereceği düşünülmektedir. Çünkü:
 - İstekli kimselerle görüşme yapılmıştır.
 - Görüşü alınan uzmanlar uzun süredir alanda çalışan yetkin isimlerden seçilmiştir.

6. Uygulama örnekleri sonucunda elde verilerin geçerlilik ve güvenilirlik derecesi yüksek olacaktır. Çünkü:

- Öğrenciler daha önce böyle bir çalışmaya katılmamışlardır.
- Çalışılacak sınıflar şans (random) yoluyla seçilecek ve çalışılacak öğrenci sayısı açısından yeterli olmuştur.
- Çalışma için belirlenen tüm sınıf seviyelerinde, seçilen en az bir sınıf ile uygulama yapılmıştır.

2.8. Terimler ve Açıklamalar

İlköğretim, Müzik eğitimi, Orff Yaklaşımı, Orff Çalgıları gibi araştırmaya ait temel kavramlar daha sonraki bölümlerde ayrıntılı biçimde açıklandığından, burada sadece Türk kültürü ve Türk Müzik Kültüründen ne anlaşıldığı kısaca açıklanarak, Orff Yaklaşımı'na ait bazı özel terimler üzerinde durulacaktır.

Kültür; çok geniş anlamlı ve pek çok kavramı ifade eden bir sözcüktür. Sözlük ve ansiklopedilere bakıldığında da; kültürün en çok tanıma sahip sözcükler arasında yer aldığı görülür.

Kültür temel olarak sosyal/kültürel antropolojinin konusudur. Kültür sözcüğü antropolojide alanında şu temel kavramlar karşılığında kullanılmaktadır:

“Kültür, bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığıdır.

Kültür, belli bir toplumun kendisidir.

Kültür, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesidir.

Kültür, bir insan ve toplum kuramıdır.” (Güvenç, 1984: 95)

Özetle, kültür sözcüğünün dört ayrı anlamda kullanıldığı söylenebilir:

“Bilim alandaki kültür: Uygarlıktır.

Beşeri alandaki kültür: Eğitim sürecinin ürünüdür.

Estetik alandaki kültür: Güzel sanatlardır.

Maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda kültür: Üretme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirmedir.”
(Güvenç, 1984: 98)

Bu kullanım alanlarının genişliği göz önüne alınacak olursa, kültürün neden bu kadar çok sayıda ve değişik tanımlaması olduğu daha rahat anlaşılacaktır. Asıl konudan uzaklaşmamak için değişik tanımlar bir yana bırakılarak, bu çalışmanın içeriğinde yer alacak anlayışa daha da yaklaşan ve uygun, geniş anlamda bir tanım: *"Genel anlamda kültür; bir toplumda mevcut bulunan ve ona ait özellikler taşıyan her türlü bilgiyi, görgüyü, alışkanlıkları, değer ölçülerini ve yargılarını; dil, tarih şuuru, tefekkür, sanat gibi çeşitli ortak görüş, duyuş ve düşünceler ile bunlara bağlı olarak ortaya çıkan davranış şekillerini ve eserleri içine alan maddi ve manevi değerlerin bütününe verilen isimdir"* şeklinde verilebilir. (Göçgün, 1990: 155)

Çalışmanın hipotez cümlesinde yer alan "kültür" kavramı, elbette eğitim süreci içinde yer alabilecek-öğrenilebilecek yukarıda sözü edilen değer ve davranışları işaret etmektedir. Bilindiği üzere eğitim, kültürün devamı, aktarılması ve geliştirilip değiştirilmesinde önemli rol oynar, ayrıca, her kültür kendi özelliklerine uygun eğitim sistem ve uygulamalarını geliştirir.

Konumuz müzik eğitimi ve Orff Yaklaşımı olduğundan, kültür ve onun alt öğeleri; ritim temelinde dil-müzik-dans üçlemesi olarak anlaşılıp ve çalışılmıştır.

Türk kültürü'nde dil ve onun ürünleri çok geniş bir alana yayılmakta ve başlı başına bir çalışma alanı yaratmaktadır. Bunların içinden atasözleri, tekerlemeler, sayısmalar, bilmece, maniler, masallar, halk hikâyeleri, bu çalışmada kültürün dil ögesi ile ilgili yer alacak başlıca unsurlardır.

Müzikle ilgili olarak ise "müzik kültürü" olarak bir alt başlık açmak mümkündür. Konu ile ilgili Kaplan şunları söylüyor: *"Musiki de dil, edebiyat ve tarih gibi milli kültür hazinelerinden biridir. O da bağrından çıktığı milletin hususiyetlerini taşır. Onun keder ve neşesini ifade eder."* (Kaplan, 1987: 30)

Uçan da; *"Türk müzik kültürü, kısaca, Türklerin müziksel yaşam biçimi demektir. Türklerin müziksel yaşam biçimi ve süreç ve ürün yönüyle bir bütündür. Bu bakımdan Türk müzik kültürü, Türklerin kendi kendileriyle, birbirleriyle ve çevreleriyle müziksel etkileşimlerinin örgütlenik ve birikik süreci ve ürünü olarak tanımlanabilir."* (Uçan, 2000: 9) görüşünü belirtir.

Öyleyse; Türk müzik kültürü, “Türk kültürüne, Türk toplumuna, Türk ulusuna özgü müziksel düşünce, davranış, sanat ve yaşayış öğelerinin tümüdür” demek yanlış olmayacaktır.

Orff Yaklaşımı, kendine özel bir takım eğitim materyalleri ve teknikleri kullanmaktadır. Bu eğitim materyalleri ve teknikleri yeri geldikçe çalışmada yer almışlardır. Ancak, bu eğitim materyalleri ve teknikleri için kullanılan terimler için dilimizde henüz bir terminoloji birliği oluşmamıştır. Burada yapılacak bazı adlandırma ve açıklamalar bu yönden yeni birer öneri niteliğindedirler.

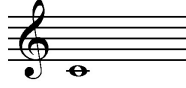
Orff Yaklaşımı en yaygın biçimde; sınıf içi müzik eğitiminde kullanılan kendine özgü ezgi ve ritim çalgıları ile tanınmaktadır. Bununla beraber, Orff Yaklaşımı’nda ses denemeleri elementer müzik yapmanın özüne uygun olarak bireyin kendi bedenini kullanması ile başlar. Çeşitli şekillerde bedenden elde edilen seslerle ilk müzik denemeleri gerçekleşir. Bir başka deyişle Orff Yaklaşımı’nda ilk, temel çalgı “insan bedenidir”. Çeşitli ritim eşlikleri oluşturmak üzere bedeni kullanarak dört temel ses elde edilir. Bu sesler pestten tize doğru; ayağı yere vurmak, elle hafifçe dize vurmak, el çırpma ve parmak şıklatmaktır. Bu sesler, pek çok ülkenin halk müziği ve halk oyunlarında geniş biçimde kullanılmaktadır. Çalışmada bu dört değişik ses çeşidi ve türevlerini anlatmak üzere “Beden Sesleri” terimi kullanılacaktır.

Beden seslerini üretmek amacıyla, tüm beden bir vurmali çalgı gibi kullanılır. Bilindiği üzere vurmali çalgılardan; vurma, sürtme, sallama, çevirme yoluyla ses elde edilmektedir. Buradan esinlenerek, beden seslerini kullanarak müzik yapmak İngilizce’de “Body Percussion” olarak anılmaktadır. Bu terim, Orff Yaklaşımı ile ilgili kaynaklarda da çok sık kullanılmaktadır. Bu çalışmada, bir veya birden fazla beden sesini kullanarak çeşitli düzeydeki ritmik yapıları seslendirme işi için “Beden Vurmali” teriminin kullanılması uygun görülmüştür.

Orff Yaklaşımı’nda ritim ve ezgi eşliği için kullanılan iki önemli terim “drone” ve “ostinato” dur.

Drone; en genel anlamıyla “pedal ses ile yapılan eşlik” olarak açıklanabilir.

Tonik ses ile gerçekleşen drone’da yalnızca dizinin birinci derecesi kullanılır. (Şekil 2.1)



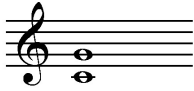
Şekil 2.1. Tonik ses ile drone.

Dominant drone, dizinin beşinci derecesinin pedal ses olarak kullanılmasıdır.



Şekil 2.2. Dominant drone.

İki sesli drone'da dizinin birinci ve beşinci derecesi (Şekil 2.2a) ya da birinci ve sekizinci derecesi (Şekil 2.2b) aynı anda tınlar.



Şekil 2.2a 1. ve 5. derecenin kullanıldığı drone



Şekil 2.2b 1. ve 8. derecenin kullanıldığı drone

Orff Yaklaşımı'nda dört temel çeşit drone kullanılmaktadır.

Armonik drone; dizinin birinci (tonik) ve beşinci (dominant) sesinin aynı anda çalınması şeklindedir. Bu çeşit eşlik için, uzun ses veren metalofonlar en uygun çalgılardır. Bu eşlik ile ölçülerin kuvvetli zamanları vurgulanır. Böylece 4/4 lük ölçüde 1. ve 3. vuruşlar, 3/4 lük ölçüde 1. vuruş, 2/4 lük ölçüde 1. vuruş, 6/8 lik ölçüde 1. ve 4. vuruşlar çalınır. (Şekil 2.3)



Şekil 2.3 4/4 lük ölçüde Armonik Drone.

Melodik drone'da; dizinin birinci (tonik) ve beşinci (dominant) dereceleri ard arda çalınır. Beşinci derece, daima ölçünün kuvvetli vuruşuna denk gelmelidir. Ksilofonlarla uygulanması daha uygundur. (Şekil 2.4)



Şekil 2.4 4/4 lük ölçüde Melodik Drone.

Arpej drone; dizinin birinci (tonik), beşinci (dominant) ve sekizinci (oktav) derecelerinin arpej şeklinde çalınması ile oluşur. Birinci ve sekizinci dereceler kuvvetli vuruşa denk gelmelidirler. (Şekil 2.5)



Şekil 2.5 4/4 lük ölçüde Arpej Drone.

Oktav drone; armonik drone'un iki oktava bölünerek çalınmasıdır. Tek bir çalgıda olabileceği gibi iki veya daha fazla çalgı ile yapılabilir. Oktavlar arası geçişlerde, tonik daima pestte yer alır. (Şekil 2.6) (Goodkin, 2004: 148–152)



Şekil 2.6 4/4 lük ölçüde Oktav Drone.

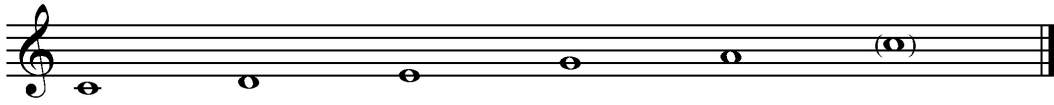
Drone; çalışmada genel olarak “dem tutma” olarak kullanılacaktır. Dem tutma , ezgisel ostinatoya geçiş için ilk basamaktır.

Ostinatonun sözlük anlamı (ita.) “sürekli, inatçı, ısrarcı” veya “bir müzik yapıtında sürekli yinelenen melodi cümlesi ya da ritmik kalıp” demektir. (Sözer, 1996: 527) “Bir ostinato, birçok kez tekrarlanan kısa bir ritimden, (ritmik ostinato) ya da kısa bir ezgiden (melodik ostinato) oluşur”. (Dawson, 1996)

Ritmik ostinato; bir ritmik kalıbın sürekli bir biçimde, sözlü veya sözsüz ezgi parçasının, hareket serisinin sonuna kadar beden seslerini kullanarak beden vurmali yoluyla ya da bir ritim çalgısıyla tekrarlanmasıdır.

Ezgisel ostinato ise; bir ezgi cümlecığının sürekli bir biçimde, sözlü veya sözsüz ezgi parçasının, hareket serisinin sonuna kadar ezgi çalgıları ile tekrarlanmasıdır.

Pentatonik; “Beş dereceli makam ya da dizi. Beş sesli dizi.” anlamına gelmektedir. “İçinde yarım tonluk aralıklar bulunmayan biçimine anemitonik (anhemitonik), yarım tonluk aralıklar bulunan biçimine ise emitonik (hemitonik) adı verilir.” (Sözer, 1996: 545) Orff Yaklaşımı’nda ise; majör dizinin birinci, ikinci, üçüncü, beşinci ve altıncı derecelerinin bir araya gelmesi ile (Örn. do, re, mi, sol, la) oluşur. (Şekil 2.7) (Goodkin, 2004: 141)



Şekil 2.7 Do (C) Pentatonik Dizi.

2.9. Sınırlamalar

1. Yapılan bu çalışma, Orff Yaklaşımı’nın İlköğretim Okulları müzik derslerindeki kullanım olanakları ile sınırlıdır. Orff Yaklaşımı’nın diğer alanlardaki kullanımları araştırma dışında tutulmuştur.
2. Müzik Eğitimi, İlköğretim 1. 2. ve 4. sınıflar ile sınırlı tutulmuştur. Oluşturulacak uygulamalar bu sınırlama göz önüne alınarak gerçekleştirilecektir. Okulöncesi ve Orta öğretim araştırmanın dışında bırakılmıştır.
3. Uygulamalarda yer alacak öğretim materyalleri, eğitim müziği anlayışı içinde seçilecektir.
4. TMM ve THM ile ilgili uygulamalar İlköğretim müzik dersi programı’nda ele alınanlarla sınırlandırılmıştır.

2.10. Araştırmada Karşılaşılan Problemler

Bu araştırmanın hazırlık ve uygulama aşamasında belli başlı bazı problemlerle karşılaşmıştır. Bunun sonucunda, araştırmanın temel anlayışı ve gelişimi değişmemekle beraber bir takım sınırlamalara gidilmek zorunda kalınmıştır.

Karşılaşılan sorunların en başında; konu ile ilgili ayrıntılı Türkçe kuramsal kaynak eksikliği gelmektedir. Her ne kadar Orff çalgılarını ağırlıklı bilimsel makale, bildiri ve sınırlı sayıda akademik çalışma bulunsa da, Orff Yaklaşımını bütünsel bir bakış açısıyla ele alan kaynak yok denecek kadar azdır. Bunun sonucunda zorunlu olarak yabancı kaynaklar araştırılmış, bunlar ancak yurt dışından getirilmek suretiyle elde edilebilmişlerdir. Bu süreç ise oldukça uzun sürmüş, tezin kuramsal yapısının sağlıklı bir biçimde oluşması planlan süreden daha fazla zaman almıştır.

Bir diğer taraftan, araştırmacı uygulama örneklerini oluşturmak amacıyla, seminerlere katılmış, buradaki uygulama modellerini eğitim ve öğretim planlamasında kullanmıştır. Bu uygulama seminerleri çok faydalı olmakla beraber, gerek katılımcıların çok geniş bir mesleki yelpazede bulunması, gerekse farklı deneyime sahip olmaları nedeniyle oldukça genel bilgiler içeren bir yapıya sahiptirler. Araştırmacının, buradaki modellerden faydalanarak müziksel davranış alanlarını gözetken bir müzik öğretimi programı oluşturması, hem kuramsal hem de uygulama açısından uzun bir ön hazırlık dönemi gerekmiştir.

Bir başka, belki de en önemli sorun; uygulama çalışmasını gerçekleştirecek ortam ve eğitim materyalinin sağlanması olmuştur. Eğitim ve öğretim ortamı açısından bakıldığında; MEB’na bağlı devlet okullarının pek çoğunda bu çalışmanın gerçekleştirilebileceği uygun bir sınıf mevcut değildir. Uygun sınıfı olan ve çalışmaya izin veren okulların ise gerekli eğitim materyali (en başta çalgılar) konusunda ciddi sıkıntıları vardır. Bu araştırmanın süreye dayalı olması da göz önüne alındığında bir devlet okulunda çalışma yapmak mümkün olmamıştır. Bununla beraber, MEB Sarıyer İlçesi Milli Eğitimi Müdürlüğü’ne bağlı olarak eğitim veren, İTÜ GeliştirmeVakfı Okulları Öz. Dr. Natuk Birkan İÖO., Müdürlüğü, böyle bir çalışmaya “eğitim-öğretim” faaliyetlerini aksatmamak koşuluyla izin vermiştir. Gerekli olan eğitim materyali ise, İTÜ BAP Sekreterliği’nce desteklenen 00_04_135 sayılı “İlköğretim Müzik Eğitiminde Orff Yöntemi ve Çalgılarıyla İlgili Uygulamalar” doktora projesi kapsamında sağlanmıştır.

Söz konusu ilköğretim okulunun “eğitim-öğretim” programının yoğunluğu sebebiyle, özel bir çalışma grubu oluşturulamamıştır. Araştırmacı; ilköğretim birinci kademesinde uygun olan sınıflarla doğal öğretim ortamında; müzik dersi saatlerinde çalışma yapabilmıştır. Hazırlık çalışmaları 2004-2005 öğretim yılınının 2. döneminde 2., 3. ve 4. sınıflarla gerçekleştirilmiştir. Ancak ders programındaki değişiklik nedeniyle asıl uygulamalar,

2005-2006 eğitim-öğretim yılı başından itibaren 1.,2, 4. sınıflarla yapılmıştır. Hem müzik öğretim programında yer alan hedefler hem de çocukların gelişimi açısından bakıldığında çalışma yapılan sınıfların ilköğretim birinci kademesini temsil ettiği söylenebilir. Çünkü; 3. sınıf ile 4.sınıf arasında müzik öğretim hedefleri ve çocuk gelişimi açısından büyük bir fark yoktur, hem de bu grupla ön hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Öte yandan 5. sınıflarla yapılabilecek çalışmalar ise 4. sınıflardan elde edilecek bulgular ışığında oluşturulabilir. Program değişikliği ve uzun süren ön hazırlık nedeniyle gruplarla öngörülen süre boyunca çalışılamamıştır. Bunun sonucu hedeflenen bazı uygulamalar için yeterli zaman kalmamıştır. Program değişikliği, yeni grupla çalışmanın daha temel bir seviyeden başlaması zorunluluğunu getirmiştir.

Bilindiği üzere, Orff Yaklaşımı'yla düzenlenen bir müzik dersi için öncelikle hareket etmeye uygun bir sınıf ve çalgılar gerekmektedir. Gerekli ortamın sağlıklı bir biçimde, tam olarak düzenlenmesi; 2005–2006 eğitim-öğretim yılı başında gerçekleştirilebilmiştir.

Bir diğer sorun, çalışma sırasında fotoğraf ve video yoluyla tespit konusunda yaşanmıştır. Uygulamaların doğal ders ortamında gelişmesi yüzünden, çalışmaya yardım edecek bir başka kişinin dersliğe girmesi mümkün değildir. Böylece aynı anda hem grubun kontrolü hem de fotoğraf ve video çekimi oldukça güç olmuştur. Bununla beraber, bazı öğrenci velilerinin onay vermemesi sonuncu istenen sayıda tespit yapılamamıştır.

2.11. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

2.11.1. Evren

Bu araştırmanın evreni Türkiye'deki tüm ilköğretim okulları ve bunlarda yapılan müzik eğitimi olarak düşünülmüştür.

2.11.2. Örneklem

MEB Sarıyer İlçesi Milli Eğitimi Müdürlüğü'ne bağlı olarak eğitim veren, Öz. Dr. Natuk Birkan İÖÖ., bünyesinde bu çalışmanın etkin olarak yürütülebileceği bir Orff dersliği barındırması, çalışmanın çocukların hazır olduğu zamanlara denk getirilebilmesi, istenildiği anda çalışmaya izin alınabilmesi, bu araştırmanın süreye dayalı olması nedeniyle örneklem olarak seçilmiştir. Ayrıca, Türkiye'deki ilk ve tek “Orff Model Okulu” niteliğine sahip olan Öz. Alev İlköğretim Okulu da, şu an ülkemizde ilköğretim

aşamasında Orff Yöntemi ile ilgili yapılan uygulamalar açısından örneklem olarak alınacaktır.

2.12. Araştırmada Kullanılan Yöntemler ve Teknikleri

Bu araştırmada Tarihsel, Betimsel ve Deneysel Yöntemler ve bu yöntemler ile ilgili teknikler kullanılacaktır.

2.12.1. Tarihsel Yöntem

“Geçmiş zaman içinde meydana gelmiş olay ve olguların araştırılmasında ya da bir problemin geçmişle olan ilişkisi yönünde incelenmesinde kullanılan yönteme «tarihi yöntem» denir. Tarihi yöntem, gerçeği bulmak, başka bir deyişle, bilgi üretmek için geçmişin, tenkidi bir gözle incelenmesi, analizi, sentezi ve rapor edilmesi sürecidir.” (Kaptan, 1983: 55)

Çalışmada, Orff Yaklaşımı'nın tarihsel gelişimi ve yapısı, tarihsel yöntemle ortaya konmaya çalışılmıştır. Tarihsel yöntem ile bilgi toplama çalışmaları genelde kuramsal kaynaklara dayanılarak yürütülmüştür. Ülkemizde ilk uygulamalar ve gelişim için kaynak kişilere (canlı tarihler'e) ulaşmaya çalışılmış, konu ile ilgili uzman akademisyenlerle görüşülmüştür.

2.12.2. Betimsel Yöntem

“Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır.” (Kaptan, 1983: 63)

Olay ve olgulardan yeni bilgilerin üretilmesi için bu yönteme başvurulmuştur

Orff Yaklaşımı ile ilgili olarak kullanılan Betimsel Yöntemle ilgili Veri Toplama Teknikleri aşağıda gösterilmiştir.

2.12.2.1 Gözlem Yolu ile Bilgi Toplama

Araştırmacı, Yurt içi ve yurt dışındaki Orff Yaklaşımı ile Müzik ve Hareket Eğitimi seminerlerinde, çeşitli uygulama modellerini “katılarak gözlemlemiştir.”

Elde edilen bulguların ışığında üretilen örnek uygulamaların gözlemlenmesi ve değerlendirilmeleri yapılmıştır

2.12.2.2. Görüşme Yolu ile Bilgi Toplama

“Orff Model Okulu” (Öz. Alev İÖÖ.) öğretmenlerinin, Orff Yaklaşımı’nı nasıl ve ne şekilde anlayıp kavradıkları, derslerinde nasıl ve ne şekilde uyguladıkları, derslerinin içeriklerini oluştururken “Türk eğitim müziği dağarı”ndan ne derecede yararlandıkları, vb. gibi bilgilere, görüşme tekniği yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır.

Halen Türkiye’de yaşamakta ve çalışmakta olan Orff Enstitüsü’ mezunu eğitimcilerden, görüşme tekniği yoluyla, gerek görev aldıkları kurumlarda yapmış oldukları uygulamalar, gerekse Orff Yaklaşımı’nın Türk okul müzik eğitimi’ne uyarlanması konusu ile ilgili ne gibi çalışmalar yaptıkları hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Kaynak kişilerle görüşme, banda alma ve metne dönüştürmeler yapılmıştır.

Halen uygulamada ve yürürlükte olan İlköğretim Müzik Programı’nın ünite ve konuları incelenerek, Orff Yaklaşımı uygulamalarına en uygun olanlar seçilmiş, bu konuda da Orff merkezi koordinatörü Katja Ojala’nın uzman görüşüne başvurulmuştur.

2.12.3. Deneysel Yöntem

Tarihsel ve Betimsel Yöntemlerden elde edilecek bulguların da ışığında, Orff Yöntemi’nin ilköğretim müzik eğitimi içinde kullanımı ile ilgili örnekler geliştirmiştir. Bu örnekler alanda uygulanıp, müzik eğitiminde kullanılabilirlikleri test edilmiştir.

“Orff Model Okulu” uygulamalarının incelenmesi, uzman görüşleri ve İlköğretim müzik öğretim programı’nın incelenmesi sonucunda üretilen örnek uygulamalar, eğitim içinde kullanılabilir olduklarının araştırılması amacıyla uygulama grupları ile çalışılmıştır.

Çalışmalarda eğitim müziği alanında kullanılan ezgiler; şarkılar, kanonlar, türküler TMM ve THM ezgi ve usulleri eğitim materyali olarak kullanılmıştır.

Tekerleme, sayıma, mani, atasözleri, masal, vb. gibi kültür ürünleri müzik ve dans ögesi dışındaki diğer kültür ürünleri için örnek teşkil etmiştir.

Türk Halk Dansları ile ilgili ilköğretim seviyesine uygun figürler, Orff Yaklaşımı ile ilgili denemelerde kullanılmaya çalışılmıştır.

Bu uygulamalar, örneklem olarak alınan Öz. Dr. Natuk Birkan İÖÖ.’nun doğal eğitim ortamında yürütülmüştür. Uygulamalar genel bir plan dahilinde, üç değişik sınıf seviyesinde şans yöntemi sonucu seçilen birer şube ile gerçekleşmiştir. Her bir şubede yirmidört öğrenci bulunmaktadır. 4. sınıfların müzikal hazır bulunuşluk düzeyleri ve konu ile ilgili kısa da olsa bir ön çalışma geçirmiş olmaları göz önüne alınarak, 1. ve 2. sınıflardan daha ileri seviyede bazı çalışmalar yapılabilmiştir. 1. ve 2. sınıflarla ise; daha temel seviyede bir çalışma düzeyi sağlanabilmiştir.

Yapılan uygulamaların geçerliliği ve başarısı; dersin amaçları doğrultusundaki hedef davranışlara ulaşabilme yönünden değerlendirilip, uygulamaya katılan öğrenciler araştırmacı tarafından gözlenmiş, bu amaçla uygulayıcı tarafından bir gözlem formu oluşturulmuştur. Uygulamaları araştırmacı tek başına gerçekleştirmiştir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin hedef davranışlara ne derecede ulaştığını gözleyip kaydetmek amacıyla oluşturulan “değerlendirme ölçeği”nde hedef davranışlara ulaşma dereceleri, “çok iyi”, “iyi”, “orta”, “az” ve “hiç” olarak belirlenmiştir. Uygulamaya katılan çocukların durumları gözlenerek, elde edilen sonuçların değerlendirilip, betimlenmesinde basit aritmetik ortalama yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sürecinde gözlenen bilgi ve sonuçlar, her çalışmanın sonucunda rapor haline getirilmiştir.

- Deney grupları, doğal olarak şekillenmiş oldukları biçimde araştırmada yer aldığından,
- Deney grubundaki deneklere, bulundukları sınıf seviyesindeki müzik dersinin öngördüğü bilgi ve beceriye sahip oldukları varsayımıyla, hazır bulunmuşluk durumu ile ilgili herhangi bir ön test uygulanmadığından,
- Değerlendirme ve karara temel alınan veriler her uygulama bitiminde tutulacak gözlem raporlarının sonuçlarına dayandırıldığından,

Daha yalın ve “deneysele yakın” bir model olan Kontrolsüz Son – Test Model’e uygun düşmektedir. (Kaptan, 1983: 86–87)

3.İLKÖĞRETİM VE MÜZİK EĞİTİMİ

3.1. İlköğretim

Bu bölümde; müzik eğitimi ve müzik eğitiminde kullanılan metotlara geçmeden önce, ilköğretim kavramına genel olarak değinmek yerinde olacaktır.

3.1.1. İlköğretimin Tanımı

İlköğretim; “6–14 yaş grubunda ki öğrencilere temel becerileri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresi” olarak tanımlanmaktadır. (Fidan ve Erden, 1994, s.212)

Kavak’a göre:

“İlköğretim birçok amaca hizmet eder. İlköğretimin amaçlarından birisi, öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırmak, diğeri de öğrencilerin toplumda etkin biçimde işlevde bulunabilmeleri için gereken beceri ve tutumları geliştirmektir. Bu yönüyle ilköğretim, çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini ve sembollerini kazandırarak onların genel bir değerler sistemi oluşturmalarını sağlar.” (Kavak, 1997, s.12)

İlköğretim eğitim sürecinin önemli bir basamağıdır. Fidan ve Erden, ilköğretimin önemini şu şekilde açıklamaktadırlar:

“İlköğretim eğitim sisteminin temel taşıdır. Bu eğitim kademesinde bireylere toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır. İlköğretimin ilk devresini oluşturan ilkokullarda çocuklara; çağdaş bir yaşam için gerekli olan okuma-yazma, okuduğunu anlama, ana dilini doğru kullanma, temel matematik işlemlerine dayalı problemleri çözme gibi beceriler ile toplumsal yaşam kuralları öğretilir. İkokullarda kazandırılan bilgi ve beceriler, bir yandan bireyin hayata atıldığı zaman kendisi ve toplum için daha üretken ve verimli olmasını sağlarken diğer yandan daha ileri eğitim kademelerindeki öğrenmelerin temelini oluşturur. Özellikle eğitim olanaklarının sınırlı olduğu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, toplumdaki tüm bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanık hale getirilmesi açısından ilkokulların eğitim sistemini oluşturan

diğer eğitim kurumları arasında ayrı bir yeri ve önemi vardır.” (Fidan ve Erden, 1994, s.212–213)

3.1.2. Türkiye’de Milli Eğitimin Amaçları

Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre; Milli Eğitimin genel amacı bütün bireyleri;

1. Atatürk ilke ve inkılâplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yaptırmaktır.

3.1.3. Türkiye’de İlköğretimin Amaçları

Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ve 1997 yılında yürürlüğe giren "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"ne göre İlköğretim kurumlarının amaçları;

- Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerini geliştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak,

- Öğrenciye, Atatürk ilkelerine ve inkılâplarına, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ile uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, görevlerini yapma ve sorumluluk yüklenebilme bilinci kazandırmak
- Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini ve geliştirmelerini sağlamak,
- Öğrencileri toplum içindeki rollerini yapan, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışan, hoşgörü sahibi ve paylaşmayı bilen, çevresine uyum sağlayan, iyi ve mutlu bir vatandaş olarak yetiştirmek,
- Öğrencilerin, gerçekleştirecekleri sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle millî kültürün benimsenmesine ve yayılmasına yardımcı olmak,
- Öğrencilere, bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm arama alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilere, kendisi, ailesi ve toplumun sağlığı ile çevreyi koruma bilinci ve alışkanlıkları kazandırmak,
- Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin araç-gereç kullanımlarını, sistemli düşünebilmelerini, özgüvenlerini geliştirmelerini, çalışma alışkanlığı kazanmalarını, estetik duygular ve yaratıcılık güçlerinin geliştirilmesini sağlamak,
- Öğrencinin ilgi alanlarını ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yöneltmek,
- Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyan, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirmek,

- Öğrencilerin zamanlarını faydalı etkinliklerde, kişisel ve toplumsal araç - gereçler ile kaynakları verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, olarak belirlenmiştir.

3.2. Müzik Eğitimi

3.2.1. İlköğretimde Müzik Eğitimi

İlköğretimdeki müzik, çocuğun şekillenmesi açısından büyük bir rol taşır. Bu eğitimin özellikle ilköğretim aşamasında sağlam temellere oturması gerekmektedir. İlköğretim nasıl orta öğretime temel oluyorsa, bu dönemdeki müzik eğitimi de orta öğretimdeki müzik eğitimine temel olur. İlkokullarda uygulanan müzik dersleri belli amaçlara yöneliktir. Bu amaçlar şöyle sıralanabilir:

“1- Çocukta müzik sevgisini ve ritim duygusunu geliştirmek,

2- Her çocuğu yeteneğine göre şarkı söylemeye ve bir çalgı aleti çalmaya alıştırmak,

3- Çocukta müziğe ait değer ve takdir duygusunu geliştirmek,

4- Müziği çocuğun evde, okula ve çevrede katıldığı ve onu toplumsallaştıran bir araç haline getirmek,

5- Müzik çalışmaları yoluyla ulusal birliğin gelişmesine yardım etmektir.” (Türkyılmaz, 1996:

167)

Çocukların müzik yeteneğinin tanımlanması, müzik eğitiminin iyi planlanması ve saptanan hedefler doğrultusunda sağlıklı yürütülebilmesi açısından büyük önem taşır.

Uçan’a göre:

“Çocukların müziksel gelişimi, ortalama oniki yaşına kadar oldukça kolay ve sağlıklı izlenebilir. Çünkü bu yaşlara kadar olan dönemdeki müziksel gelişimde bireysel farklılıklardan çok bireyler arası benzerlikler ağır basar. Bununla bağlantılı olarak, bu dönemdeki müzik eğitimi bireysel farklılıklar üzerine değil, daha çok bireyler arası benzerlikler üzerine kurulur.” (Uçan, 1996:

16)

İlkokullardaki müzik öğretimi, çocuğu mutlu kılmada; ona birlikte mutlu olma duygusunu kazandırmada; doğaya ve yaratıcılığa saygı besleyerek, güzele, iyiye ve gerçeğe

yönlenmesinde, giderek yaşadığı toplum içinde kendini gerçekleştirmesinde büyük rol oynar. Ancak kuşkusuz ki bu etkili bir öğretimle sağlanabilir.

İlköğretimde müzik eğitiminin amacı çocuğu müzik yolu ile eğitmektir. Öyleyse bu eğitimin içeriği sadece müziğin güzelliği konusunda aydınlatma, sadece müzik konusunda bilgi verme ya da sadece müzik heyecanı vererek coşturmak değildir.

Müzik eğitimi bunların tümünü kapsayan bir bütünlük içinde verilmelidir. Çağdaş bir yaklaşımla ilköğretim müzik eğitiminde ulaşılmak istenen hedefleri şöyle sıralayabiliriz:

“1- Müziğin temel öğeleri /melodi, ritim, armoni, konturpuan, tını, doku, vb...) ve bestecilerin bu öğeleri ne şekilde kullandığını kavrama.

2- Geçmişte ve bugün müzikte yer alan müzikal stiller hakkında genel bir bilgi. Klasik batı müziğinde ortaçağdan bugüne kadar olan dönem, geleneksel pop ve caz türleri, diğer kültürlerle ait müzikler, özellikle yaşanan ülkede üretilenler vb...

3- Değişik sanat dalları ve müzik arasındaki bağları kavrama.

4- Genel tarih ile bağlantılı bir müzikal tarih anlayışı kazanma.

5- Sesin oluşumu hakkında genel bir bilgiye ve belli bir vokal repertuara sahip olma.

6- Belli bir düzeyde çalgı aleti çalma.

7- Elektronik müzik aletleri ile ilgili belli bir deneyime ve bilgiye sahip olma.

8- Müzik yazısını temel düzeyde bilmek.

9- İcra, sınav ya da her ikisi yoluyla, çalışmalarını ilerletmeye teşvik etmek” (Fletcher, 1989: 127–128)

Bütün bu hedeflere ulaşma da müzik öğretmenin rolü büyüktür. Müzik öğretmenin en önemli görevlerinden biri; *“Amacı olan ve yürütülmeye değer bir müzik eğitim programı için geliştirilecek bir temel bulmaktır.”* (Swanwick ve Taylor, 1982: 5)

Bu noktada Günay’ın, Kamuran Çilenti’den özetle aktarak geliştirdiği şu görüşleri önem kazanmaktadır:

“Müzik eğitimcisinin, öğrencilerini hedef davranışlara ulaştırabilecek öğretme-öğrenme yaşantılarını seçmesinde ve bu yaşantıları gerçekleştirebilecek eğitim durumlarını sağlamasında yapılması gereken, ona gerekli eğitim teknolojileri bilgileri verildikten sonra, yapacağı çevre

düzenlemesinde kullanabilmesi için çok esnek bir model sunmak olacaktır.” (Günay ve Özdemir, 2003: 64)

Günay, bu görüşler doğrultusunda Edgar Dale’in “Yaşantı Konisi” modelinden yararlanarak “Müzik Yaşantıları Piramidi” adını verdiği bir model oluşturmuştur. Bu modelde, müzik yaşantıları somuttan-soyuta doğru şu şekilde sıralanmıştır:

“1. Doğrudan Doğruya Edinilen Maksatlı Yaşantılar ve Bunları Kazandıran Araç ve Yöntemler

2. Model ya da Örnekler Yardımıyla Edinilen Yaşantılar

3. Dramatik Yaşantılar

4. Gösteriler (Demonstrasyon’lar) ve Geziler Yolu ile Edinilen Yaşantılar

5. Görüntü Veren Elektrikli Araçlardan Müzik Dinleme Yolu ile Edinilen Yaşantılar

6. Çizgi Film Müzikleri İzleme Yolu ile Edinilen Yaşantılar

7. Sergiler Yolu ile Edinilen Yaşantılar

8. Müzik Dinleme Yolu ile Edinilen Yaşantılar

9. Müzik İmgeleme ve Müzik Felsefesi Yapma Yolu ile Edinilen Yaşantılar” (Günay ve Özdemir, 2003: 64–70)

Bu müzik yaşantıları gerçekleştirmek üzere düzenlenecek müzik derslerinin içeriği ile ilgili olarak Fenmen’in ortaya kuduğu:

“Müzik öğretiminde, temel olan öğrencinin müzikal gelişimini sağlamaktır. Müziğin amacı ‘güzeli ifade etmek’ olduğuna göre, öğrenciden önce bunu beklemeliyiz. Ön planda teknik yeteneğin değil, ifade zenginliğinin ve öğrencinin içinde kaynayan müzik duygusunun fışkırması gelmektedir” görüşleri geçerlik kazanmaktadır. (Fenmen, 1991: 25)

Bu bilgiler ışığında yalın ve özlü anlamıyla müzik eğitimi; “bireyin müzik potansiyelinin ve yaratıcılığının açığa çıkarılıp geliştirileceği bir öğrenme süreci” (Bilen ve diğ., 2003: 111) olarak tanımlanabilir.

3.2.2. 1994 Yılı İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı

1994 yılında kabul edilen ilköğretim kurumlarında uygulanacak müzik dersi öğretim programı ile ilgili genel açıklamalar şu şekildedir:

“Bu program ilköğretim kurumlarındaki sekiz yıllık müzik dersi eğitimini bir bölüm olarak kavrar. İlköğretim kurumlarının yapısı ve bu çağ çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan program 1. devre (1.,2.,3. sınıf), ikinci devre (4.,5.sınıf) üçüncü devre (6.,7.,8. sınıf) olmak üzere birbirini izleyen üç aşamadan oluşmuştur. Programda diğer derslerle bütünlüğün yanısıra, hayat ile müzik arasında da bağ kurulmaya çalışılmıştır. Konular diğer derslerle ilişkileri gözetilerek üniteler halinde belirlenmiştir.

Birinci devre müzik derslerine sınıf öğretmenleri, ikinci devre müzik derslerine sınıf öğretmenleri veya müzik öğretmenleri, 3. devre müzik derslerine ise, müzik öğretmenlerinin ders vermesi esas alınmıştır. Programda belli başlı müzik türlerinin hepsine yer verilmiş, milli birlik ve beraberliğimizi pekiştirecek ortak bir müzik kültürü oluşturmak esas alınmıştır. Programın birinci ve ikinci devrelerinde yer alan “Çevremiz ve Müzik” ile “Atatürk’ümüz ve Müzik” üniteleri diğer derslerdeki ünitelerle bağlantılı olarak belirli gün ve haftalarda yeri ve zamanı geldikçe işlenecektir.

Programda ülkemizde yapılması planlanan “Vurmalı Ezgi Çalgısı” özellikle birinci ve ikinci devre öğrencileri için öngörülmektedir. Her öğrenciye ilgileri dahilinde çocuk çalgılarının kullandırılması beklenen programda bu dersin müzik dersliklerinde yapılması araç gereçlerin temini hususu üzerinde durulmaktadır.

Program, müzik eğitiminin genel amaçları, devre amaçları ve ünite amaçları şeklinde belirlenmiştir. Müzik dersinin işlenişinde çözümleme, yaratma, soru-cevap, örnekleme, anlatma, tartışma, örnekleme gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması beklenmektedir. Öğrencinin yaşayışından ve çevreden yola çıkılarak “yakından uzağa, somuttan-soyuta, bilinenden-bilinmeyene ve yaparak-yaşayarak öğrenme” ilkeleri esas alınmıştır. Programda ses ve çalgı müziklerinin bir bütünlük içinde ele alınması ilke edinilmiştir. Şarkı öğretimi birinci devrenin ilk iki yılında kulaktan yapılacak, nota öğretimine ise, birinci devrenin üçüncü sınıfında geçilecektir.

Derslerin işleniş keskinlikle müzik yapma (söyleme, çalma, yaratma) üzerine kurulacaktır. Sınama ve ölçme durumlarına dersin işleniş sırasında fazla zaman almayacak şekilde yer verilecektir.

Bu program, sekiz yıllık ilköğretim kurumlarını esas almakla birlikte, bağımsız ilkokul, ortaokul ve lise bünyesindeki okullarda da uygulanabilir niteliktedir.” (Kocaoluk, 1998: 1449–1451)

3.2.2.1. İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Genel Amaçları

İlköğretim kurumları müzik dersi genel amaçlarına baktığımızda; “öğrencilerin temel müzik bilgilerine sahip olabilme, sesleri ve sesler arasındaki ilişkileri ve müziğin temel öğelerini kavrayabilme, müzik yapma, dinleme araçlarını, müzik topluluklarını ve müzik türlerini tanıyabilme, düzeyine uygun müzikler yapabilme, yaratabilme, çözümleyebilme, nitelikli müzik ile nitelsiz müzikleri ayırt etme, sesini ve çalgısını doğru kullanabilme,

çevresi ile müziksel iletişimde bulunabilme gibi becerileri kazandırmanın önemli yer tuttuğunu görürüz.

Bunlardan başka müziğin insan hayatındaki yeri ve önemi, müziğin kaynağı, oluşumu ve gelişimi, Atatürk'ün müzikle ilgili temel görüşleri konusunda bilgilendirilmeleri öngörülmektedir.

Ayrıca, düzeyine uygun bir müzik dağarcığı kazandırma, kazandığı bu dağarcığı çeşitli etkinliklerle sergileme, İstiklâl Marşı'mızı ve diğer marşları özüne uygun biçimde söyleyebilme, müzik yapma, yaratma ve dinlemekten zevk alabilme, serbest zamanını müzikle değerlendirme, müziği bir anlatım biçimi olarak kullanabilme, yaşamında müzikten yararlanabilme, müzik yolu ile paylaşma ve sorumluluk duygusu kazandırabilme, çok yönlü bir müzik anlayışı edinerek müzik kültürünün genel kültürün ayrılmaz bir parçası olduğu yönünde görüş kazandırabilme amaçları teşkil etmektedir.” (Kocaoluk, 1998, s.1452–1453)

Bu amaçların sınıflara göre dağılımı şu şekildedir:

Birinci Devre (1., 2. ve 3 sınıflar) Amaçları

“Bu dönemde müzik dersinde çocuğa doğadaki sesleri, başlıca varlıkların seslerini ve kullandığı araçların seslerini tanıtmak, çevresindeki varlıkların hareket hızlarını, seslerdeki düzeni, ritmi, müzik yapma ve dinleme kurallarını fark ettirme, doğadaki sesleri taklit edebilme, Atatürk'ün müzik sevgisinin farkında olabilme tarzındaki daha çok hissettirme şeklinde yapılacak bir müzik eğitimi amaçlanmaktadır.

Buna bağlı olarak dağarcığındaki sayıma, tekerleme, şarkı ve türkülerini doğru ve düzenli söyleyebilme, yaptığı, dinlediği müziklere uygun hareket edebilme, konuşurken, şarkı söylerken sesini yormadan kullanabilme, müzik araçlarını dikkatlice kullanabilme, çevresindeki varlıkların seslerini hız ve gürlükleri ile taklit edebilme, sözlerin anlamı ve bütünlüğüne uygun hız ve gürlükte konuşabilme, dinlediği şiirin, konuşmanın ve müziğin ritmini vurabilme, müzik yapmaktan ve dinlemekten hoşlanabilme, çevresindeki müziksel ortamın farkında olabilme, sınıf içi ve dışı müzik etkinliklerine katılmaya istekli olabilme, müzik yolu ile Atatürk sevgisini geliştirebilme gibi davranışları kazandırma, ilköğretim okulu müzik dersi birinci devre amaçlarıdır.” (Kocaoluk, 1998,1454–1456)

İkinci Devre (4. ve 5. Sınıflar) Amaçları

“İkinci devrede de birinci devrede olduğu gibi, çocuğa müziği sevdirmeye, müziği tanıma, önemini kavrama düzeyinde amaçlar söz konusudur. Ancak ikinci devrede bunlara ek olarak çocuk, müzikle daha iç içe bir şekildedir. Artık müziğe ilişkin bilgiler hissettirmek durumundan çok tanıtmak, öğretmek, kavratmaktır. Çocuğun bilinçli bir şekilde müzik yazısının temel işaret yazılışlarını tanıyabilmesi bu dönemde önemlidir.

Bu dönemde çocuk, müziğin hayatımızdaki yeri ve önemini özel gün ve haftalardaki müzik etkinlikleri vasıtasıyla kavrayabilmelidir. Çevredeki müzik kurum ve kuruluşları ile başlıca müzikçilerin etkinliklerini fark edebilmeli, sesin oluşumu ve temel özelliklerini, ritm kalıpları ve ses sürelerini bildiği şarkılardaki ölçü türlerini, şarkı ve oyun müziklerinin biçimsel yapısını, yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ve çeşitli ülkelerin müziklerinden uygun örnekleri tanıyabilmeli, Atatürk’ün sanata, Türk müziğine, müzik sanatçılarına ve müzik kurumlarına verdiği önemi anlayabilmeli, İstiklal Marşı’mızı ve toplumsal ve toplumsal hayatımızda yer alan düzeyine uygun şarkı, türkü vb. söyleyebilmeli, öğrendiği sesleri sesiyle ve çalgısıyla doğru verebilmeli, müzik dinleyebilmeli, müzik yaparken ve dinlerken müziksel çevre sağlığına uygun davranabilmeli, müzik etkinliklerine katılabilmeli, Atatürk’ü anlatan şarkı ve marşları ve diğer Türk toplum ve topluluklarının müziklerinden uygun örnekleri, çeşitli ülke müziklerinden uygun örnekleri söyleyebilmeli, çalgısı ile çalabilmelidir.

Bu dönemde çocuk konuşurken ve şarkı söylerken sesini doğru kullanmayı alışkanlık haline getirebilmeli, düzeyine uygun ritm ve ezgi düzenlemeleri yapabilmeli, dağarcığındaki müziklerin hız, gürlük ve biçimsel yapısına dikkat edebilmeli, çeşitli tür müzikler dinlemekten, çalmaktan ve söylemekten hoşlanmalı ve buna istek duyabilmelidir.” (Kocaoluk, 1998, s. 1540–1541)

Üçüncü Devre (6.,7.,8., Sınıflar) Amaçları

“Birinci ve ikinci devre ünite konuları ile bu devrelere ait amaçların gerçekleşmiş olacağını varsayarak, üçüncü devrede çocuk yaşamının ayrılmaz bir parçası haline getirebilir. Bu cümleden hareketle çocukta temel eğitim kademesinin son devresinde oluşturulması amaçlanan müziksel davranışlar şunlardır:

Müziği oluşturan temel öğeleri kavrayabilme, insan sesleri ile ve çalgılarla yapılan müzikleri ve toplulukları tanıyabilme, sesiyle ve çalgısıyla düzeyine uygun müzikler yapma, yaratma, tonal ve makamsal yapılarıyla çözümleyebilme, müzik eserlerini müziksel örgü, doku ve üslup, hız ve gürlük farklarını gözeterek dinleyebilme, Türk müziğinin genel yapısı tarihi gelişimini anlayabilme, Türk devlet ve topluluklarının müziklerinden, Avrupa ve dünya müziklerinden belli başlı örnekleri tanıyabilme, Atatürk’ün sanat ve müzik hakkındaki görüşlerini anlayabilme ve benimseyebilme, müzik mesleklerini tanıyabilme, müzik ile teknoloji arasındaki ilişkiyi, müzik yaparken sesini ve çalgısını doğru, temiz ve etkili kullanabilme, çevresindeki uygun müzik etkinliklerine katılabilmeli, geleneksel ve çağdaş müziklerimizle, uluslar arası ve evrensel bir müzik dağarcığına ve kültürüne sahip olabilmeli, insan ve toplum hayatı bakımından kültür, sanat ve müziği önemseyebilme, müzikten

ve birlikte müzik yapmaktan hoşlanabilme, müzik yapma, yaratma, dinlemeye istekli olabilme, bütün bunların sonucunda müziği hayatının parçası haline getirme şeklinde özetleyebiliriz.” (Kocaoluk, 1998, 1612–1613)

3.2.2.2. İlköğretim Kurumları Müzik Dersinde Ele Alınan Konu ve niteler

Sınıflara göre üniteler aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

Birinci Devre (1.,2.,3. Sınıflar) niteler

Saptanan bu amaçlar doğrultusunda öğrencide yaratılmak istenen müziksel davranış değişiklikleri şu ünitelerle sağlanmaya çalışılmaktadır:

“Hayatımızda oyun, hareket, ses ve müzik

Hareket, konuşma, şiir ve müziğimizde hız

Konuşma, şiir ve müziğimizde gürlük

Konuşma, şiir ve müziğimizde ritm, l

Müziğimizde ezgi biçimi

Müziğimizde tür

Çevremiz ve müzik

Atatürk ve müzik” (Kocaoluk, 1998, s.1455)

İkinci Devre niteler (4.,3. Sınıflar)

İkinci devrede gerçekleştirilmesi amaçlanan müziksel davranış değişiklikleri için aşağıdaki üniteler kullanılmaktadır:

“Müziğimizde ses

Müziğimizde ritm, ezgi

Müziğimizde hız

Müziğimizde gürlük

Müziğimizde biçim

Müziğimizde tür

Atatürk, sanat ve müzik” (Kocaoluk, 1998, s.1543)

Üçüncü Devre Üniteleri

Üçüncü devrede gerçekleştirilmesi istenen amaçlara ulaşmak için ise şu ünitelerden yararlanılır:

“Altıncı Sınıf

İnsan ve müzik

İnsan sesleri ve çalgılar

Müzikte hız, gürlük, anlatım, ritim, ezgi, ölçü, örgü, doku, biçim ve tür

Ülkemizde müzik

Atatürk ve müzik

Yedinci Sınıf

İnsan, sanat ve müzik

Çalgı ve ses toplulukları

Müzikte hız, gürlük, anlatım, ritm, ezgi, ölçü, örgü, doku, biçim, tür, dizi, ton ve makam

Ülkemizde ve Türk cumhuriyetlerinde müzik

Atatürk, sanat ve müzik

Sekizinci Sınıf

İnsan, kültür, sanat ve müzik

Müzik teknolojisi kullanımı

Müzikte hız, gürlük, anlatım, ritm, ezgi, ölçü, dizi, ton, makam, örgü, doku, biçim,tür.

Ülkemizde, komşu ülkelerde ve dünyada müzik

Atatürk ve müziksel gelişmemiz.” (Kocaoluk,1998, s.1614)

3.2.3. Türkiye’de Eğitim Müziği Dağarı ile İlgili Çalışma ve Kaynaklar

Eğitim müziği; “müzik dersinin yapıldığı sınıfların seviyesi mutlaka gözetilerek (ses sınırları, ses güçleri, beğenileri, ilgi ve istekleri, müzik bilgileri, becerileri, v. s.) genel anlamda - bireyde, müziksel davranışları geliştirme, değiştirme, hedefini amaçlayan, faaliyet olarak - ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, çalgı eğitimi, estetik ve zevk eğitimi - uygulamalarıyla müzik eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan özel müzik türü” olarak tanımlanabilir.

Konumuz ilköğretim birinci kademe müzik eğitimi ile ilgili olduğundan, eğitim müziğinden bahsederken, “çocuk şarkıları”na değinmekte yarar vardır. Çocuk şarkıları, eğitim müziğinin bir alt başlığı olarak düşünülebilir. “Sözleri ve ezgileriyle çocuklar için yaratılmış olan şarkılara çocuk şarkıları” denilmektedir. (Seyrek, 1993: 13) Çocuk şarkıları, başlıca dört kümede toplanabilir:

- “Aktarma Şarkılar: Ezgileri yabancı, kendileri Türkçe olan şarkılara “Aktarma Şarkılar”,
- Öykünme Şarkılar: Türk Okul Müziği bestecilerinin yarattığı, kaynağını başka toplumların müziklerinden alan okul şarkılarına “Öykünme Şarkılar” denir.
- Anonim Şarkılar: Tekerleme, Saymaca, Ninni, Halk Türküleri bu başlık altına girmektedir.
- Türk Okul Şarkıları: Türk bestecilerinin yarattığı, kaynağını halk müziğimizden alan okul şarkılarına “Türk Okul Şarkıları” denir.” (Seyrek, 1993: 13–14)

Yukarıdaki sınıflamaya eklenebilecek bir beşinci madde ise;

- Türk Makam Müziği Çocuk Şarkıları: Türk Makam Müziği makam ve usullerini temel alarak yaratılan okul şarkılarıdır.

Eğitim müziği kaynaklarını, üç şekilde incelememiz mümkündür. 1. Kaynak kitaplar, 2. Yardımcı kaynak kitaplar, 3. Kaynak ve Yardımcı kaynak kitap olarak kullanılan Çalgı metotları.

Eğitim müziği ile ilgili başlıca kaynak kitaplarını şu şekilde sıralayabiliriz:

İlköğretim okulları için; İlköğretim Müzik 1–2–3–4–5 (Sevim-Şinasi Aydın), İlköğretim Müzik 6–7–8 (Şinasi Aydın), İlköğretim Okulları İçin Müzik 1–2–3–4–5–6–7–8 (Salih Akkaş)

“Ortaokullar için; Ortaokullarda Müzik (M. Hulusi Öktem), Ortaokul Müzik Kitabı (F. Hilmi Atrek), Orta Solfej ve Bilgileri (Fuat Koray), Ortaokul Müzik I (Faik Canselen), Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi (Ziya Aydıntan, Saip E-güz), Hayat Kaynağımız Müzik- Ortaokul I, II, III (Salih Aydoğın), Ortaokullar İçin Müzik I, II, III (Selçuk Yıldırım, Besim Akkuş, Cinuçen Tanrıkorur), Ortaokullarda Müzik I, II, III (Tahir Sevenay, E. Zeki Ün).

Liselerde; Lise I, II. Sınıf Müzik Kitabı (A. A. Saygun, H. Bedii Yönetken), Şarkılarla Müzik Eğitimi Lise I, II, III (Z. Aydıntan, Saip Egüz), Çok sesli Müzik Eğitimi Lise I, II, III (Ziya Aydıntan, Saip Egüz)” (Say, 1985: 975)

Say, eğitim müziğinde kullanılan belli başlı yardımcı kitapları şöyle vermiştir:

“İlkokullarda; ilkokullarda Müzik (M. Hulusi Öktem), Solfej Dersleri (M. Sadi Egemen), İlk Musiki Dersleri ve Okul Şarkıları (Nihat Erkman, Cemil Karal), Musiki Alfabeti (A. Muhtar Ataman), Musiki Öğreticisi ve Nota Lektorü (M. Zati Arca), İlkokul Müzik Bilgisi (Halit Ozan), Şarkı Demeti (Muammer Sun), Mavi Bilye ve Ezgi Yumağı (Sefai Acay).

Ortaokullarda; Ses ve Solfej Egzersizleri (Vedia İyison), Şarkı Demeti (Muammer Sun), Okul Müzik Eğitimi, Müzik Eğitimi I, II, III (Mehmet Özbek).

Liselerde; Müzik Eğitimi Klavuzu (Bedri Akalın), Solfej Dersleri (M. Sadi E-gemen), Musiki Alfabeti (A. Muhtar Ataman), Ortaokul Müzik Kitabı (F. Hilmi Atrek), Ses ve Solfej Ezgileri (Vedia iyison), Şarkı Demeti (M. Sun)” (Say, 1985: 975)

Son yıllarda okul müzik eğitimi dağarcığının zenginleşmesinde büyük payı olan kitaplar ise şunlardır: Türk Müziği Okul Şarkıları I, II. , Mavi Bilye ve Ezgi Yumağı (Sefai Acay), Çocuk Tekerlemeleri (Şinasi Özel), Bir Dünya Bırakın (Salih Aydoğın), Minik Serçe (Fatma Ayparlar), Cıvıl Cıvıl (Mahir Dinçer), Yaşasın Müzik (5. Aydoğın), Dereden Tepeden (Erdoğan Okyay), Bizbize (Hikmet Ekim), Kır Çiçekleri (M. Sun), Sinan' in Şarkıları (Cenan Akın), Çocuklar, Kuşlar, Ağaçlar- Ezgilerde Müzik I. ve II. Kitap (Hasan Toraganlı), Milli Marşlarımızdan Bir Demet (Rıdvan Süer), Eski ve Yeni Marşlarımız (Faik Canselen), Atatürk ve Türk Musikisi (B. Koçer), Okullarda ilk Müzik Eğitimi (Necati Uçar).

İlk ve ortaöğretimde kullanılmak üzere yazılmış pek çok çalgı metodundan başlıcalarını: Cura (Hazar Alapınar), Yeni Blokflüt Metodu (Saadettin Ünal, Yalçın Yüreğir), Blokflüt Çalıyorum I, II (Saadettin Ünal), Blokflüt ile Müzik Eğitimi (Salih Aydoğın, A. Aydın ilik), Bağlama Metodu (Şinasi Özel), Bağlama Öğretim Metodu (Sabri Yener), Bağlamada Düzen ve Pozisyon (İrfan Kurt), olarak sayabiliriz.

3.2.4. Orff Yaklaşımı Dışında Tanınmış Müzik Eğitimi Metotları

Müzik eğitiminde, genelde, metot sözcüğü; *“sadece bir eğitim yaklaşımına uygulanan belirli bir felsefe diğer bir anlatımla, bir seri özgün prensipler, kendine özgü bütünleştirilmiş bir yapı, izlenmeye değer amaç ve hedefler ile samimi, ciddi ve gereksinilen bütün malzeme ve örneklerin yalnız müzik öğretme amacına yönelik nesnel bir kanıt”* (Choksy ve diğ., 1986, s.2) olarak açıklanır.

Dalcroze ve Kodaly metotları Avrupa kıtasında doğmuş, burada gelişerek daha sonra dünyada yaygın bir biçimde kullanılır hale gelmişlerdir. Japon eğitimci Shinichi Suzuki tarafından geliştirilen ve kendi adını taşıyan Suzuki metodu belli bir çalgıyı (keman) öğretmek amacı taşır. Bu özelliği ile diğer müzik öğretim metodlarından -Kodaly, Orff, Dalcroze- ayrılır. Ancak dünyada geniş kullanım alanı bulduğu için, kısaca değinilecektir.

3.2.4.1. Emile Jaques Dalcroze

“Dalcroze Eurhythmics” -müzikle hareket-; müzikteki temel ögenin ritim olduğuna ve bütün müzikal ritimlerin de insan vücudunun doğal ritimlerinde bulunduğu varsayımına dayanan bir müzik eğitimi yaklaşımıdır. (Choksy ve diğ., 1986: 17)

“Sorumlu Hareket” Dalcroze yaklaşımının bir açıklamasıdır. Dalcroze’un müzikle hareket tarzı, “dans” olarak adlandırılmıştır. Bu hata piyano müziği ile hareket eden genç dansçıların görüntülerinden türetilmiş bir önyargıdır. Dalcroze yaklaşımının üç yönü vardır. Bunlar; Müzikle Hareket, Kulak Eğitimi (Solfej ve Ritmik Solfej) ve Doğaçlamadır. Bu üç dalda başarıya bağlı olan anahtar özellikler; *“yaratıcılık, dinleyebilme yeteneği ve müzikal etkiye anında tepki verebilmektir”* (Campbell ve diğ., 1995: 48)

Dalcroze yaklaşımının kurucusu Emile Jaques-Dalcroze (1865–1950), Cenevre Konservatuarı’nda solfej, armoni ve kompozisyon profesörü olan İsviçre’li bir müzisyendir. Eğitim tarzı, kulak eğitimi çalışmalarıyla gelişmiştir. Öğrencilerin çalgı çalmada gelişmiş teknikleri ve başarısına rağmen, müzikalitelinde belirgin eksiklikler saptamıştır. Bu eksiklikler yanlış anlaşılan ritimler ve ses kalitesi ile ilgilidir. Sonunda, öğrencilerin müzikal duygudan uzak, mekanik bir anlayış sergilediklerini öne sürmüştür.

Dalcroze, sanat üretiminde tekniği sadece bir araç olarak görmüştür. Dalcroze göre müzik eğitiminin amacı; *“İcracıları teknik olarak çalıştırmak değil, onların müzikal yeteneklerini geliştirmek olmalıdır”* (Mark, 196, s.128). Dalcroze müzikaliteyi öğrencilere ton ve ritim

unsurları kullanarak aktarılması gerektiğini savunmuştur. Çünkü tonal duygu, ancak kulak yoluyla gelişebilir. Bunun için vokal egzersizler ve şarkı söyleme üzerinde durmuştur. Öğrencilerin vuruşları kendi kendilerine yaptıklarında, daha müzikal bir şekilde şarkı söylediklerini görmüştür. Bunun üzerine hareket ve müziği birleştiren şarkılar yazmıştır. Yaygın uygulamanın aksine, “hareket eğitimi”nden (movement education) yararlanmıştır. Böylece; hareket ile müziğin ortak kullanımı esasına dayanan metodunu meydana getirmiştir. İlk aşamada, orkestra şeflerinin el hareketlerini kullanmış, bir sonraki aşamada ise iki vuruşluktan on iki vuruşluk ölçüye kadar olan usulleri içeren el hareketlerini geliştirmiştir. Vücut ve bacak hareketlerini de, çeşitli nota değerlerine karşılık olacak şekilde bölmüştür. *“Dalcroze’un müzikle hareket yöntemi geliştikçe, öğrenciler; en küçük uzunluk, zaman, yoğunluk ve yapısal ifade farklarını anlayabilecek kas ve sinir sistemi yetenekleri sergilemişlerdir”* (Campbell ve diğ., 1995: s.48)

Öğrenilen müzikal hareketleri en iyi şekilde uygulayabilmek için, karışık eklem hareketleri repertuarı gereklidir. Çocukların müzikal hareketleri çok çeşitli olabilir. Bunlar, el, kol, baş, omuz ve vücudun birçok bölümünün birleşiminden oluşabilir. Çocukların hareketleri kişisel ve ani tepkilerden oluşur. Çocuklar tempo, ritm ve müzik ölçüsünü bedenleriyle işledikçe, müzikteki değişikliklere (ölçü, ritm, dinamikler veya uzunluk) aniden uyum sağlamayı öğrenirler ve ilerleme kaydederler.

Kulak eğitimi, solfej ve ritmik solfej, Dalcroze eğitiminin ikinci önemli aşamasıdır. “Çocuklar; tonlar ve yarım tonlar ile bunların şarkılarla ve gamlarla olan ilişkilerini anlamaya yönlendirilirler. Dalcroze metodunu uygulayan birçok öğretmen “sabit do” (fixed do) sistemini destekler. Bu sistemde do -c- bağımsız olarak başlangıç notasıdır. Dalcroze, do -C- duygusunun kulak, kaslar ve zihinde yerleşince, çocukların “sabit perde” (absolute pitch) hissini geliştireceğini desteklemiştir. Her gama denk düşen ton ve yarım tonların fark edilmesiyle, gamların birbirleriyle olan ilişkilerinin kolayca anlaşılabilceğini savunmuştur. Dalcroze yaklaşımıyla şarkı söyleme el hareketleriyle tamamlanır. Bu el hareketleri, boşlukta perde pozisyonunu veya parmakların kolun üzerinde, bir klavye üstündeymiş gibi bir duruşu temsil eder. Çocuklar armonik değişikliğe duyarak ve hareket ederek tepki vermeye yönelirler; tonik (anahtar nota) için merkeze, dominant (gamın beşinci derecesi) için sağa ve subdominant (dominant altı) akorlar için sola dönerler” (Campbell ve diğ., 1995: s.49)

Dalcroze, yönteminin üçüncü aşaması olan doğaçlama (improvisation) çocukları; hareket, ritmik ve çalgısal söylem yoluyla ifade özgürlüğüne davet eder. Önce öğretmenlerinin melodi, ritm ve hareketlerini izleyip taklit eden çocuklar daha sonra kendi kendilerine seçecekleri bir hareket ve müzikal düşünce repertuarı oluştururlar. Bu metot, müziği öğrencilere derinlemesine aktaran bir teknik bütünlüğe sahiptir. Bunun nedeni, hareketin müzikal tepkinin önemli bir parçası olarak bilinmesidir. Bu metodu uygulayacak öğretmenlerin, ileri düzeyde piyano hâkimiyetine, doğaçlama yapabilme yetisi ile üstün ritmik özelliklere sahip olması gerekir.

3.2.4.2. Zoltán Kodály

Kodaly'nin müzik öğretimine yaklaşımının özü ise müziğin herkese ait olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Zoltan Kodaly ve meslektaşlarının kendi metotlarını geliştirirken izledikleri yol, sadece müzikal yeteneği olanların değil; yeterli sahne deneyimi, müzik dinleme ve bilgi potansiyeli sağlayan çocukların da müziği kavrayabileceği savına dayanır. Çocuklar küçük yaştan itibaren, halk ve sanat müziği türlerini içeren şarkılar yoluyla yapılan bir eğitim anlayışı ile müziğe başlatılırlar. Bu aşamanın sonucunda; kolaylıkla nota yazıp okuyabilirler, Kodaly yandaşları öğrencilerin müzik eğitim programının müzikal gelişimi ve bilgisinden türetilmesi gerektiğini savunurlar.

Zoltan Kodaly(1882–1967) bir müzik eğitimcisi, etnomüzikolog ve besteci idi. Béla Bartok ile birlikte Macaristan, Romanya ve Güneydoğu Avrupa'da şarkılar topladılar. 1907'den 1940'a kadar; Budapeşte'deki müzik Akademisi'nde kompozisyon, armoni, kontrpuan ve orkestrasyon dersleri verdi. En tanınmış eserleri olan; Háyry Janos Suite, Dance of Marosszek, Dances of Calanta ve Summer Evening folklorik melodiler içerirler. Vokal müziğe ağırlık veren bir besteci olan Kodaly'nin halk şarkılarının düzenlemelerini içeren iki kitabı bir kültürel mirası tüm Macarlara ve dünyaya sergilemiştir.

1920'lerin başında Kodaly, Macar koro hareketini yeniden canlandıran besteler yapıyor, şarkı söyleme ve okuma araştırmaları yazıyordu. 1930'larda ilkokullardaki öğretim şekillerinde köklü değişikliklere neden olan bir şarkı söyleme metodu geliştirdi.

Kodaly bir ilkokulda öğretmenlik yapmamasına rağmen, pedagoji üzerine olan düşünceleri, birkaç kuşak öğretmen ve müzisyeni öğrencilerinin potansiyellerini yükseltmeye çabalamaya itmiştir. Daha sonra Kodaly metodu; *“Jena Adam Logjos Bardos, Katalin Ferrai, Gyogry Kenanyi, Benjamin Rajacky ve Erszbet Szonyi tarafından yeniden*

düzenlenip tamamlanmıştır” (Campbell ve diğ., 1995: 51-52) Kodaly, grup halinde şarkı söyleme tekniklerini ilerletmek için, Macaristan’da çeşitli seyahatler yapmıştır. Daha ileriki yıllarda, okullarda daha köklü bir müzik eğitimi için, Macar hükümeti yardımıda bulunmuştur.

Kodaly yaklaşımının müzik dünyasıyla tanışması, ISME’ nin 1958 yılında Viyana’da yapılan toplantısıyla olmuştur. Kodaly’e göre;

“Müzik eğitiminin erken yaşlarda başlatılması koşulu ile, herkes müzikal yeteneklerini geliştirebilir. Onun yaklaşımında, insan sesi en önemli çalgıdır. Müzik eğitiminde, halk şarkıları kullanılarak bu önemli araç geliştirilmelidir. Kodaly metodunun ilk aşamasında diatonik gamı, içerdiği yarım tonlar (mi-fa, si-do) kullanmaktan kaçınmıştır. Bunun yerine müziğin okunması ve yazılması üzerinde durmuştur. Bunun için; bağıntılı solfej (relative solminization) ile el işaretleri (hand signs), ritmik heceler (rythmic syllables) ve basitleştirilmiş bir dizek kullanılır. Çocuk sesler ve sembollerle ilgili kullanabileceği bir dağarcık oluşturana dek, “yaratıcılık”la ilgili çalışmalar yapılmaz. Yine aynı sebepten başlangıçta çalgı kullanılmaz” (O’Brien, 1983: s.265)

Kodaly metodunda, ritm ve melodi öğretilirken basitten karmaşığa doğru akıcı bir ilerleme görülür. Şarkı söyleme, dinleme, hareket ve kulak eğitimi bir aradadır. Bütün aşamalarda solfeje büyük önem verilir. Kodaly’ göre müzik eğitiminin esası, müzik okur-yazarlığına dayanır. Buradaki okur-yazarlıktan kasıt, kulaktan çalıp söylemenin ötesinde, müzik sembollerini kullanarak bir ifade sağlama anlamındadır.

Kodaly müzik eğitiminde “iyi müzik” kullanılmasının önemini belirtmiştir. Özellikle, Macar pentatonik melodilerini seçmiş ve Rönesans’ın a capella müziğine hayranlık duymuştur. Kodaly’e göre müzik eğitiminde kullanılacak malzemenin üç temel kaynağı vardır. Bunlar; *“geleneksel çocuk oyunları ve şarkıları, geleneksel halk müziği ile başarılı bestecilerin yazmış olduğu kaliteli müzikler”* (Choksy, 1988: 17) den oluşurlar.

3.2.4.3. Shnichi Suzuki

II. Dünya Savaşı sonrası Japonya’da “Becerî Eğitimi Programını geliştiren Shnichi Suzuki’nin programı çocukların yanında annelerin de katılımını içerir. Froebel gibi Suzuki de anneleri bebeklerine şarkı söylemeleri ve doğumdan itibaren onları müzikle haşır neşir etmeleri için cesaretlendirir.

Sistemin felsefesi, çocuk beyninin verilen her bilgiyi sünger gibi emmesi prensibine dayandırılmıştır. Suzuki'nin eğitim sisteminde Çocuk+Anne+Öğretmen üçlüsü ve birbirleri ile olan ilişkileri çok önemlidir.

Suzuki sistemi notasız, doğrudan doğruya yineleme ve öykünmeye dayalı bir sistemdir. Çocuk haftalık dersi dışında her gün üç saat, o hafta çalacağı parçayı kasetten dinler. Bu üç saat, çocuğun uyanık olduğu saatlere serpiştirilir. Oyun oynarken, yemek yerken kasetçalar. Yine çocuk, her gün annesinin gözetiminde, derste öğrendiği ve kasetten dinlediği parçayı birkaç kez çalar ya da çalışır.

Bu yöntemle Suzuki, binlerce çocuğu, yaş gruplarına ayırarak, aynı anda, aynı müzik parçasını kusursuz çalacak duruma getirir. Suzuki kuramı günümüzde; A.B.D., İngiltere, Danimarka, Belçika, Fransa, İsviçre, Avustralya, Kore, Tayvan, Hollanda, İsrail ve Almanya'da başarıyla uygulanmaktadır. (Campbell, 1995: 25)

4. ORFF YAKLAŞIMI İLE MÜZİK EĞİTİMİ

4.1. Carl Orff'un Hayatı

Carl Orff, Alman besteci ve müzik eğitimcisidir. Antik yunan tragedyasından yararlanarak ve Barok dönemi theatrum emblematicum modellerini kullanarak, Bavyera yerel yaşantısı ve Hristiyan mistisizminin derin etkilerini taşıyan müzikal bir tiyatro stili geliştirmiştir.

Carl Orff, tarihsel ve bilimsel araştırmaları uğraş edinmiş subayların çoğunluğunu oluşturduğu bir ailede, 10 Temmuz 1895 yılında Münih'te doğdu. Ailesi aynı zamanda müziğe de büyük değer veriyordu. Beş yaşında piyano, çello ve org eğitimi almaya başladı. Münih'te 1905-1907 yılları arasında Ludwig gymnasium'a , daha sonra da 1907-1912 Wittelsbacher Gymnasium'a devam etti. 1912-1914 yılları arasında Akademie der Tonkunst'da Beer-Wallbrun'dan almakta olduğu eğitimden dolayı duymuş olduğu tatminsizlik, sadece Debussy'nin ses dünyasını keşfetmesine yol açmakla kalmayıp, Schoenberg'in müzikal dilini tanımasına da sebep oldu. Piyano öğretmeni Hermann Zilcher'in vasıtasıyla Münih Oda Tiyatro'sunda, koro şefi olarak çalıştığı dönemin (1917) müzikal gelişiminde büyük etkisi vardır. Burada şef Otto Falckenberg ile birlikte çalışma fırsatını buldu. Hiçbir zaman icra edilmemiş olsa da, Orff'un sahne müziğinin ilk versiyonu sayılabilecek Ein Sommernachtstraum bu yıla rastlar. 1917 yılında askere alındı. Cephede yaralandıktan sonra, aktif cephe görevinden alındı. İlk önce Mannheim Ulusal Tiyatrosu'nda, daha sonra Darmstadt Tiyatrosu'nda orkestra şefi olarak çalıştı. 1919 yılında Münih'e döndükten sonra, kendini 16. ve 17. yüzyıl müziğinin üzerinde çalışmaya adanmıştı. Arkadaşı Curt Sachs'ın ilgilenmesini tavsiye ettiği Monteverdi'ye özel bir ilgi duyuyordu. 1920-1921 yıllarında çalışmalarına Heinrich Kaminski ile devam etti. 1924 yılında Münih'te, Dorothee Günther ile birlikte Güntherschule'yi kurdu. Burası içinde jimnastik, ritmik hareket, müzik ve dans öğelerini barındıran bir eğitim merkeziydi. Bu ortamda Elementare Musik (Elementer Müzik) kavramını geliştirdi. Elementare Musik; jest, şiirsel dil-söyleyiş ve müziğin bir senteziydi. Bu sentez daha sonraları Orff'un kişisel müzikal stilini besleyip-belirleyecek, buradan da sonunda Orff-Schulwerk doğacaktı. Orff-

Schulwerk'in ilk basımı olan; Elementare Musikübung, 1932–1935 yılları arasında Gunild Keetman ve Hans Bergese ile yapılan ortak çalışmanın ürünü olarak ortaya çıktı. (Orff, 2005)

Orff Monteverdi'nin L'Orfeo, Lamento d'Arianna ve Ballo delle Ingrate adlı eserlerinin yeni düzenlemelerini yaptı. 1932–1933 yılları arasında Bach Derneği'nin konserlerini yönetti. Besteci olarak ilk büyük başarısını, Carmina Burana'nın 8 Haziran 1937'de Frankfurt'ta gerçekleşen dünya prömiyeri ile kazandı. Orff, Carmina Burana ile ilgili şunları aktarıyor: *“Fortuna, sanki rastlantıymışçasına bir katalogun kopyasını avuçlarıma bıraktığında gülümsüyor olmalıydı. Bu katalog Würzburg'taki antika meraklısı bir kitapçı tarafından yayınlanmıştı. Listedeki bir başlık sihirliymişçesine dikkatimi çekti: Carmina Burana (Carl Orff, 2005) Bu katalog onu en bilinen eserine temel olacak Benediktbeuern Manastırı'ndaki el yazmalarına götürecekti. Eserin prömiyerinden sonra da yayıncısına şöyle diyordu: “Şimdiye kadar yazdığım ve ne yazık ki senin yayınladığın her şeyi topla ve çöpe at.” (Carl Orff, 2005) Birkaç yıl sonra “Trionfi” sahne oratoryosunu tamamlayacak olan “Catulli Carmina” ve “Trionfi di Afrodite” adlı eserleri yazdı. Savaş sonrası yayıncısı ile birlikte Nazi yanlısı olmakla suçlandı. Bununla beraber hiçbir zaman parti üyesi olmadı veya bu ideolojiye karşı sempati duymadı. Yakın çevresinde de rejimi destekleyen kimse yoktu. Gerçek şu ki; Carmina Burana dönemin ünlü ve etkili eleştirmeni Herbert Gerigk tarafından kelimenin tam anlamıyla yerden yere vuruldu. Eleştirmen eseri “caz havasında anlaşılabilir bir dil” olarak niteledi. Bundan sonra pek çok opera yöneticisi eseri sahnelemekten çekindi.*

Peri masalları Orff'un yeni yaratıları için sonsuz esin kaynağı oldular. Grimm Kardeşler masalını Der Mond (Ay) operası için kaynak olarak kullandı. Aynı şekilde (Die Kluge) Akıllı Kız operası da bir masala dayanıyordu. Bu operada dil, Akıllı Kız operasından bile daha ön plandadır. Buradaki keskin müzikal stil, 1846 yılına ait bir atasözleri koleksiyonundaki sivri ve kaba deyişlerden esinlenmiştir. Bu durumu yine Orff kendi sözleriyle şöyle özetliyor: *“Dil, her zaman benim sahne eserlerimin ana ilgisi olmuştur. Die Bernauerin'de, konuşulan söz yaratıcılığın pınarı olur.” (Carl Orff, 2005) Duke Albrecht ile Agne'nin hikâyesi –Augsberg'li cerrah-berberin kızı- gerçek bir tarihsel öyküye dayanır. İzleyiciye alaycı bir dille yaklaşan Bavyera komedisi Astutuli, müzikal vurguyu bütünüyle ritmik konuşmaya yerleştirir. Orff, Paskalya Piyesi ile Noel Piyesi adlı her iki eserinde de yerel Bavyera ağzını kullanır.*

Orff'un *Antigone* adlı eseri ilk kez 1949 yılında Salzburg'ta sahnelenmiştir. Orff, Sofokles'in *tragedyası'nı* Almanca'ya çeviren Friedrich Hölderlin'in dil hâkimiyeti karşısında, adeta büyülenmişti. *Antigone*, tamamen yeni bir müzik-tiyatro anlayışını temsil ediyordu. Orff, bundan sonra yola devam etmenin ancak "Akilleus'un Prometheus'u" gibi bir eserle olabileceğini sezmişti. 1968'deki ilk gösteri bazıları tarafından tiyatro tarihinde bir dönüm noktası olarak algılanırken, kimileri tarafından gerekli ilgi gösterilmedi.

Son eseri, "Kıyamet Komedi" nin prömiyeri 1973 yılında Salzburg Festivali'nde yapıldı. Carl Orff, 29 Mart 1982 yılında Münih'te hayata veda etti.

4.2. Carl Orff'un Müzik Sanatı ve Müzik Eğitimi Anlayışı

Carl Orff'un müzik sanatına bakışını Jungmair şöyle özetliyor: *"Bir dünya vatandaşı olan Orff'u bir yandan Uzakdoğu ezgileri diğer yandan Yunan mitolojisi, Latin dili büyülerken, Bavyera anadili vazgeçilmezliğini korumuştur. Görsel sanatlardan etkilenmiş ve yabancı kültürlerin sanatı müziği ve dansına ilgi göstermiştir. Bunun sonucunda vardığı görüşü tek bir cümle ile ifade etmektedir: "Müzik insanın içinde başlar."* (Jungmair 2003: 50) Bu kısa cümledeki anlam ve düşünce Orff'un hem besteciliğini hem de müzik eğitimi anlayışını belirler. Bu noktada Orff'un geliştirmiş olduğu "elementer müzik" kavramı önemlidir. Elementer müzikte; dil, müzik ve hareket-dans birlikteliği vurgulanır. Bu üç öğe birbirini destekleyerek ifadenin dışı vurum araçları olurlar. Elementer müzik, bütün bu çalışmanın temeline oturan bir kavram olduğundan, sonraki bölümlerde üzerinde daha ayrıntılı şekilde durulacaktır.

20. yüzyıl yeni ve ileri akımları ile müziğin sarsıcı ve büyük değişimler geçirdiği bir dönemdir. Bu ortamda, Orff'u modern müzik tartışmalarından uzak bir noktada görüyoruz. O, kendi kendini güçlendirmeye çalışarak kendi özgün stilini yaratma çabasında olmuştur. Bununla beraber, besteci kimliğini oluştururken Igor Stravinsky'den etkilendiği yadsınamaz bir gerçektir. O dönemde Stravinsky'nin Rus folkloruna dayanan eserleri, özellikle "Düğünler" canlılığı ve yeniliği ile dikkat çekmiştir. Orff'un üzerindeki Stravinsky etkisi, bestecinin Danslı ve Hareketli Kantatı "Carmina Burana" da açık olarak hissedilir.

Eleştirmenler Orff'u aşırı biçimcilikle suçlamış, müzik dinleyicisi ise ritmik yenilikleri ve ritmin anlatım aracı olarak kullanılış biçimini ilgiyle karşılamıştır. Mimaroglu "Müzik Tarihi" adlı eserinde şöyle yazıyor: "*Almanya'da günümüzün en saygın bestecilerinden biri olan Carl Orff (1895–1982) ilkel müziğe yönelmiş, yalın ritimler ve melodilerle dinleyici üzerinde büyük bir etki gücü sağlayan bir müzik yazmıştır. Carmina Burana kantatı ya da Die Kluge (Akıllı Kız) operası Orff'un üslubunu en iyi simgeleyen yapıtlar arasında gösterilebilir.*" (Mimaroglu, 1990: 171) Diğer bir taraftan Orff'un müzikal tutumu 2. Dünya savaşı Nazi rejimi döneminde desteklenmesine yol açmıştır. "*Carl Orff, müziğinin aşırı yalınlığıyla, Nazi Almanyası'nda büyük ün kazanmış, sanatların evrimine karşı tutumuyla Alman müzik kültürünü kuraklaştıran Üçüncü Reich'in gözbebeği olmuştur.*" (Mimaroglu, 1990: 171)

Evin İlyasoğlu ise, Orff'un Stravinsky'nin müziğinden etkilenmesi ve kendi müziğini ortaya koymasıyla ilgili şunları belirtiyor:

"1930'lu ve 40'lı yıllarda besteciler Stravinsky tarzında yazmayı ultra-modernlik olarak kabul etmişler, bu anlayışı yeniden ton duygusuna dönüş, Neo-tonalite olarak adlandırmışlardır. Stravinsky, Hindemith ve Fransızların popüler stilini birleştiren besteciler, zengin bir dağarcık yaratmışlardır. Örneğin: Alman besteci Carl Orff bu grubun en ünlüsüdür. Orff, 20. yüzyıl müziğine yenilik sunmak için tarihin ilk uzanmış, Stravinsky gibi ilkel boyların törelerinden, Gregorius Ezgilerinden ve ortaçağdaki Goliardlar'ın din dışı ezgilerinden kaynaklanmıştır." (İlyasoğlu 1996: 224)

Orff'un besteci kimliğinin oluşup olgunlaşması ve bunun sonucunda müzik eğitimi anlayışının belirginleşmesini anlamak için, kronolojik bir bakış açısı gözetmekte fayda vardır. Orff ilk dönemlerinde, özellikle öğrencilik yıllarında Schönberg ve Debussy etkisi altındadır.

1913 yılında yazdığı, ilk sahne eserleri arasında olan müzikal drama *Gisei* tamamen Debussy'nin tonal etkisi altındadır. Orff, 1914 yılına kadar avangart çizgiyi takip eder. Ancak I. dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle bu anlayıştan uzaklaşarak tiyatroya yakınlaşır. Savaş sonrası 1918–1919 arası yazdığı birkaç kompozisyonda ise R. Strauss etkisi kendini belli eder. (Rösh, 2005)

1919 -1931/1932 yılları arası Orff'un kendi özgün stilini oluşturduğu yıllardır. Strauss etkisinden kurtulan Orff, 16–17. yüzyıl müzikleri üzerinde çalışmaya başlar. Curt Sachs

sayesinde, dikkatini Monteverdi üzerinde yoğunlaştırır. Orpheus’la başlayan Monteverdi düzenlemeleri, yeni stilin de habercisi sayılırlar.

Ritim ve dans üzerine yoğunlaşan ilgi Güntherschule’nin açılmasına sebep olacaktır. Orff’un müzik çizgisinde mihenk taşı sayılabilecek bu okul, “elementer müzik” fikrinin doğup geliştiği yer olacaktır. Elementer müzik; müzik, dil ve hareketin bir sentezini sunar. Amaç; “dans ve hareket temeline dayanan müziği yeniden oluşturmaktır”. Curt Sachs aracılığıyla Avrupa dışı müzikle ve bu müziğe ait enstrümanlarla tanışan Orff, sonradan “Orff Enstrümanları” olarak anılacak “Orff-Instrumentarium” u geliştirir. Bu enstrümanlar hem “Orff-Schulwerk” hem de dramatik eserleri için büyük önem taşıyacaktır. Orff, Günther okulunu sadece eğitimsel amaçlar için değil, aynı zamanda yazacağı kompozisyonları için deneysel bir workshop olarak algılamıştır. Elementare Musikübung, Gunild Keetman ve Hans Bergese’nin katkısıyla yazılır ve 1932–1935 yılları arasında yayınlanır. Daha sonraları bu okul 2. dünya Savaşı’nın getirdiği siyasi dalgalanmayla kapatılacak ve bir bombardıman sırasında yerle bir olacaktır.

Orff, Carmina Burana’nın ilk temsilinden sonra yayıncısından daha önceki eserlerini imha etmesini istemiştir. Peki, o zaman bestecinin bu kadar önemseddiği bu eserin karakteristik öğeleri nelerdir? İlyasoğlu’nun kaleminden aktaralım:

“...Parlak orkestra renkleri, yalın, diyatonik çizgiler, ritmik çeşitlemeler, ksilofon ve piyano gibi vurma çalgılardan elde edilen zengin tını, insan coşkusunu yalnızca dile getiren koro. Ayrıca Stravinsky’nin Rusça’nın konuşma dili özelliğini müzik içinde vurgulaması gibi Orff’da Latince’nin vurgularını, aynı ritmik doku içinde duyurur.” (İlyasoğlu, 1996: 224)

Orff’un müziğini dramatik olarak tanımlamak mümkündür. Orff çağdaşlarından, direnen ve ögesel ritimleriyle, yalın armonileri, kolayca akılda kalan ezgileri ve pentatonik yapısıyla ayrılır. Orff kendisini “tiyatro müzikçisi” olarak görmektedir. Kimileri müziğini ilkel denebilecek nitelikte yalın bulurken, kimileri de büyüleyici bulmaktadır. Orff’un amacı da bilinçaltına gönderme yaparak, anlatım sağlamak ve bilinci uyandırmaktır.

Zekiye Arı yüksek lisans tezinde şöyle özetliyor:

“Yapıtları, kullanılan müzik bakımından hemen hemen ilkeldir. Sahneyle ilgili olan her şey bilinçli olarak aza ve öze indirgenmiştir. Müzik yazısı da çıplak ve basittir. Tartım ögesi güçlüdür. Bu yüzden bütün yapıtlarında, kalabalık bir vurmali çalgılar kümesi kullanır. Orff, bu estetik tavrı yüzünden “Yeni İlkel” (neoprimitif) olarak nitelendirilmiştir.” (Arı, 2000: 8)

Sonuçta; Orff'un müzik anlayışı ve dolayısıyla bunun bir yansıması olarak görebileceğimiz müzik eğitimi yaklaşımı için söyleyebileceğimiz en önemli ve belirleyici tespit, Orff'ta dans, müzik ve ritim gibi üç temel elemanın birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğudur.

4.3. Orff Yaklaşımı Nedir?

Orff-Schulwerk (Türkçe okunuşu: Orf-Şulverk) terimi Türkçeye ilk kez Zuckmayer tarafından; “Öğretici Eser” (Uçan 2003, sy. 21) olarak çevrilmiştir. Daha sonraları; “Okul Çalışmaları”, “Okul Çalışmalığı”, “Orff Okul Öğretisi”, “Orff Metodu”, “Orff Yaklaşımı” gibi isimlerle anılmıştır.

Kullanılan bütün bu adlandırmalar; taşıdıkları bakış açısı, içerik ve açıklamaları ile Orff-Schulwerk kavramını değişik yönleri ile tarif edebilmektedir. Etimolojik olarak bakıldığında terim; Almanca Schule ve Werk kelimelerinin birleşiminden ortaya çıkmıştır. Schule, Türkçe “okul” anlamına gelmektedir. Werk kelimesinin ise birkaç değişik anlamı vardır. Sözlüklerde “yapıt”, “eser”, “iş”, “uğraş” gibi birden fazla karşılığı bulunmaktadır. Bu noktada karşılaşılan sorun ile ilgili Koçak;

Almanca "Werk" sözcüğünün tek başına taşıdığı anlamın karşılığında Türkçede en az üç dört sözcük kullanmak ve tarihsel - pedagojik bir oluşumu inceleyip anlamak gerekir. Bu nedenle "Schulwerk" tek bir sözcükle Türkçeye çevrilemez. "Schulwerk"ın sözcük anlamını karşılayacak çevirinin olanaksızlığı sadece Türkçede değil, başka dillerde olduğu gibi İngilizcede de söz konusudur.” (Koçak, 2005) görüşünü ortaya koyar.

Orff-Schulwerk; “dünyanın her yerinde, her dilde Almanca orijinal tanım, bir uzmanlık terimi olarak kullanılmaktadır.” (Koçak, 2005)

Orff-Schulwerk ile ilgili önemli bulduğumuz bir açıklamayı Kugler'den alıntı yaparak verlim:

“Orff-Schulwerk günümüzde Carl Orff ve Gunild Keetman'a uzanan bir müzik ve hareket eğitimi yöntemine / yaklaşıma verilen addır. Bu yaklaşım Dorothee Günther, Carl Orff, Gunild Keetman, Wilhelm Keller ve Hermann Regner'in basılmış kitaplarından, bütünlüyci kuramsal makale ve görüşlerinden, ayrıca yaşanan ve geliştirilen uygulama deneyimlerinden oluşmaktadır.” (Kugler, 2003: 70)

Bu çalışmanın temel noktası ilköğretim müzik eğitimi olduğundan; Orff-Schulwerk, konu, amaç ve içerik açısından Carl Orff'un müzik eğitimi felsefesi çerçevesinde düzenlenen

müzik eğitim ve öğretimini ifade eder biçimde “Orff Yaklaşımı” olarak kabul edilip, kullanılacaktır. Bu bölümde genel olarak; Orff Yaklaşımı’nın temel görüşleri, amaçları, içerik ve uygulanışı üzerinde durulacak, tarihsel süreç içindeki gelişimi diğer bir bölümde incelenecektir.

Yukarıdaki fikirler ışığında genel anlamıyla Orff-Schulwerk; besteci Carl Orff ve dansçı Gunild Keetman tarafından geliştirilmiş, müzik, hareket ve konuşma/söz unsurlarını bütünleştiren bir müzik eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, 1948 yılında başlayan bir dizi radyo yayını ile adını duyurmuş, giderek yaygınlaşarak iki temel gelişmeyle geniş bir eğitimci kitlesi tarafından kabul görmüştür. Bu iki gelişme: “*Beş ciltlik Orff-Schulwerk’in (Music für Kinder – Çocuklar İçin Müzik) yayınlanması, Stüdyo 49 çalgı fabrikasında ksilofon ve glockenspiellerin üretimidir.*” (Dawson , 1996: Ek 3.1.)

Orff Yaklaşımı’nın daha geniş bir tanımlamasını yapmadan önce, temel görüşlerini sıralamakta fayda vardır:

- “*Dans ve müzik insanın bedensel, ruhsal ve zihinsel gücünün elementer biçimde dışa vurumudur.*
- *Dil, dans ve müzik çocuğun birbirinden ayırmadığı hareket alanıdır.*
- *Başlangıçtan beri şarkıya çalgı eşlik eder.*
- *Kulaktan kulağa geçen veya nota yazımı yapılan müziği veya geleneksel dans formlarını uygularken yaratıcılık katılır.*
- *Her insan kendini (duygularını) müzik ve hareketle ifade etme potansiyeline sahiptir.”* (Koçak, 2005)

Yukarıda sayılan temel görüşler ışığında, Orff Yaklaşımı “Müzik ve Hareket Eğitimi” olarak da tanımlanmaktadır. Bu görüşlere yakından bakış bizi, yaklaşımın belkemiği sayacağımız “elementer müzik yapma” kavramına götürür. Elementer müzik yapma ise bu anlayışın ülkemizde tanınıp, gelişmesinde büyük katkısı olan Lisolette Sey’in de belirttiği gibi; “*her insanda zaten var olan ritim oluşturma, ritme uyma, ritme ve müziğe bedenle ayak uydurma eğilimlerinin harekete geçirilmesine dayanmaktadır*” (Arı 2000, sy. 92) Orff Yaklaşımı çerçevesindeki “Müzik ve Hareket Eğitimi”, insanın çok yönlü algısına uygun olarak, öğrenme sürecinde mümkün olduğunca fazla duyuya hitap eder. Bu amaçla kullandığı en temel araçlar; “*görsel, işitsel, dokunsal duyular, bedenin duruşu ve dengenin*

fark ettirilmesidir. Amaç ise birlikte üretmek, uyumun sağlanması, bireysel yaratıcılık ve estetik anlayışın geliştirilmesidir.” (Arı 2000, sy. 92)

Bu noktadan hareketle Orff Yaklaşımı ile yapılan çalışmanın amacı; bireysel yaratıcılık yolu ile estetik anlayışın ve sosyalleşmenin geliştirilmesi olarak özetlenebilir. Orff Yaklaşımı anlayışında Elementer Müzik Yapmak için, bireyin özel yeteneğe sahip olması beklenmez. Önemli olan bireyin içinde var olan müziği ve müzik yapma duygusunu, en temel ve saf haliyle dışa vurabilmesidir. Bunu yapabilmek için gerekli olan ilk şey; bireyin kendi potansiyelinin farkına varabilmesidir. Bütün yapılan çalışmalarda bu yönde, hem bireyin potansiyelini ortaya çıkaracak ve geliştirecek, hem de bu yolla gruba katkı yapmasını sağlayacak biçimde planlanır. Bu anlayışla müzik yapma kendi içinde taşıdığı estetik amaçlar kadar, genel eğitimin ve “insanın kendini gerçekleştirme” yolundaki ilerleyişinin önemli bir aracı haline gelir. Bütün bu açıklamalar, yaklaşımın altında yatan felsefe ile çok yakından ilgilidir ve bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde çok daha çarpıcı değerlendirmeler yapmak mümkündür. Biz şimdilik bu görüşleri “Orff Yaklaşımı’nın Felsefi Temelleri” bölümünde daha sonra ele almak üzere bir kenara bırakıyor, Orff Yaklaşımı’nın amaçlarını daha dar bir bakış açısıyla ele alsa da yukarıda bahsettiğimiz görüşleri desteklemesi açısından önemli bulduğumuz küçük bir alıntıyı Arı’nın çalışmasından aktarmak istiyoruz:

“Bütün çocukların yetenek ve müzikalitetlerine bakmasızın, müzik eğitiminden yararlanmalarını sağlamak ve her çocukta var olan müzik kapasitesini en üst düzeye çıkarmak. Konuşmayı, dili, hareketi ve dansı, şarkı söyleme ve enstrüman sesleriyle bütünleştirerek her insanda doğuştan var olan yaratıcılığını ortaya çıkarmak. Bordun, ostinato, kanon ve organum gibi ortaçağ yaratı türlerini kullanarak, çocukları, çoksesliliğin yeni keşfedilmeye başlandığı dönemlerdeki düzeylerden alarak 20. yüzyıl müziklerine dek getirmek” (Arı 2000, sy. 96)

Ancak burada şu noktayı hemen belirtmek gerekiyor; Arı bu sıralamadan sonra Orff sürecinin en önemli amacının, “müzikle şarkı söyleyen, dans eden, çalabilen aynı zamanda müziği okuyup yazabilen çocuklar” olduğunu söylüyor. Bize göre bu bakış açısı, Orff Yaklaşımını ağırlıkla müzik öğretimi hedefleri yönünden değerlendirmektedir. Daha ilerde de belirteceğimiz gibi Orff çalışması ve süreci, birincil olarak bireyin yaratıcılığının ortaya çıkarılmasını hedefler. Bu amaçla da müzik yapma öğeleri ile (çalma, söyleme, dinleme) dans-hareket yetilerinin geliştirilmesini kendini ifade edebilmenin baş koşulu olarak görür. Müzik çalışmasının amacı; ifadeyi sağlayacak eylemin (doğaçlama) ön hazırlığının

yapılmasıdır. Orff Yaklaşımı'nın asıl amacı; çocukları, kendi müziğini oluşturabilecek, doğaçlayabilecek ve bu yolla kendini ifade etme imkânı bulabilecek seviyeye ulaştırmaktır.

Orff-Yaklaşımı'nın bugünkü uygulama ve içeriğini yansıtacak bir tanımlama şu şekilde yapılabilir:

“Elementer ve Hareket Eğitimi / Orff-Schulwerk Kapsamında Müzik ve Dans Pedagojisi” müziğe bir giriş yolu arayan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin müzik ve dansla ilgili çeşitli temel deneyimler edinmelerini sağlamayı hedefler. “Elementer müzik ve hareket eğitimi” insanı bütün antropolojik boyutlarıyla ele alır ve tüm duyuları ile öğrenmesini sağlar. Ses çalışmasından, hareket ve danstan, çalgı çalmaktan, bilinçli müzik dinlemekten, çizmekten, nota yazmaktan ve zihinsel kavrayıştan yola çıkılarak bütünlük içinde öğrenmenin olanakları araştırılır, müzik, dil ve hareket birliğini yaşamanın yolu açılır, müzik ve dansla sürekli farklılaşan ifade biçimleri kullanılır” (Jungmair, 2003: 50)

“İlköğretim de Müzik Eğitimi” adlı eserde yaklaşımın aşamaları şu şekilde verilmiştir:

“Ritimleme;

. Ritimli konuşma kalıpları oluşturma,

. Oluşturulan ritimli konuşma kalıplarını söyleme,

. Ritimli konuşma kalıplarını sabit perdelere (seslere) aktarma,

. Sabit perdelere aktarılı ritimli konuşma kalıplarını düzenli vuruşla söyleme,

. Sabit perdelere aktarılı ritimli konuşma kalıplarını söylerken düzenli vuruş

yapma,

. Ritimli konuşma kalıplarını önce çizgisel, sonra geleneksel notalama,

. Ritimsel taklit etme-öykünme ve oluşturma (motifleştirme),

. Soru ve Cevap' yoluyla ritimsel motifler oluşturma-geliştirme,

. Oluşturulan ritimsel motiflerden bir ritimsel cümle oluşturma (oluşturulan

motifleri cümleleştirme),

. Ritimsel cümlelerden bir ritmik parça (örneğin bir rondo) oluşturma (Ritimsel

rondo biçimi: A B A C A D A kuruluşunda).

Ezgileme;

. Ezgilemeye sol-mi ile başlama, ezgilemede sol-mi'yi başlangıç noktası olarak alma/kullanma,

(Avrupa 'da sol-mi, çocukların 'ilk doğal ses aralığı' olarak kabul edilir.)

. Ezgilemede sol-mi'ye re-do'yu ekleme,

. Bir pedal sesi eşlik olarak kullanma, ezgiyi bir pedal sesle eşikleme,

. Pedal sesi taklit etme ve pedal ses taklidinden motif oluşturma ve geliştirme,

. Oluşturulan motiflerden bir ezgisel cümle oluşturma (oluşturulan / geliştirilen motifleri cümleleştirme),

. Ezgisel cümlelerden bir parça/eser (rondo) oluşturma (Ezgisel rondo biçimi: A B A C A D A)

Dizileme/Dizgeleme

.Sol-mi küçük üçlüsü iki perdeli çekirdek ses öbeğidir, ikiperdeli çekirdek ses öbeğinden beş perdeli dizi ye gelir, beş perdeli diziden yedi/sekiz perdeli dizi ye varılır.” (Uçan ve diğ., 2001:98–99)

Giriş bölümünde de belirtildiği gibi, 1950–1954 yıllarında yayımlanan Orff-Schulwerk Musik für Kinder isimli kitaplar, Orff Yaklaşımı ile ilgili temel kaynak durumundadır. Bu kitapların büyük bölümünü söz ve şarkı ağırlıklı kompozisyon modelleri oluşturmaktadır. Ancak Musik für Kinder'i yayımlandığı biçimiyle ders kitabı olarak kullanmak olanağı yoktur. Bu yüzden Orff-Schulwerk'le ilgilenenler çoğunlukla bir yöntem sorusu ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu noktada yöntem bilgisi ilgili ilk saptamaları Wilhelm Keller, “Einführung in Music für Kinder” (Çocuklar İçin Müziğe Giriş) adlı eserinde yapmıştır. Yaklaşımın, yöntem bilgisi ile ilgili başlıca kuralları Orff'un makalelerinden çıkarılabilir:

“Müziğin ritmi hareketin ritminden çıkmalıdır. Konuşmak, seslenmek, şarkı söylemek mırıldanmak, ses heceleri söylemek gibi vokal etkinliklerden ezgiler geliştirilir ve ancak bundan sonra çalgılara (çubuklar, blok flüt) geçilir. Beden perküsyonundan (beden vurmali) çalgı müziğine geçilir. Müzik yapmak nota yazmaktan önce gelir.” (Kugler 2003:74)

Açık bir yaklaşım Gunild Keetman tarafından Elementaria adlı eserde ortaya konmuştur:

“Orff-Schulwerk konusundaki bu yaklaşımın en önemli özellikleri toplam eğitim içeriğinin müzik ve hareket eğitimi olarak yapılandırılması, yapı taşları prensibiyle oluşturulan çalışmada dil, ritim ve

ezginin birbiriyle sıkı ilişkisi formüller ve biçimden oluşan bir repertuarın kişinin kendi doğaçlamasına temel oluşturmasıdır.” (Kugler 2003: 74)

Bununla beraber Orff Yaklaşımı bir kalıplaşmış bir metot değildir. Brigitte Warner şöyle açıklıyor:

“Orff ve Keetman, hiçbir zaman detaylı ders planları içeren bir ders kitabı yazma niyetinde olmadılar. Böyle bir yaklaşım, çocuğun doğal yaratıcılığı kadar öğretmenin de yaratıcılığına dayanan Orff felsefesini inkâr etmek anlamına gelirdi. Bunun yerine, müzikal kavramların ardışık biçimde gelişmesine hizmet edecek konuşma (dil), ritim, melodi ve armoni egzersizleri geliştirdiler. Bu egzersizler, doğaçlamaya doğru hareket noktası oluşturarak, bu yolda motivasyon sağladılar.” (Mark, 1996: 135)

Bergethon ve Boardman’a göre ise;

“Orff’un öğretim planının özü, çocuklara kendi müziklerini yaratmada kullanabilecekleri ritmik, melodik ve armonik örneklerden oluşan bir dağarcığı oluşturmalarında yardımcı olmaktır. Bu; konuşma, hareket etme, şarkı söyleme ve çalmadan oluşan performans aktivitelerinin ardıllık gösteren bir gelişme çizgisine oturtulması ile sağlanır.” (Mark, 1996: 136)

Dikici, Orff Tekniği ile Verilen Müzik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi başlıklı doktora çalışmasında yaklaşım ile ilgili şu açıklamaları yapıyor:

“Orff, müzikte temel bir unsur olan ritim, dans ve konuşmanın birleştirilmesi ve bütünleştirilmesi ile çalışmalarına başlamıştır. Birçok konuda doğaçlama ve yaratıcılık ile öğrenmede, vücut seslerini kullanmanın, ritim ile hareketin birleştirilmesinin ve birçok doğal enstrümanın kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Orff öğretisi yaklaşımı müzik öğretiminde, çocukların kendiliğinden ortaya çıkardığı ve tekrarlamaktan hoşlandıkları şarkı söyleme, şiir, tekerleme, el çırpma, dans gibi çalışmaları temel almaktadır. Çocukların doğal oyunlarında, şarkı önemli bir yer tutmaktadır. Oyunların ritmik el çırpma, şarkı söyleme ile renklendirilmesi ilgiyi artırmakta, tekerleme ve şiirler, kendiliğinden ortaya çıkan ritim ve hareketlerle anlam kazanmaktadır. Yapılan tüm çalışmaların doğal bir şekilde sürdürülmemesi, çocuğun ilgi ve heyecanının kaybolmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle Orff öğretisinde, çocuğun doğasında var olan oyun, doğal bir şekilde müzik ile birleştirilmektedir. Orff öğretisinde, sembolik düşünceyi somutlaştırdığı için dile önem verilmekte, atasözleri, özdeyişler, şiirler ve tekerlemeler hareket ve drama ile birleştirilerek kullanılmaktadır. Bir tekerleme aracılığıyla ritim ve drama çalışması yapılabilen, bu çalışmalara sözsüz seslerin de eklenmesiyle çalışmalar daha güzel ve anlamlı hale gelmektedir. Enstrümantal seslerdeki ince farklılıkları ayırt etme, vuruş ve ritme göre hareketin seviyesini ve ritmini ayarlama, hareket ve sesi birleştirme çalışmaları yapılmaktadır. Enstrümantal sesler, hareket ile birleştirilerek etkinliği daha etkili ve çekici kılmak ya da etkinlikte boşlukları doldurmak için kullanılabilmektedir. Orff öğretisinde nota eğitimi ve enstrüman çalma ikinci plana alınarak, doğaçlama,

beste ve müziksel yaratıcılığın gelişimi üzerinde durulmaktadır. Müzik, hareket, dans ve dilin drama ile kaynaştırılmasıyla, öğrenme anlamlı kılınmakta, çocuklara tatmin sağlayarak, yaratıcı hedeflere ulaşmak için kazanılan bilgileri kullanma yeteneklerini de geliştirmektedir. Çocukların dans için müzik yaratması ve müziğe eşlik etmesi vücutlarının kontrolünü kazanmasında etkili olmaktadır. Yürüme, koşma, hoplama vücutun hareket kapasitesini geliştirmekte, parmak şıklatma, el çırpma, dizlere vurma ve ayak vurma çocukların ritim üretmelerine, doğaçlama yapmalarına yardımcı olmaktadır. Vücut organlarının çok yönlü hareket etmesi karmaşık hareketlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çocukları işbirliği yapmaya cesaretlendiren, rekabeti ön plana çıkarmayan, çocukların yetenekleri doğrultusunda hazırlanmış olan bir eğitimi kapsayan Orff öğretisi, öğrenci ve öğretmenlere, neşe dolu bir atmosferde keşfetme, deneyim ve heyecan sağlamaktadır. Çocuklar birlikte çalışarak, eğlenceyi paylaşarak, işbirliği yaparak eğitim alırken aynı zamanda özsaygıları da gelişmektedir. Orff öğretisi, sadece ayrıcalıklı, yetenekli çocuklar için değil, bütün çocuklar ve yaş grupları için geliştirilmiş bir müzik eğitim tekniğidir. Her çocuk kendi yeteneği doğrultusunda eğitimden yararlanmaktadır. Dolayısıyla Orff öğretisi zihinsel ve fiziksel engelli çocuklara da kolaylıkla adapte edilebilmektedir.” (Dikici 2002, sy. 20–22)

Orff yaklaşımı ile yapılan müzik eğitiminde; taklit, araştırma ve keşif, doğaçlama ve yaratıcılık aşamaları bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde ise yaklaşım dört basamağa genişletilerek adapte edilmiştir: “Taklit, araştırma ve keşif, müzikal okuma-yazma, doğaçlama ve yaratıcılık” (Campbell, Scott ve Kassner 1995, sy. 54)

Bu aşamalardan oluşan Orff süreci; yaklaşımın A.B.D.’deki en yetkin isimlerinden olan Avon Gillispie tarafında şu başlıklarla açıklanmıştır:

“Orff Süreci

Süreç kelimesi, Orff-Schulwerk’te çok önemlidir. Orff sürecinin anahtarları; araştırma ve tecrübedir. Müziğin elementleri ilk önce en kolay, genelde kaba şekilleriyle araştırılır. Sonunda, edinilen tecrübeler sayesinde, bu elementler temizlenir, araştırmaların ve deneyimlerin daha karmaşık seviyelerine ulaşılır.

Hareketin Araştırılması

Çocuklar, hareketin (hafif-ağır, aşağı-yukarı, içeri-dışarı, düzgün-karmaşık) değerini araştırmak için cesaretlendirilir. Vücut durumu ve hareketleri tartışmasız ve öğretmenin verdiği açıklamalar olmaksızın araştırılır ve tecrübe edilir.

Aşağıdakilerden başlamak üzere araştırmanın döngüsü şöyledir,

Hareketin dış motivasyonu (doğal olarak yapılan hareketler; yürümek, koşmak gibi)

Hareketin iç motivasyonu (kalp atışını hissetmek, nabzın farkına varmak gibi)

Daha yüksek seviyede, hareketin dış motivasyonuna dönmek. İçsel motivasyon, dışsal anlatımın parçası haline gelir.

Hareket, tüm Orff süreci için temeldir ve diğer tüm öğrenimin dayandığı kuruluştur.

Sesin Araştırılması

Sesin araştırılması, çevresel sesler ve organizasyonsuz seslerle başlar; havlayan bir köpek, çarpan bir kapı, üstümüzde uçan bir uçak, düşen bir cisim buna örnektir. Daha sonra düzenlenmiş seslere geçilir; davul sesinin aşamaları, sopaların birbirine vurulması vb. Çocuklar ses özellikleriyle oynar ve denerler; güçlü sesler, zayıf sesler, ağaç sesleri, metal sesleri, sıvı ve katı sesleri gibi. Sesin araştırılması, çevresel sesler ve organizasyonsuz seslerle başlar; havlayan bir köpek, çarpan bir kapı, üstümüzde uçan bir uçak, düşen bir cisim buna örnektir. Daha sonra düzenlenmiş seslere geçilir; davul sesinin aşamaları, sopaların birbirine vurulması vb. Çocuklar ses özellikleriyle oynar ve denerler; güçlü sesler, zayıf sesler, ağaç sesleri, metal sesleri, sıvı ve katı sesleri gibi.

İlk çalgılar, standart olmayan, ihtiyaç duyulmayan, fakat çocuklar tarafından bulunan ya da keşfedilen doğal çalgılardır; şişe şingirtisi, içi boş dallar, kurumuş tomurcuklar gibi. Bu ham çalgılarla üretilen sesler, belli bir sürede, başlangıç ve bitişi olan basit parçaları-formları yaratmada kullanılırlar. Ses kaynakları aynı, seslerden oluşan aileler içinde gruplanmakta ve tümü, performans için değil, araştırmanın gelecek bölümünün büyümesi ve gelişmesi için parçalara ayrılmaktadır.

Konuşma da, açıklanması, gereken bir ses kaynağı olarak görülür. Çocuklar, ağızdan çıkan seslen kullanmanın birçok yolu olduğunu keşfeder ve bu sesler daha sonra, konuşma ve şarkı söylemeyi destekleyecek sözcükler haline gelir. Çocuklar konuşma sesleriyle oynarlar. Anlamsız kelimeler ve sesler, çocuklar kadar yetişkinlere de zevk verir. Kullanımları da tam bir müzik tecrübesine doğru bir aşama olmaktadır.

Formun Açıklanması

Formun açıklanması, hareket ve sesin açıklanmasıyla birlikte ortaya çıkar. Hareketler örüntülere. Örüntüler de danslara organize edilir. Sesler, benzer ve farklı bölümlü, girişi ve kadansı olan kompozisyonlara dönüşür. Hareketin biçimleri ve ses diyagramla gösterilir. Bu, notalamanın kaba fakat etkili başlangıcıdır. Sonuçlar, genelde Taş Devri'nin resimlerini, andırır ve bu, basitçe Orff'un öğrenme sürerine ilişkin elementer görüşü yansıtır.

Yaratıcılığa Model Olan Taklit

Orff Schulwerk'te taklit, yaratıcılık için bir model oluşturmada kullanılmıştır. Taklit en eski öğretim biçimidir. Schulwerk'te öğretmen "usta" ve temel rol modelidir. Öğretmenin rolü, çocuklar bağımsız

hareket etme yolunda gelişme gösterdikçe giderek azalır. Çocuklar bu süreç boyunca kendi sorunlarını çözebilme, kendi sorularına cevap verme yeteneğini sergilerler. Bu şablon; Gözlem → Taklit → Deneme → Yaratma şeklinde, verilen her yeni kavramda devam eder.

Bireyden Topluluğa

Çocukların kendileri için hareketin, sesin ve biçimin özelliklerini kendi başlarına araştırıp keşfetseler de, her birey aynı zamanda bir bütün olarak gruba katkıda bulunur ve bireylerin topluluğu bütünü oluşturur. Bu topluluk ya da bütün için çalışmak, Orff Schulwerk'in en önemli amacıdır. Birey, bu grubun bir parçasıysa, en önemlidir. Bu takım bilinci; Schulwerk'in her aşamasında gerçekleşmesi beklenen bir durumdur. "Topluluğun olmadığı yerde müzik yapılamaz." Toplulukta müzik yapmak ayrıcalıklı bir zevktir.

Müziksel Okuma ve Yazma Becerisi

Schulwerk'te her aşamadaki gelişme, temel amacı tamamıyla müzik tecrübesi olan bütünü bir parçasını içermektedir. Çocuklar, konuştuğundan belli bir süre sonra kelimeleri okurlarken, Orff Schulwerk'teki çocuklar, müzik sesleriyle pek çok tecrübeden sonra müzik okumaya yaklaşırlar. Müzik okumak ve yazmak, Orff pratiğinde sistemleşmemiştir, yani, belli başlı yazın becerilerinin ne zaman, nerede ve nasıl verilmesi gerektiği, kesin olarak belirlenmemiştir. Standart notaların okunması genellikle blok flütün tanıtılmasıyla başlar ve diğer müzikal tecrübelerden sonra gelir. Müzik okumanın sistemleşmesi görevi, her öğretmenin kendi inisiyatifine bırakılmıştır. Sürecin en önemli amacı, müzikle şarkı söyleyen, dans eden, çalabilen, aynı zamanda müziği okuyup yazabilen çocuklardır.

Ses ve Beden

Orff pratiğinde en önemli çalgı bedendir ve ikincisi sestir, çünkü bedenin içinde yer almaktadır. Bedenin her kısmı, hem ana vuruşu, hem de parçanın farkında olmayı ifade etmede kullanılabilir. Beden, ilk aşamalarda konuşma egzersizleri ve şarkı söylemek için eşlik çalgısı olarak kullanılabilir. Bunun modeli eski kültürlerden gelmektedir ve bu da "elementer"dir.

Daha sonraları beden bir çalgı olarak, değişik nitelikteki dört çeşit ses tipini ifade etmek için kullanılır:

Parmak şıklatmak	tiz
El çırpma	↑
Elle hafifçe dize vurma	↓
Ayağı yere vurma	pest

Bu ses elde etme yolları, fiziksel gelişmeyle bağlantılı olan sistematik yolla sunulur. Bunlar ayrı ayrı ve şarkıya eşlik edecek şekilde kullanılabilir

Bir sonraki aşamada ve şarkı söyleme ve konuşma egzersizleri, müziğin yapı taşlarını keşfetmede temel oluşturmalıdır. Çocukların isimleri, benzer yapılar, yemek ve doğal çevre gibi basit kaynaklardan zaman ve ezgi elementleri keşfedilebilir. Müziksel yapılar, kompozisyonlar yaratmak için bu elementlerin bir araya konulmasında kullanılabilir.” (Lois ve diğerleri 1986, sy. 96–100)

Bu çalışmada yer alacak olan uygulama denemeleri, yukarıda bahsedilen ve açıklanmaya çalışılan çerçevede, ilköğretim müzik derslerinin planlanması şeklinde olmuştur. Burada Orff Yaklaşımı; “dil-müzik-hareket birlikteliğini, çocuğun yaratıcı güçlerini ortaya çıkarma yolunda kullanan çalışma ve çabaların tümü” olarak algılanmıştır. Böylece ülke kültüründen kaynaklanan eğitim materyali (çocuk şarkıları, türküler, Türk ritimleri ve ses dizileri, tekerlemeler, sayışmalar, v.b.) söz konusu yaklaşımın ilköğretim müzik eğitimi içinde kullanılabilirliği ile ilgili deneme ve uyarlamalar da yer almıştır.

4.4. Orff Yaklaşımı’nın Tarihçesi

Orff Yaklaşımı’nın tarihsel gelişimini iyi anlayabilmek için ilk olarak “Orff-Schulwerk” sözcüğünün nasıl ve hangi ortamda ortaya çıktığına bakmak gereklidir. Sözcük daha önce, “Orff Yaklaşımı Nedir?” başlığı altında etimolojik ve kavramsal açıdan ele alınmıştı. Kugler;

“Orff-Schulwerk tanımlaması ilk kez 1930 yılında Cari Orff ile Schott Yayınevinin (Schott-Verlag) görüşmeleri sırasında ortaya çıkmıştır. Bu tanım Paul Hindemith’in op. 44 Schulwerk für Instrumentalzusammenspiel ile Elma ve Erich Doflein’in Geigenschulwerk yapıtlarının başlıklarına dayanır. Schulwerk, belli becerileri öğretmeye yarayan bir yöntem / eğitim yaklaşımı anlamını taşır.” tespitini yapar. (Kugler, 2003: 70)

Orff; “Schulwerk” terimini yirminci yüzyılın başındaki reformist eğitim politikalarının yarattığı atmosferde, yakın çevresinden de etkilenerek, müzik eğitimi konusunda kendi özgün düşüncelerini belirtmek amacıyla kullanmıştır.

“Pedagoji ile ilgili fikirlerin kaynağı nedir sorusuna, doğal yeteneği işaret ederek yeterli bir yanıt verilemez. Besteci olarak ve Günther okulundaki öğretmenlik görevinin yanında Orff, yirminci yüz yılın ilk yarısındaki reformist eğitim hareketinin gelişimini izlemiş midir? Birçok kişi ve kuruluş eğitimin derinliği, şema karşısında kişilik, doğaya, sanata, müzik ve dansa yakınlık konularıyla ilgilenmiştir. Zihinsel, ahlaki ve

bedensel boyutları geliştiren sosyal ve ortak çalışmaya yönelik eğitim o dönemde önemli bir buluş olarak ortaya çıkmıştı." (Koçak, 2005)

Werner Thomas'a göre Orff, sözcük seçimiyle yüzyılın başındaki ideolojik iklime katılmamıştır:

"Orff-Schulwerk'in etkisinin tarihi aynı zamanda yanlış anlamaların da tarihidir. 20'li ve 30'lu yılların bilincini yansıttığı ve bu yüzden ideolojik olduğu itirazı yakın olduğu kadar yanlıştır da. Zira bu belirleme eserin/ işin kendisini değil, yorumunu, müzik eğitiminin kuram ve uygulama olarak onu hangi koşullarda benimsediğini göstermektedir." (Koçak, 2005)

Kugler, Orff Yaklaşımı'nın tarihsel gelişimini üç döneme ayırmaktadır:

- *"1.dönem: 1924 – 1935: Günther Okulu ve Orff-Schulwerk Elementare Musikübung*
- *2. dönem: 1948 – 1961: Okul radyosu yayınları, kurslar, Orff-Schulwerk Musik für Kinder*
- *3. dönem: 1961 – 2003: Salzburg, Orff-Enstitüsündeki Elementer Müzik ve Dans Eğitimi"* (Kugler, 2003: 70)

Birinci Dünya Savaşı sonrasında dansçı Mary Wigman'ın geliştirdiği "Yeni Alman Dansı" olarak anılan dışavurumcu dans biçimi büyük ilgi görmekteydi. Wigman'ın dansı Orff'un düşüncesi üzerinde oldukça etkili olmuştur. Bu dansın yaratıcıları klasik danstan farklı olarak, *"bedenin doğal hareketinden doğan daha doğal ve organik biçimlere"* yönelmişlerdi. (Shamrock, 1998: 16)

Orff, Wigman'la ilgili şöyle der;

"Jacques Dalcroze ve Laban'ın öğrencisi olan deha Mary Wigman yeni bir ifade dansı yaratmıştı. Her ikisinin eseri sanat ve pedagoji alanında büyük etkiler yapmıştı. O dönem, Almanya'da birçok jimnastik ve dans okulunun kurulduğu bir dönemdi. Tüm bu çabalar, benim tiyatrodaki çalışmamla yakından ilişkili olduklarından çok ilgimi çekiyordu." (Orff, 1996: 1)

Wigman'ın, Orff üzerindeki asıl etkisini ise; Orff'un, Wigman'ın "Cadı Dansı" ile ilgili şu sözlerinden anlıyoruz:

"İşitilmeyen bir müzikalite danslarına hayat veriyordu. Bedeniyle müzik yapabiliyor ve müziği cisme dönüştürebiliyordu. Dansı benim için elementerdi. Ben de elementer olanı, elementer müziği arıyordum. (Kugler, 2003: 71)

Orff “elementer” sözcüğünü ilk kez Wigman’ın dansı için kullanmıştır. (Orrell, 1995: 56)

Orff, 1924 yılında dansçı ve yazar Dorothee Günther ile birlikte Münih’te, bir dans ve müzik okulu olan *Güntherschule*’i (Günter Okulu) kurdu. Amaçları, “*dans ve “elementer müziğin” birleşiminden doğan yeni bir ifade biçimi yaratmaktı*” (Shamrock, 1998: 16)

Orff, okul ile ilgili olarak şunları söyler:

“1924’te Dorothee Günther ile birlikte Münih’te bir jimnastik, müzik ve dans okulu olan Güntherschule’yi kurdum. Burada, yeni bir ritmik eğitim kurmanın, hareket ve müzik eğitiminin karşılıklı etkileşimi ve tamamlayıcılığı yolundaki düşüncelerimi yaşama geçirme olanağı görüyordum. Herhalde Güntherschule’nin özelliği, kurucularından ve yöneticilerinden birinin müzisyen olmasıydı. Bu sayede, en başından itibaren tüm müzikal çalışmalar vurgulandı ve ben düşüncelerim için ideal bir deneme alanı buldum.” (Orff, 1996: 1)

Bu arada, Orff’un “elementer müzik” fikrinin oluşmasına etki eden önemli isimlerden bir diğerinin de müzikolog Curt Sachs olduğunu belirtmek gerekir. Kugler’e göre, Sachs’ın Orff’ta yaptığı müziksel etnolojik etki üç noktada özetlenebilir:

- “O sırada ilkel müzik diye adlandırılan Avrupalı olmayan müzik ve yine o dönemde gürültü çıkaran aletler olarak görülen vurmali çalgılar Avrupa müziği karşısında değer kazanmıştır.
- Müzik bedensel bir deneyimdir. Bu deneyim müzik yapan insanın hareketlerinde ve müziğin dansla sıkı sıkıya bağlantısında ifadesini bulur.
- Müzik kültürler arası yaygınlığa erişmiş örnekleme kuralları, pentatonik ve modal ses dizileri, tek seslilik (bordun) gibi yapılar ve geleneksel modellere uygun doğaçlamalar üstüne kurulur.” (Kugler, 2003: 71)

Kugler Günther Okulu’ndaki öğretim ile ilgili şunları yazmıştır:

“Günther-Okulu Dorothee Günther ve Cari Orff tarafından 1924 yılında Münih’te, jimnastik ve dans okulu olarak kurulmuştur. Jimnastik öğrenimi iki yıl sürüyor ve bir yıllık dans eğitimi ile tamamlanabiliyordu. Özelliği, tüm öğrencilerin müzik eğitiminden geçmeleri idi. Buradaki jimnastik öğretmenleri daha sonra spor dallarında, spor eğitiminde ve terapi sahasında çalıştılar. Dans bölümündeki öğrenciler Tanzgruppe Günther adlı bir grup kurdular, modern sanatsal dansla ilgilendiler, izleyici karşısına çıktılar ve turneler düzenlediler.

Günther-Okulundaki müzik dersi başlangıçta piyano ve büyük davul çalmak ve piyano doğaçlamaları yapmaktan ibaretti. Daha sonra blok flüt, çubuklar, davullar ve diğer vurmali çalgıların

kullanılması ve Günther-Okulu orkestrasının kurulmasıyla doğaçlama dersi de programa girmiştir. Orff, piyano ile doğaçlama yaparken iki piyano kullanıyordu. Temel olarak ya kısa bir melodi yapısı veya bir dans melodisi (örn. Bolero) alınırdı. Münihli çalgı yapımcısı Kari Maendler'in 1928 yılından başlayarak ksilofon ve metalofonlar yapmasıyla Günther-Okulunun büyük orkestrası ortaya çıktı. Büyük grupla doğaçlamayı Orff şeflik alıştırmaları olarak adlandırırken öğrenciler buna orkestra doğaçlaması diyorlardı. Büyük grupla yapılan bu doğaçlama çalışmalarının hedefi hassas bir beden dilinin oluşturulması ve önceden belirlenmiş ritmik veya melodik temalar üstüne kişinin kendi müzik parçasının geliştirilmesiydi. Günther-Okulundaki müzik uygulamaları hakkında tek taraflı bir resim oluşturmamak için burada 16. ve erken 17. yüzyıl müzikleri ve modern dönem bestecilerinin (örn. B. Bartok, A. Casella, W. Egk, P. Hindemith, I. Pizzetti, E. Schulhoff, I. Stravinsky) müzikleriyle de çalışmalar yapıldığını belirtmek gerekir." (Kugler, 2003: 71)

Orff ise amacını;

"Öğrencilerin kendi müzik ve hareketlerini mütevazı bir şekilde de olsa kendilerinin tasarlayabilmeleri benim pedagojik düşüncelerimin bir parçasıydı. Bu çalgılar için müzik tasarlama sanatı, çalgıların kendileriyle oynayarak ortaya çıktı. Burada, yine bundan geliştirilen bir doğaçlama tekniği büyük bir rol oynadı. Bu alıştırmaların görevi, öğrenciyi, kendiliğinden ve kendine özgü müzikal ifadesini bulmaya yetenekli kılmaktı." şeklinde özetler. (Orff, 1996: 2)

Günther Okulu'ndaki çalışmaların sanatsal sonuçlarını yine Kugler'den bir alıntı ile verelim:

"Genç insanların dans ve müzik eğitimini aynı düzeyde almaları kuralına Günther-Okulunda bir yapıt oluşturulurken de uyulmuştur. Koreografiler ve bunların müzikleri dansçı Maja Lex ve müzikçi Gunild Keetman arasındaki karşılıklı çalışma sürecinde oluşturulmuştur. Barbarische Süite (1930) ve Zyklus Klänge und Gesichte (1934) isimli dans ün kazanmıştır. Gunild Keetman'ın Spielstück für Blockflöten und Schlagwerk (Nr.2) ve Ekstatischer Tanz adlı kompozisyonlarının kayıtları bu koreografilerin müziği etkisini aktarmaktadır. Günther-Okulunda yaratılan dans yapıtlarının ses etkisini perküsyon ve blokflüt kullanımı oluşturur. Müzik cümlesi melodik ve ritmik bir model o aynı zamanda tek sesli bir yapıya veya kademeli armoniye sahip ses temeline o pentatonik ve modal ses dizisine uygun melodilerden oluşur." (Kugler, 2003: 71)

Orff Georg Erich Doflein, Fritz Jöde ve Eberhard Preussner gibi dönemin ünlü müzik eğitimcileri ile temasa geçmiş ve 1931–1933 yılları arasında Frankfurt / Öder, Freiburg, Stuttgart, Berlin ve Bern'de daha oluşum aşamasında bulunan yeni Orff-Schulwerk için eğitim seminerleri düzenlemiştir. Bu kurslarda Orff'un yanında Hans Bergese ve Gunild Keetman gibi çalışma arkadaşları da eğitim vermiştir. Bu kursların paralelinde, müziksel içerikleri denenmiş çok sayıda kitap ortaya çıkmıştır:

"1930 yılında okul öğretisinin ilk baskısı oluştu. İlk, temel cilt olan "Ritmik Melodik Alıştırma" şu sözlerle başlar: "Okul öğretisi, temel müzik eğilimi olarak, müziğin özgüç ve biçimlerine yaklaşmayı amaçlar." Bu konuda Fr tz Reusch bir önsözde şunları yazdı: "Ritmik melodik alıştırmanın müzik örnekleri, kendine özgü anlamında 'ilkel müzik', oyun ve dans nitelikleriyle bir acemi için kolay anlaşıl rdır. Tüm gerçek halk müzikleri gibi bu müzik de h l  harekele bağımlıdır, yani salt dışavurum gereksiniminden ortaya çıkan ses, perde seçimi ve hareketin bütünlüğü onda daha yokolmamıştır.  z g   olarak ritim en ilkel biçiminde el çırpma, ayakları yere vurma ve adım atma yoluyla canlandırılır. Mclos manzum nefestir." Devamla şunları söyledi: "Eğer dönemin ruhunu kavransa, zamanımızın müzik eğitimi burada işaret edilen anlamda yapılandırılmak zorundadır." Kısa süre içinde "Vurmalı  algılar ve El Davulu için Alıştırmalar", "Davul için Alıştırmalar", " ubuklu  algılar için Alıştırmalar". "Blok Flüt için Alıştırmalar" gibi bir dizi daha başka kitap ile çeşitli rol paylaşmalarını içeren dans ve oyun parçaları yayınlandı. Enstrüman yelpazesinin oluşturulması ile okul öğretisi ciltlerinin kaleme alınmasında   rencim ve sürekli yardımcım Gunild Keetman'ın baştan itibaren belirleyici katkıları oldu. O zaman Güntherschule'deki asistanlarım olan Hans Bergese ve Wilhelm Twittenhoff da çalışmalara katıldılar." (Orff, 1996: 2-3)

Günther Okulu ve 1930'ların başındaki kurslardaki çalışmaların hedef kitlesi genç yetişkinlerdir. 1930'ların ortasına doğru siyasi nedenlerle ve birtakım teknik imk nsızlıklar dolayısıyla Orff'un çalışmaları kesintiye uğramıştır. Günther Okulu'nun İkinci Dünya Savaşı sırasındaki bir bombardıman sonucu tahrip olmasından sonra ise, Orff eğitim ile ilgili çalışmalarını bir kenara bırakıp bestecilik üstüne yoğunlaşmıştır.

1948 yılında Bavyera Radyosu'ndan Dr. Panofsky Orff'tan bir dizi radyo programı yapmasını ister:

" a rı 1948 yılında, hem de kelimenin tam anlamıyla, Bavyera Radyosu'ndan telefonlu geldi. Bavyera Radyosu  alışanlarından Dr Panofsky Güntherschule zamanından kalma ve çoktan tükenmiş bir plak bulmuş ve bunu Okul Radyosu Bölümü Başkanı Annemarie Schambeck'e dinletmişti. Bu plak Güntherschule'deki enstrümanlar yelpazesinin  ocuk ve gençler için dans müziklerini içeriyordu. Bana gelen  a rı ise şuydu: "Bizim için. bu tarzda çocuklar için ve onlar tarafından seslendirilebilecek bir müzik besteleyebilir misiniz? Bu müziğin çocuklara özellikle hitap ettiğine inanıyoruz. Bir dizi yayın yapmayı düşünüyoruz." (Orff, 1996: 2-3)

Orff, eğitimci Rudolf Kirmeyer ve G nild Keetman ile birlikte ilk yayınları gerçekleştirmeye başlamıştır. Orff ve Keetman'ın radyo yayınları için yazdıkları parçalar çocukların tarafından  alınmaları için yazılmıştır. Günther Okulu'nun müzik ve dans birikimi bu dönemde yoktur. Hedef kitle otuzlu yıllardan farklı olarak çocuklardır. Dizi

halindeki yayınlar beş yıl sürmüştür. Bu yayınların sonucunda; Music für Kinder (Çocuklar İçin Müzik) ortaya çıkmıştır. (Musik für Kinder) radyoda yayınlanmak üzere hazırlanmıştır. Dolayısıyla burada hareketi göstermek mümkün olmamıştır. Orrell doktora tezinde, Orff'un Schulwerk'le (Musik für Kinder) ilgili şu tespitlerine yer vermiştir:

1. *"Musik für Kinder'de yer alan parçalar değiştirilemeyecek kompozisyonlar değil, müzikal modellerdir.*
2. *Müzikal ifadeyi sağlamak amacı ile hayalgücü ve fantezilerden faydalanılır.*
3. *Müzikal kavramlar ve bunlara bağlı müzikal beceriler zamanından önce verilmez.*
4. *Çocukların müzikal gelişimleri konusunda aceleci davranılmaz.*
5. *Doğaçlama, müzikal ve metinsel değişimlere temel oluşturur."* (Orrel, 1195: 60)

1949 yılı sonbaharında Salzburg Mozarteum'da 8 – 10 yaş grubu çocuklar için Keetman'ın yönetiminde elementer müzik ve hareket eğitimi kursları başlatılmıştır. Bu kurslar müzik (ritmik çalışmalar, konuşma, şarkı söyleme), çalgı çalma (vurmalı çalgılar ve blokflüt), doğaçlama, orkestra yönetimi çalışmaları ve hareket eğitimini (ritmik ve jimnastik alıştırmaları, elementer dans formları, çocuk dansları) kapsamıştır. Mozarteum'da 1953 yılında üniversite öğrencileri için Schulwerk kursları düzenlenmiştir. Başlangıcından itibaren bu kurslara yabancı ülkelerden üniversite öğrencileri de katılmıştır. Böylece Orff-Schulwerk'in yüksek okullarda ders konusu olarak gelişimi ile uluslar ve kültürler arası kullanımı başlamıştır. (Kugler, 2003: 73)

Orff Yaklaşımı'nın tarihi gelişimine bakarak şu sonuçlar çıkartılabilir:

- İlk haliyle Orff-Schulwerk planlanmış bir oluşum değildir. Orff'un içinde bulunduğu dönemin ve koşulların da etkisiyle oluşan sanatsal-pedagojik arayışlarının bir sonucu olarak doğmuştur.
- Orff'un sanatsal görüşleri, dolayısıyla müzik anlayışı Orff-Schulwerk'in oluşmasında büyük rol oynar. Böylece, Orff-Schulwerk salt bir müzik öğretim yöntemi olmaktan öte, insanın bütünsel yapısını temel alarak içsel-yaratıcı gücüne gönderme yapan sanatsal-pedagojik bir yaklaşımdır.
- Orff'un bu sanatsal yaklaşımı sonucu; Orff-Schulwerk'te (Müzik für Kinder /çocuklar İçin Müzik) yer alan örnekler birer model olarak ele alınır. Bu kitapların

oldukları halde ders kitabı olarak kullanılması mümkün değildir. Kugler'in deyişle bu kitaplardan faydalanmak isteyen her eğitimci; *“düş gücüne sahip sanatsal çalışma yetisine sahip olmalı ve eksik yöntem yapısını tamamlayabilmelidir.”* (Kugler, 2003: 73)

- Bunun bir sonucu olarak bugünkü haliyle Orff Yaklaşımı kalıplaşmış bir metot değil, çıkış noktasını uygulanacağı ülkenin kültüründen alan bir müzik eğitimi yaklaşımıdır. Bu görüşümüze uygun olarak Kugler'in şu saptamasını vermekte yarar görüyoruz:

“Müziksel antropolojik açıdan bakıldığında, Orff Yaklaşımının hareket, doğaçlama ve perküsyon düzleminden müziğe bir giriş yolu açmaktadır. Orff-Schulwerk'i dünyadaki çeşitli müzik kültürlerine ve bu arada Türkiye müzik kültürüne bağlayan da bu üç bakış noktasıdır.” (Kugler, 2003: 73)

4.5. Orff Yaklaşımı'nın Dayandığı Temeller

Bilindiği üzere, eğitim ve müzik eğitiminin dayandığı temeller vardır. Eğitimin temel konusu, insanın öğrenmesine etki eden faktörleri incelemek ve eğitim sürecini daha etkili bir hale getirmektir. Bu yönüyle eğitimin odağında insan ve insanın davranışları yer alır. Bu noktada eğitim, insan ve insanın davranışlarını inceleyen bilim dallarından yararlanır. Eğitimin yararlandığı başlıca bilim dalları; psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, sosyal antropoloji, ekonomidir. Felsefe ise, bilimin bulgularını inceleyerek genel bir açıklamaya yönelir.

Orff Yaklaşımı ile ilgili uygulamaların daha sağlıklı anlaşılıp, planlanabilmesi için yaklaşımın temel anlamda felsefe, sosyoloji ve psikoloji açısından kısaca irdelenmesi yarar sağlayacaktır.

4.5.1. Orff Yaklaşımı'nın Felsefi Temelleri

Kelime anlamıyla felsefe; sevgi ve bilgi demektir. Felsefe insana özgüdür, insan düşüncesinin olduğu her yerde felsefe de var demektir. İnsan toplumsal bir varlıktır, aynı zamanda yaşadığı çevreyi (doğayı) kendi iradesiyle değiştirebilme gücüne sahiptir. Bütün bu özellikler onun düşünen bir varlık olmasında ileri gelir. Her insanın kendine özgü bir felsefesi vardır. İnsanın; nelerin iyi, doğru, güzel ve gerçek olduğu ile ilgili inançları, görüşleri, idealleri kişisel felsefesini- “hayat görüşünü” oluşturur. Bu, bireyin üzerinde

yaşamış olduğu dünyaya karşı almış olduğu tavidir. Başka bir deyişle; dünyaya olaylara ve evrene bakış tarzıdır.

Bu görüşleri daha derli toplu bir hale getirmek amacıyla; Edip Günay'ın, H. Heimsoeth'tan yaptığı alıntıyı verelim: Heimsoeth'a göre felsefe;

“ Dünya karşısında alınan belli bir tavrın, derinleşen bir varlık bilincinin kavramlara ve düşüncelere bürünen düşünsel ilişkilerin bir ifadesidir. Felsefe algılanan, somut ve apaçık görünen şeyleri temellendirmeye, onları açıklamaya çalışır.” (Günay ve Özdemir, 2003: sy. 22)

Konumuz müzik eğitimi ve dolayısıyla eğitim ile ilgili olduğuna göre; kısaca eğitim felsefesinin içeriğini ve işlevini hatırlayalım. Fidan ve Erden şöyle özetliyor:

“Eğitim felsefesi, insan ve toplumla ilgili kuramlar geliştirmeye; eğitimin amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için gerekli yolları belirtmeye; yaklaşım, program ve hedeflerle ilgili sorulara cevap bulmaya çalışan bir disiplindir. Eğitim felsefesi eğitimle ilgili bütün unsurları dikkate alarak eğitime bir bütün olarak anlam vermeye çalışır. Eğitim felsefesi eğitimi uygulamalarını sürekli eleştirerek, uygulamaların dayandığı kuramsal temelleri değerlendirir ve eğitim uygulamaları için ülke gerçekleri ve ihtiyaçları; toplumun, kültürün ve insanın niteliği ile tutarlı eğitim kuramları ortaya koyar.” (Fidan ve Erden 1994, sy. 46)

Öyleyse asıl konumuz Orff Yaklaşımına dönersek; bu noktada yaklaşımın kuramsal temellerini ortaya koymak için eğitim felsefesinden yararlanabiliriz. Hemen akla şu sorular geliyor: “Orff Yaklaşımı'nı şekillendiren temel düşünce nedir?”, “Orff Yaklaşımı'na göre insan nasıl bir varlıktır?”, “Orff Yaklaşımı'na göre müziğin insan hayatındaki yeri nedir?”, “Orff Yaklaşımı'na göre müzik eğitiminin işlevi nedir?. Bu sorular çoğaltılabilir ancak, bütün bu sorulara verilecek cevapların kaynağı hiç şüphesiz bu müzik eğitimi yaklaşımını ve yaklaşımını ortaya koyan Carl Orff'un müzikle ve müzik eğitimiyle ilgili düşünceleridir.

Orff bir sanatçı olarak; Uzakdoğu ezgileri, Yunan mitolojisi, Latin dili, Bavyera anadili gibi pek çok kaynaktan beslenmiştir. Görsel sanatlardan etkilenip, yabancı kültürlerin sanatı, müziği ve dansları ile ilgilenmiştir. Bu süreç sonunda müziğe bakışını şöyle özetler: “Müzik insanın içinde başlar.” 1932 yılında ise daha geniş bir ifadeyle şöyle söylüyor:

“Müzik ve müziğin öğrenilmesi insanın içinde başlar. Çalgıyla, ilk parmak dokunuşuyla veya şu veya bu akortla başlamaz. İlk önce insanın kendi sessizliği vardır; kendini dinlemek, müziğe hazır olmak, kendi yüreğinin vuruşunu ve nefesini duymak... Çocuklar da yetişkinlerde müziğe böyle

başlamalıdır; bu kadar yalın, böylesine kapsamlı ve kendiliğinden dışa vuran bir biçimde.”
(Jungmair, 2003: 50)

Görüldüğü üzere Orff, müziği ve müzik eğitimi anlayışını oluştururken “insanı” merkeze koymuştur. Burada “insanın doğası”, “insanın varlığı” gibi sorunlar önümüze çıkar. Orff’a göre; “insanın içindeki müzik” ne demektir? Yalın ve dolaysız bir gözle bakacak olursak, insanın fiziksel varlığında iki temel unsur göze çarpıyor. Bunlardan birincisi nefes, ikincisi ise nabızdır. İnsanın iç ritmini ve hareketini düzenleyen bu iki temel öğedir. Bu iki öğe, farklı niteliklere bürünerek yaşamımızın belirleyicileri arasında yer alırlar. Onları, dışavurumun temel olguları olarak sanatın çeşitli dallarında – resim, müzik ve dans – duyumsar ve keşfederiz. Bu iki olgu hareketi yaratır, hareketten ise “ritim” doğar. İşte bu en “temel- elementer” dönüşüm, Orff Yaklaşımı’nın çıkış noktasıdır. Günümüzde Orff Yaklaşımı ile ilgili en yetkin isimlerden biri olan Haselbach’ın konu ile ilgili görüşlerini aktaralım:

“Orff-Schulwerk bize hareket içinde nefesin lisana ve şarkıya doğru gelişimini; yine nefesin dans hareketinde beden sınırlarını ve mekânı belirlemesini gösterir; nabızın hareketin ritmiyle insanı kendi bedeninden ses çıkarmaya ve çalgı çalmaya götürüşünü, nabızın dansa bedenin ve mekânın ritmine dönüşmesini gösterir. (Haselbach, 2003: 94)

Bir başka deyişle; “ *Kendi kalp atışının ve iç ritminin belirlemesiyle müzik yapan kimse Carl Orff’un anlayışına göre elementer hareket içindeki insandır*” (Jungmair, 2003: 50)

Orff anlayışındaki müzik ve hareket eğitiminin özgünlüğünü “elementer” kavramı belirler. Bu kavramın üzerinde yoğunlaşmak, yaklaşımın felsefesini daha anlaşılır kılacaktır.

Morin doktora tezinde “elementer” sözcüğünün, Latince bir terim olan “elementarius” dan türetildiğini ve “*ögelere ilgili olan- ögesel, ilk(s)el, temel*” (Morin, 1996: 6) anlamlarına geldiğini belirtiyor. Bu görüşe uygun olarak Uçan’da;

“Eğitimi elementerleştirme ya da elementere indirgemenin, eğitimi en temel, en kolay ve en yalın duruma getirme” anlamına geldiğini söyleyerek şu açıklamaları yapıyor: “Elementer müzik, Orff’un tanımıyla hareket, dans ve dil ile bağlantılı bir müziktir. Orff’un (elementer) eğitim anlayışı ve yaklaşımı insanın çok boyutlu varlık ve davranış yapısını tümüyle ‘elementer düzeyde bir bütün’ olarak esas alır. Bu yapıyı eğitimde elementer yönüyle bir bütün olarak kapsar. Eğitimi insanın bütünsel yapısına dayandırırken bu yapıda var olan ilk-temel öğelere oturtur. Bu ‘ilk temel öğeler’, ‘en temel öğeler’, ‘doğal-ham, yalın ilk-el’ öğelerdir; yani ‘elementer’ öğelerdir. Bunların tümü Orff’un deyişiyle ‘temele ait’ tir, ‘köksel’ dir. Eğitimi bu ‘elementer öğeler’den, oluşan bir bütünsel

yapı olarak kurar. Eğitimin amaç, yaklaşım ve içeriğini bu yapı üzerinde çalışarak belirler ve düzenler, tasarlar ve gerçekleştirir. Böylece elementer müzik eğitimi denilen olgu ve kavram ortaya çıkar.” (Uçan, 2003: 11)

Uçan’ın; Orff’un eğitim anlayışını “temele ait öğeler üstünde bütünsel bir yapıyla kurduğuna” dair görüşlerine katılmakla beraber, “elementer” kavramını daha da açmak için Jungmair’in söylediklerini de dikkatle dinlemek gerektiğini düşünüyoruz. Jungmair’e göre “elementer” kavramı temel olarak yanlış anlaşılmakta ve dahası yanlış yorumlanmaktadır. Bu yanlış anlaşılmaya karşılık şunları öne sürüyor:

“Element kavramı günümüzde artık kullanılmayan ‘Elan’ sözcüğüyle ilintilidir. Bir kimse bir şiiri büyük bir (Elan) coşku, canlılıkla okur. Elan Yunanca (ela-ynein) sözcüğünden gelmektedir. ‘Yaratmak’ diye de çevirebiliriz. Elementer müzik yapmakla bağlantılı kullanılan ‘insanın içinde elementer olan’ ın başlangıçtaki sözcük anlamı kendiliğinden yapılan, içten gelerek etkinleşen, kendiliğinden oluşan, gerçekleştirme süreci olarak tanımlanabilir. Malzeme ve tekniği bilerek, gerçekleştirilen duruma serbestçe bir biçim verebilme yetisine sahip olmak, yaratıcı süreç boyunca yapılanları çalarak, oynayarak, çalışarak birbirleriyle kaynaştırmaktır.” (Jungmair, 2003: 50)

Bu noktada yukarıdaki açıklamaları da göz önüne alarak, bu çalışmada “elementer müzik” deyince ne anlaşılabileceğini kısaca özetleyelim: Elementer müzik, çocuklar için basite indirgenmiş, sınırlı ses malzemesi için özel çalgıların kullanıldığı basit bir müzik değildir. Elementer müzik antropolojik boyuta sahiptir ve sadece çocuklarla değil yetişkin ve yaşlılarla da bu süreç yaşanabilir. Sanatsal anlamda etkin ve yaratıcı bir yapıya sahiptir. Elementer müziğin temelini müzik, dil ve hareketin birlikteliği oluşturur. Orff’un kendi deyişiyle verecek olursak: *“Elementer müzik asla tek başına müzik değildir, hareket, dans ve lisanla birliktedir, bu müziğe katılırsınız, dinleyici olmak yetmez, müziği uygulamak gerekir.”* (Haselbach, 2003: 94) Elementer müziğin diğer bir özelliği de, insanın yaşına veya özel yeteneklerine veya engellerine bağlı olmayışındır. Böyle olunca elementer müziğe, sadece müziğe başlangıç aşamasında ilk müzik bilgi ve yaşantılarının aktarıldığı “temel müzik eğitimi” başlığından ya da “müzik derslerinden” daha geniş bir açıyla bakmak gerekir. Jungmair “Das Elementere” adlı eserinde konu ile ilgili şöyle diyor:

“Carl Orff’un elementer müzik ve hareket eğitimi anlayışı her çocuğun kendine özgü bir yeteneği olduğunu kabul eder. Orff sürekli olarak müzik ve hareket eğitiminin gerekliliğine vurgu yapar. Çocuklar için müzik okulda gerçekleşen temel bir konudur. Müzik ve hareket eğitiminde söz konusu sadece müzik eğitimi değildir; amaç insanın yetiştirilmesidir. Bu tür bir eğitim, ders programında belirlenen şarkı / müzik derslerinin çok daha ötesindedir.” (Koçak, 2003: 80)

Elementer müziğin kuramı ve uygulaması için temel oluşturacak üç boyut şöyle sıralanabilir.

- Antropolojik boyut
- Pedagojik boyut
- İçerik boyutu

Daha önce de belirtildiği gibi elementer müziğin çıkış noktası, müzik değil bireysel ve kendine özgü nitelikleriyle insandır. Böylece müzik yapmanın merkezinde insan yer alarak, hedefler, içerik, yaklaşım ve araçlar hep bu düşünce ile düzenlenmektedir.

Elementer müziğin insana bakışını üç özelliğin belirlediği söylenebilir. Bu üç özellik, insanın toplumsal bir varlık olması; yaşadığı çevre ve diğer insanlarla ilişki kurabilme yeteneği, yaratıcı özelliği ve bedensel varlığıdır.

İnsanın yaşadığı çevresiyle ve içinde bulunduğu toplumla doğru ve düzgün ilişkiler kurması hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemlidir. Bugün, insanın bu yeteneklerinin geliştirilmesi çağdaş eğitimin başlıca hedefleri arasındadır. Müzik eğitimi açısından bakıldığında, birlikte müzik yapmak bu yeteneklerin geliştirilmesi için olanaklar ve açılımlar sunabilir. Elementer müziğin ekseninde de birlikte müzik yapmak ve birbirinden öğrenmek vardır. Oyun ortamı içinde bir araya gelen insanlar, birbirlerinin farklı ve benzer özelliklerini tanıma fırsatı bulurlar. Bu özellikler farklı yetenekler olduğu gibi, engeller de olabilir. Bu yolla değer yargılarını ve kültürel özelliklerini tanırlar ve etkileşimlerde bulunurlar. Elementer müzik yapma sürecinde bireyler kendi bedenlerini kullanarak yaratıcı müzik çalışmalarına katılma şansını elde ederler. Bu çalışma ile birlikte olma, birlikte hareket etme ve müzik yapmanın getirdiği olumlu yaşantılar için çeşitli olanaklar sağlanır. Bu satırların yazarı olan araştırmacı, gerek yurtiçinde katıldığı uygulama seminerlerinde, gerekse yurtdışında katılmış olduğu uluslararası seminerde çok kısa sürede “birlikte müzik yapan grubun yaratıcı dinamiklerini harekete geçirerek, ortak paylaşıma ait ürünler meydana getirmesini” çok net bir şekilde grubun parçası olarak gözlemlene fırsatı bulmuştur. Bu aşamada Cubasch’ın “*Bireyler arasındaki iletişim biçimleri ve gruplar içerisinde yaşanan süreçler elementer müziğin temel taşlarıdır*” (Cubash, 2003: 9) saptamasına tamamen katıldığımızı belirtelim. Büyük bir titizlikle

planlanan bu sürecin, insanın özünde var olan sosyal yetkinliklerin geliştirilmesi için anlamı ve önemi büyüktür.

İnsan doğduğu günden ölümüne kadar sürekli öğrenebilen, öğrendikleri ile hayatını yeniden düzenleyebilen, eğitilebilen ve gelişime açık bir varlıktır. Bu özelliği ile her insan yeniliğe ve dolayısıyla yeniliği sağlayan yaratıcı düşünceye ve itkiye sahiptir. İnsanın yaratıcı deneyimler yaşaması ve bu yolla içindeki yaratıcı gücü keşfetmesi, kişiliğini oluşturmada ya da başka bir deyişle kendisini gerçekleştirmesinde büyük önem taşır. Bu deneyimler insanın bütünsel ve çok yönlü yapısı dikkate alındığında, kişisel eğitimi ile bütünlük ve mükemmellik anlamındaki bireysel sağlığını koruma açısından büyük fayda sağlarlar. Bireyler geçirdikleri yaratıcı süreçler sonucunda kazanmış oldukları olumlu izlenim ve yaşantılar, hayatın başka alanlarında da yaratıcılıklarını kullanmaları için uygun ortamı hazırlar. Yukarıda Jungmaier'den alıntılanarak verilen: “Malzeme ve tekniği bilerek, gerçekleştirilen duruma serbestçe bir biçim verebilme yetisine sahip olmak” ifadesi elementer müzik yapma kavramı içinde yer alan yaratıcı süreci özetlemektedir. Bu düşünce ile Orff Sürecinin zirvesinde ve ulaşmak istediği son noktada “doğaçlama” yer almaktadır. Malzeme ve tekniği bilerek yapılan doğaçlama, yaratıcı güçlerin ortaya çıkarılması için fırsat sunar. Yine Cubach'tan bir alıntı yapacak olursak: *“Bu nedenle elementer müzikte üretmek kopya etmekten önde gelir. Bulmak ve icat etmek, tınılarla, ritimlerle, dil müzik ve hareketle, renklerle ve biçimlerle ve diğer yaratıcı araçlarla doğaçlamak ve oluşturmak bu nedenle çok önemlidir.”* (Cubash, 2003: 10)

Elementer müzikte bedensellik kavramı ile beden, ruh, zihin bütünlüğü vurgulanmaktadır. Bilindiği üzere çağdaş eğitim yaklaşımı insanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel süreçleri üzerine kurulmuştur. İnsan duyu organları yoluyla dış dünyayı algılar, hisseder, düşünür, hareket eder, zamanı ve mekânı düzenleme yeteneğine sahiptir ve kendini ifade edebilir. Bütün bunların ön koşulu insanın bedensel var oluşudur. Eğitim açısından kalıcı sonuçlar ve istendik davranışların oluşturabilmesi, her türlü çalışmanın insanın bedensel varlığına dayandırılması ile mümkündür. İnsanın kendi bedensel varlığını tanıması ve bütünselliğinin farkına varması, dış dünya ile kuracağı sağlıklı ilişkilerin temel basamaklarından biridir.

Yukarıda kısaca değinilmeye çalışılan antropolojik koşullardan doğan amaçlar doğrultusunda pedagojik prensipler şekillenir. Bu prensipler uygulama ile teori arasındaki somut bağlantıyı oluştururlar. Bugün elementer müzik ve hareket eğitimi ile ilgilenen

akademisyenler, pedagojik prensipleri çeşitli şekillerde formüle etmektedirler. Bu çalışmalar arasında büyük farklılıklar olmadığını belirterek şöyle bir genelleme verilebilir:

- Oyun ortamında birlikte ve birbirinden öğrenme

Eğitsel Oyun, kısaca; “*Çocuğun beden, ruh ve moral gelişimini sağlayan, haz ve neşe yaratan, ona iyi davranışlar ve alışkanlıklar kazandıran hareketler topluluğudur*”. (Sel, 2000: 9)

Yukarıda verilen tanımlamaya uygun olarak oyun ortamındaki insan kendini rahat hisseder, korkmadan doğal merak duygusu ve oyun dürtüsü ile yaratıcı edimlerde bulunabilir. Böyle bir ortamda bireysellik teşvik edilir, insanlar arası ilişkilerde özenli olmanın önemi belirtilerek, bu konudaki olumlu davranışların pekiştirilmesine çalışılır.

- İnsanın bedensel varlığı ve çok boyutluluğu

Elementer müzik ve dans eğitimi’nin temelinde insanın bir bütün olduğu düşüncesi yatar. İnsan tüm boyutlarıyla; devinimsel, duygusal, zihinsel ve sosyal olarak ele alınıp, geliştirildiğinde, kendi yaratıcı kişiliğini ve birlikte oluşturma becerisini yaşayarak görme şansını elde eder.

- Dil, müzik ve hareket birlikteliği

Yukarıda daha önce de belirtildiği gibi, dil, müzik ve dans içsel hareketin, insanın bireysel iç ritminin, kalp ve nabız atışının bireysel sanatsal ifade biçimi olarak görülmektedir. İnsan aynı zamanda farklı insanlarla birlikte hareket etme yeteneğine de sahiptir. Dil, müzik ve dans eğitsel anlamda birbirini tamamlayan ve birçok disiplini birden kapsayan alanlar olarak kabul edilir.

- Araştırmak ve keşfetmek

Cubash’ın deyimiyle “*Elementer müziğin belirleyicisi ve taşıyıcı gücü yaratıcılıktır.*” (Cubash, 2003: 11) Önemli olan keşfederek öğrenme sevincini yaşatmak ve geliştirmektir. Bununla beraber hayal gücünün, kendiliğinden yapmanın, canlılığın ve bu yolla kişiliğin bir bütün olarak harekete geçirilmesi hedeflenir. Bulmak, icat etmek, deneme, doğaçlama bu anlamıyla değerlendirilir.

- Kendinden sorumlu olmak

Elementer müzikte birey kendi başına yaptığından ve bunun sonuçlarından sorumludur. Bilindiği üzere yaratıcı eğitimde kendi başına yapmak ve kendinden sorumlu olmak etkili bir yol ve önemli bir kuraldır. Bu yol, bireye öğrenme sürecinde yüksek bir motivasyon sağlamanın yanında, keşfederek öğrenmenin keyfini yaşatır. Elementer müzikte pek çok şey etkin olarak keşfedilmekte ve kendi başına oluşturulmaktadır.

- Önkoşulsuz ve birlikte yapma

Elementer müzik yapmak için önceden kazanılmış müzik bilgisine ihtiyaç yoktur. En önemli şey “güzel ve kusursuz müzik yapmak” değildir. Müzik bu anlamda “oyun aracı”dır. Aktif ve yaratıcı süreçlerle müzik daha iyi kavranabilir ve bireyler kendi kişisel özellikleri, yetileri ve istekleri oranında bu sürece katılabilirler. Bu sayede, farklı yeteneklere ve deneyimlere sahip insanlar birlikte yaratıcı müzik yapabilirler. Burada en önemli olan daha iyi veya kötü olan değil yaşanan süreçtir. Bu süreçte bireyin yaratıcı gücünü geliştirebilmesi, birlikte “oyuna katılma” ile kurduğu ilişkiler dikkat edilen noktalardır.

- Elementer müzik yapmak için kullanılan çalgılar

Küçük vurmaları ve davullar gibi vurmali ezgisiz çalgılar ile Carl Orff ile Karl Maedler’in birlikte geliştirdikleri vurmali ezgi çalgılardan oluşan “instrumentarium” insanın kendini ifade etmesini sağlayan araçlar olarak görülür. Bu çalgılar, hem grup içinde müzik yapmak için, hem de bireysel doğaçlama ve beste yapmak için kullanılırlar.

- Doğaçlama

İnsan, sahip olduğu teknik, donanım ve birikimini kendi buluşu ve keşfi ile birleştirerek doğaçlama yaptığında kendi yaratıcı sanatsal ifadesini ortaya koyar. Birey, müzik ve dans yolu ile kendi içindekini ortaya çıkararak, kendini ifade eder. Böylece kendi sınırlarını görüp, tanıyarak yeteneğini geliştirme yolunda ilerler. Doğaçlama insanı arayışa, genel olanı sorgulamaya, yeniden yorumlamaya veya yeni baştan üretmeye götürebilir. Böylece çocuk veya birey hayatta karşılaşmış olduğu problemleri çözmede ve yeni yollar bulmada farklı bakış açıları kazanabilir. Daha önce de sözü geçtiği gibi yaratıcılığın gelişmesinde doğaçlama önemli rol oynar. Yaratıcılığın sonucu ise kısaca “daha iyi bir yaşam” olarak özetlenebilir.

- Elementer müzik yapmak yaşa bağlı değildir

İnsan hayatının sonuna kadar öğrenmeye devam eder. Yaratıcılığını ve merakını kaybetmez. Toplum içinde diğer insanlarla yapıcı, etkin ve üretken ilişkiler kurma ihtiyacı hisseder. Bu sebeple elementer müzik deneyimi her yaştan insana açıktır.

Yukarıda kısaca özetlenmeye çalışılan bu pedagojik prensipler ışığında içerik boyutu oluşturulur. Elementer müziğin içerik boyutunda müzik, dil ve hareket birlikteliği odak noktasını oluşturur. Konu ve uygulamaların seçilmesinde bu faktörler etkili olurlar. Düzenlenecek olan etkinlik veya müzik dersi bu üç boyut göz önüne alınarak planlanır. Elementer müzikte içerik açık olmasına rağmen, konular değişken ve izlenecek yol da esnektir. Bu tamamen seçilen hedeflere, çalışılan grubun durumuna bağlı olarak değişebilir. Orff'un kendi deyişiyle aktaracak olursak: *“Müzik eğitimi kişiliğin gelişimini güçlü biçimde etkiler. Bu etkiyi belirleyen literatürün seçimi ve uygulamanın özelliğidir.”* (Jungmair, 2003b: sy. 19) Bu anlayışla ve bugünkü uygulama göz önüne alındığında her öğretmen veya eğitici kendine özgü yaklaşım ve teknikler uygulama özgürlüğüne sahiptir. Kimi öğretmen drama ve dil eksenli müzik çalışması yaparken, kimi öğretmen hareket ve dansı ön plana çıkarabilir. Bu noktada “Orff-Schulwerk bir müzik eğitimi yöntemi midir?” sorusuna mantıklı ve tutarlı bir cevap vermek ihtiyacı doğmaktadır. Music für Kinder kitaplarına bakıldığında eğitsel süreci planlamaya ve uygulamaya yönelik ışık tutacak bir yönlendirme ve yöntem bilgisine rastlanmaz. Ancak beş ciltlik eser incelendiğinde temel olarak şöyle bir sanal “yöntem”den söz edilebilir: Yalından karmaşığa doğru; basit ritmik ve melodik “yapı taşlarından” bir bütün oluşturulur, yalın bir yapıdan karmaşık bir yapıya doğru; pentatonik diziden başlayıp modal dizilerde gelişerek kadanslı armoniye ulaşılır. Ayrıca “bordun ve ostinato” olarak adlandırılan bir eşlik anlayışı da görülür. Bugünkü uygulama çerçevesi ise, bu müzikal temel esas olmak üzere çok farklı disiplinlerle içi içe geçerek oldukça genişlemiş “yaratıcı bir müzik çalışması görüntüsü” vermektedir. Bu uygulama Orff'un fikirleri temelinde, yıllarca süren çalışma ve değişik deneyimler sonucunda ulaşılan noktadır. Orff Yaklaşımı veya Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi olarak adlandırdığımız kavram günümüzde disiplinler arası yaratıcı bir sanat çalışması olma özelliği ile tüm dünyada yaygınlık kazanmıştır.

4.5.2. Orff Yaklaşımı'nın Toplumsal Temelleri

Bilindiği üzere eğitim kurumları, diğer toplumsal kurumlar gibi toplumun bir takım ihtiyaçlarına cevap vermek için ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumlarının temel amacı; toplumdaki bireyleri yetiştirerek onları topluma yararlı bireyler haline getirmektir. Buradan hareketle eğitimin toplumsal işlevinin, toplumun sürekliliğini ve gelişimini sağlayacak, toplumla uyumlu bireyler yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Bu işlevi yerine getirecek olan okullar özetle;

- Öğrencilere toplumun kültürel mirasını aktarır.
- Öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlar.
- Yaratıcı ve toplumun gelişmesine katkıda bulunacak bireyler yetiştirir.

Genel olarak okuldaki müzik eğitimine baktığımızda, eğitimin sınıf içinde toplu halde yürütüldüğünü görürüz. Burada da bütün diğer toplumsal kurumlarda olduğu gibi statüler, roller ve normlar yumağına rastlarız. Yukarıda sayılan işlevler açısından ele alındığında sınıf içi müzik eğitimi ile toplumsal bütünlüğün korunmasında yardımcı olan kültürel değerler ve normlar öğrencilere müzik yolu ile aktarılmaya çalışılır. Müzik eğitimi programında yer alan yakından-uzaya, çevreden-evrene ilkesi ile öğrencilerin ilk önce kendi yaşadıkları yakın çevrenin müzikal-kültürel değerlerini daha sonra da daha geniş bir çerçevede üzerinde yaşadıkları evrenin müzikal-kültürel değerlerini kavramaları amaçlanmıştır. Günümüzde kültürel birikim çok hızlı gerçekleştiğinden, eğitim kurumları öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine uygun olan kültürel özellikleri seçerek bunları planlı ve amaçlı bir şekilde öğrencilere kazandırmaya çalışır. Bütün bu çabaya Orff Yaklaşımı açısından bakacak olursak “kültürel mirasın aktarılması” konusuna hem yaklaşımda kullanılan eğitim materyali hem de yaklaşımın değişik kültürlerle uyarlabilme imkânından yaklaşmak daha doğru olacaktır.

Orff Yaklaşımı eğitim materyali olarak çok geniş bir yelpaze sunar. En küçük formda çocuk tekerlemelerinden şiirlere, en basit çocuk danslarından halk danslarına, çocuk şarkılarından sözsüz çalgı müziğine kadar olan geniş bir repertuarı dersin hedef ve davranışlarına uygun olarak kullanır. Burada önemli olan, materyalin “elementer müzik” bakış açısıyla ele alınıp işlenmesidir. Ritim-dil- müzik ve hareket birlikteliği düşünülerek ele alınabilecek her türlü eğitim materyali kültürün herhangi bir ögesinden seçilebilir. Örneğin; basit bir halk dansı hareket eğitiminde kullanılabilir. Bu küçük halk dansı kendi

öyküsünden yola çıkılarak veya tamamen özgün bir öykü yaratılarak oyunlaştırma-dramatize etme yaklaşımı ile ritmik-melodik eşlik, ritmik hareket oyunları, çalma-söyleme ve en sonunda kendi dansını-müziğini yaratma yolunda kullanılabilir. Bu bazen konuşma ritmi ile başlayan bir tekerleme çalışması ya da serbest doğaçlama için kullanılacak bir masal olur. Yaklaşımın dil ile olan ilgisi her kültürün kendi ürünlerini kullanmasına olanak tanır. Öte yandan herhangi bir kültüre ait bir şarkı, dans, öykü v.b. da yine “elementer müzik yapma” anlayışıyla öğrencilere tanıtılabilir. Yaklaşımın sabitlenmiş ve detaylandırılmış uygulama basamakları yerine öğretmenin kendi yaklaşımını oluşturmakta kullanabileceği pedagojik prensipler ve modeller sunması (Music für Kinder kitapları) çeşitli kültürlerle uyarlanabilme olasılığını artırır. Zaten bu çeşit bir çalışma uygulandığı ülkenin kültürünü çıkış noktası olarak alır. Burada önemli olan kültüre dair aktarılacak değerlerin ve normların öğretmen tarafından istenen hedef ve amaçlar doğrultusunda seçilip düzenlenmesidir. Bu noktada yaklaşım öğretmeni özgür bırakır, elde edilecek olumlu sonuçlar hiç şüphesiz öğretmenin donanımı, tecrübesi, hayal gücü ve yaratıcılığı ile yakından ilgilidir.

Toplumsallaşma kısaca; bireyin toplumun bir üyesi haline gelmesi süreci olarak tanımlanabilir. Birey içinde yaşadığı toplumla uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilmek, bu toplumun mutlu ve üretken bir bireyi olabilmek için; o topluma ait pek çok değer, inanç, davranış biçimi ve kuralı öğrenmek zorundadır. Birey bu sayılanların pek çoğunu aile içinde ve çevresinden öğrenerek hayata geçirir de bu gün gittikçe karmaşıklaşan toplumsal ilişkiler ve değişime uğrayan toplumsal kurumlarla beraber bireyin üstleneceği yeni yeni roller ortaya çıkmaktadır. Bireyin toplumla olan uyumlu ilişkisini yürütmesi, üstlendiği bu rolleri sağlıklı bir biçimde yerine getirmesine bağlıdır. Okullarda öğrencilere bir yandan bu rollerin gerektirdiği davranışlar öğretilirken, diğer yandan da bu rollerin bazılarını yaşamaları için uygun ortam hazırlanır. Bu şekilde toplumla uyumlu, işbirliğine yatkın, hak ve sorumluluklarının bilincinde bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.

Çocuk, toplumsallaşma yolunda ilk ve en önemli deneyimlerini hiç şüphesiz “oyun ortamında” yaşar. Çocuk, oyun yoluyla bir yandan yaşadığı dünyayı keşfedip, öğrenirken bir yandan da birlikte olma- birlikte yaşamaya dair yaşantılar geliştirir. Çocuklukta oynanan evcilik, hırsız-polis, doktorculuk gibi oyunlar benliğin, ahlak anlayışının gelişmesi ve ilk toplumsal rollerin oluşması yolunda oldukça etkili sayılırlar. Orff Yaklaşımı da çocuğun potansiyelini ve kendini ifade gücünü ortaya koyma da oyunun etkisini vurgulayarak “oyun içinde birbirinden öğrenme” prensibini savunur. Daha önce

çok kısa olarak Orff Yaklaşımı'nın pedagojik prensipleri sıralanırken “önkoşulB2ADsuz ve birlikte yapma” başlığında değinilmeye çalışılan bu kavram bizi doğrudan Orff Yaklaşımı'nın çocuğun/bireyin toplumsallaşması yolunda gördüğü işlevi tanımlamaya, açıklamaya götürür. Orff Yaklaşımı ile yapılan bir çalışmada grup olarak müzik yapma, koro olarak söyleme, birlikte çalma ve hareket etme eylemleri yer alır. Aynı zamanda çalgılar açısından bakıldığında, sınıf içi küçük bir orkestradan bahsetmek mümkündür. Müzikli oyun da ise grubun bir dizi ortak oyun kuralını kabul etmesi gerekir ve oyun içinde kalabilmek bu kurallara uymaya bağlıdır. Oyun da özellikle doğaçlama sırasında bir dizi temel toplumsal davranış biçimi ortaya çıkar. Sırasını beklemek, uyum sağlamak, birbirini dinlemek, devamlılığı sağlamak, doğru zamanda hareket edebilmek ve susabilmek bu davranışların başta gelenleri olarak sayılabilir. Gerek birlikte müzik yaparken, gerekse müzikli oyun oynarken çocuk ya da birey grup karşısında belli bir tavır alır ve rol üstlenir. Zaman zaman arkadaşları karşısında sorumluluk alarak olayların ve gidişinde etki yapar ya da birlikte oluşturulacak sonuç için kendi varlığıyla katkıda bulunur. Örnek vermek gerekirse; sınıf içi orkestrayı yönetmekle görevlendirilen çocuk ulaşılacak sonuçta birebir sorumluluk sahibidir ya da bir öyküyü seslerle ifade ederken, bir şarkıya ritmik-melodik eşlik bulmaya çalışırken, birlikte bir dans oluştururken kendi fikri ve eylemi ile sonuca katkıda bulunabilir.

Bireyin toplumla uyumlu ilişkiler kurabilmesinde bir diğer önemli nokta sahip olduğu bireysel özellikler ve kişiliği ile toplum tarafından kabul gördüğünü hissetmesidir. Orff Yaklaşımı anlayışında, birey gruba yapabildiği kadarıyla katılır. Bunu da o anda ki kendi çözümü olan doğaçlama ile ortaya koyar. Bir başka zaman daha iyisini yapabileceğini unutmadan gerek öğretmen gerekse grup tarafından kabul gördüğünü hisseder. Böylece bir diğerinin ortaya koyduğu fikir, eylem ya da harekete o bireyin kişisel çalışması ve çözümü olarak bakmayı ve saygı duymayı öğrenir. Bu yolla kendisiyle barışık ve iç huzuru taşıyan bireyin başkalarının haklarına ve varlıklarına saygı göstermesinin daha kolay olacağı beklenmektedir.

4.5.3. Orff Yaklaşımı'nın Psikolojik Temelleri

Bilindiği üzere psikoloji insan davranışını ele alıp inceleyen bir bilim dalıdır. Eğitim ise, psikoloji alanında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları kendi amaçları doğrultusunda kullanır. Eğitim psikolojisi ise; *“insanların gelişim özelliklerini ve öğrenme ilkelerini inceleyerek eğitim ortamlarını etkili bir şekilde düzenlemeyi ve öğretme yoluyla*

öğrenmeyi verimli bir şekilde gerçekleştirmeyi amaç edinen bir bilim dalıdır.” (Fidan ve Erden, 1994: 47) Eğitim söz konusu olduğunda karşımıza zekâ, yetenek, bellek, algı vb. gibi kavramlar çıkmaktadır. Eğitimin en önemli konularından biri “öğrenme” olduğuna göre bu kavrama dair problemlerin çözümünde eğitim psikolojisinden yararlanılır.

Daha önce ki bölümlerde Orff Yaklaşımı’nın pedagojik yaklaşımları-kuralları elden geldiğince açıklanmaya çalışıldı. Buradaki başlığımız “psikolojik temeller” olduğuna göre bu “pedagojik kurallara” biraz daha yakından bakmak gerekir. Bu çalışmada Orff Yaklaşımı ve amaçları tanımlanırken temel çıkış noktasının “insan ve insanın doğası” olduğundan bahsedilmişti. Psikoloji’nin de ana teması insan ve davranışı olduğuna göre konuya bu noktadan yaklaşmak yerinde olacaktır. Orff Yaklaşımı, insanı bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal boyutları ile bir bütün olarak görür ve yaklaşır. Eğitim planlamasını bu süreçlerin dengeli ve koordinasyonlu bir biçimde işlemesi üstüne kurar. Çünkü insan çok boyutlu bir varlık olarak pek çok uyarıyı eş zamanlı bir biçimde alır ve aynı zamanda işleyebilir. İnsanın duyu organları ile gerçekleştirdiği bu süreç onun bütünsel yapısını belirler.

Orff Yaklaşımı’nda dış dünyanın algılanması ve yorumlanması ile ilgili “dışsal süreçler” kadar ve hatta daha önemlisi “içsel süreçler” dir. Orff Yaklaşımı her insanın içinde var olduğunu düşündüğü “elementer” gücü ortaya çıkarıp, geliştirmeyi hedefler. Orff Yaklaşımı’na göre müzik, dans ve hareket ile kendini ifade edebilme potansiyeli her insanın içinde doğal olarak bulunur. Önemli olan gerekli ortam ve şartların yaratılıp, bireyin bu farkındalığı yaşamasına yardımcı olmaktır. Bu yolla kendini ifade etme imkânını kavuşan birey “ben” duygusunu haz alarak ve sağlıklı bir biçimde yaşayarak, toplum içinde yaratıcı ve dengeli bir kimlik edinebilecektir. Unutulmamalıdır ki, kendi bireysel esenliğine kavuşmamış bireylerin toplum yaşantısı içinde başarılı olma ihtimali çok düşüktür.

Orff Yaklaşımı’nda birey kendini, yeteneklerini, yapabileceklerini-yapamayacaklarını yeniden keşfetme ve yeniden biçimlendirme şansı bulur. Bu süreçte yaklaşım, müziğin öğelerinden ve kendine özgü biçimlerinden yararlanır. Birey ilk olarak kendi bedenini, bedeninden ses çıkarmayı, sesini, hareket olanaklarını tanır. Bedeniyle yaşadığı müzikal deneyimi ritim ve ezgi çalgılarına, ses çıkartabilecek bütün objelere aktararak bireysel ifadenin çeşitli yollarını dener, geliştirir.

Bugün açıkça biliniyor ki öğrenciler merak ve ilgi duydukları, kendi çabalarıyla öğrendikleri her türlü konuyu ve olguyu, daha rahat içselleştirebiliyorlar. Bir başka deyişle “kalıcı öğrenme”ler yapmış oluyorlar. Günün eğitim düşüncesi, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif hale getirmek için bütün imkânların kullanılmasını öngörüyor. Çünkü halen “merak ve ilgiyi” canlı tutmanın bilinen daha etkin bir başka yolu bulunamamıştır. Orff Yaklaşımı’nda da “tablet bilgiler” yerine öğrencinin kendi çabası ve keşfiyle öğrenme sürecine katılması teşvik edilir. Bu yolda “oyun ortamı” bireyi “yanlış yapmanın getirdiği stresten ve korkudan” uzak tutmakla birlikte keşfetmeye, birlikte araştırmaya götürür. Oyun ortamı’nda kazanılan bilgi ve deneyim, kendini ifade etme yolunda oluşturulan doğaçlamaya temel sağlar.

İçten geleni dolaysızca dışa vurabilme, birlikte birbirinden öğrenerek yeni yaratı imkânlarına sahip olma, keşfederek öğrenmenin getirdiği haz ve doyum sonunda mutluluk hissi doğurur. Bu çalışmayla ilgili katıldığım uygulamalı seminerlerde, grubun artan ilgi ve konsantrasyonunu, bunun sonucu katılımcı ve yaratıcı davranışı birebir gözlemlene şansına sahip oldum. Bütün bu çalışmalarda grubun her üyesi, kendi sahip olduğu donanım ve özellikler ölçüsünde ortak üretime katkıda bulunmaya çalıştı ve bundan mutluluk duydu. Yine az önce belirtilen “kalıcı öğrenmelerin” ancak mutluluk yaratacak gerçek ve başarılı öğrenme süreçleri sonunda olduğu Scheich (Uluç S., 2003: 76–77) tarafından bilimsel olarak kanıtlanmıştır.

Özetlemek gerekirse Orff Yaklaşımı, insanın içsel ve dışsal süreçlerini göz önüne alarak, bireysel farklılıkları olumlu ve yaratıcı yönde teşvik ederek, kişinin öğrenme sürecinde aktif ve araştırıcı bir rol üstlenmesini ön görür. Böylece öğrenmenin mutluluğunu yaşayan birey, yaratıcı eylem yolunda merakını ve çabasını sürekli kılmaya çalışacaktır.

4.6. Orff Yaklaşımı’nda Ritim Eğitimi

Orff Yaklaşımı’nda; 2/4 lük ölçüdeki en küçük ritim kalıpları, çocuk tekerlemeleri, çocuk şarkıları ve isimlerden faydalanılarak elde edilir. Bu ritmik kalıplar, sekizlik, dörtlük ve ikilik nota değerleri ile eksik ölçü kullanmadan düzenlenir. Bu kalıplar; “ritmik yapı taşları” (Şekil 4.1) olarak adlandırılır. (Keetman, 1974: 17)



Şekil 4.1 2/4 lük Ölçüde Oluşturulmuş Ritmik Yapı Taşları.

Aynı şekilde 3/4 lük ölçü değerinde de ritmik yapı taşları (Şekil 4.2) oluşturulabilir.



Şekil 4.2 2/4 lük Ölçüde Düzenlenmiş Ritmik Yapı Taşları.

2/4 lük ölçüdeki bu kalıplar-modeller, eğitimin ilk basamağı için ritmik temel oluştururlar. Çocuklar bu kalıpları kullanarak, öğretmenin ezgilerine ve kendi çalıp-söylediklerine eşlik ederler. Bu ritmik kalıplarla pek çok değişik şekilde çalar ve doğaçlarlar.

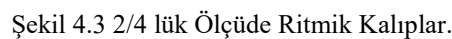
Ezgili vurmali çalgılara ilk başlangıç, bu ritmik kalıplara dayanan basit eşlik figürleri ile olur. Bu eşlik figürlerinde, kökte do notası (C) olmak üzere beşli veya oktav aynı anda tınlar. Bu eşlik türü “birinci tip drone” olarak adlandırılır. “Birinci tip drone” dan, “hareketli drone” ve “ostinato eşliği” nin diğer şekilleri geliştirilir. (Keetman, 1974: 17)

Vurmali ezgi çalgılarında çalıp-söylenen ilk ezgiler “guguk kuşu ötüşü” (inici minör üçlü aralığı sol-mi) ile başlar. Bu ezgiler giderek genişleyen bir ses aralığı ile bilinçli dinleme, kulaktan çalma, dizinin değişik derece ve aralıklarını yazmaya hazırlar. Önceleri üç, sonraları dört ses aralığıyla do notası üzerinde kurulan pentatonik diziye ulaşılır ve oktava yapılan genişlemeyle dizi tamamlanır. Bu dizi uzun süre, çocukların keşfetme sürecinde ilerleme gösteren denemeler yapmaları ve bu yolla kendi ezgilerini oluşturmaları amacıyla kullanılır.

Orff pentatonik dizi hakkında şöyle söylüyor: “Mantığına uygun gelen bu dizi ile çocuk, daha önce duymuş olduğu diğer müziklerin etkisinde kalmaksızın kendini bireysel olarak ifade etme yollarını kolayca bulur.” (Keetman, 1974: 18)

Pentatonik dizinin bir diğer avantajı içinde yarım tonları barındırmamasıdır. Böylece topluluk disonans etkiden özgür bir şekilde çalabilir. Bunu ezgili vurmali çalgılar üzerinde öğretmen tarafından çalınan ezgileri taklit etmek izler. Ezgiler pentatonik dizinin inici ve çıkıcı biçimlerinde çalışılır. Bu sayede aralıkların duyumu ile ilgili de dolaylı çalışmalar yapılmış olur.

Ritmik kalıpları yan yana getirerek küçük formlar oluşturulur. Bunların en küçüğü iki dörtlük ölçü değerinde, uzunluğu iki ölçüyü geçmeyen iki küçük motiften oluşur ki bu şekle sıklıkla çocuk tekerlemelerinde (Şekil 4.3) rastlanmaktadır. (Keetman, 1974: 18)



A || | | | | | | | ||

B || | | | | | | | | | ||

Şekil 4.4 AB Formuna Örnek.

[illegible]

77

Bölümler ana kısma (A) karşıt ritmik özellikte olmalı ve tekrar ona dönmelidir. Bu şekilde tamamlanabilecekleri gibi aşağıdaki örnekte C bölümünde görüldüğü üzere A bölümüne hazırlayan bir ritmik yapı ile de bitebilirler. Olağan simetrik formların kullanılması dışındaki durumlarda, yazılı metinler çocuğun ritmik yapıyı anlamasına yardımcı olur.

Temel beden seslerini yansıtmak için el çırpma, elle dize vurma, ayakla yere vurma ve parmak şaklatmanın dışında, şarkı söyleme, konuşma ve sestten yararlanılır. Bu çalışmaların ritim ve ezgi çalgılarına aktarılması ile çocuk için kapsamlı bir müzikal temel sağlanmış olur.

El çırpma, dize vurma, ayakla yere vurma ve parmak şaklatma “beden sesleri” olarak adlandırılabilir. Beden sesleri şu şekilde açıklanabilirler:

İyi bir şekilde el çırpma için, dik fakat katı olmayan bir duruş gerekir. Ayrıca kolların rahatça salınımı için gerekli boşluğa ihtiyaç vardır. Bu durumda çocukların birbirlerine çok yakın durmamaları gerekmektedir. El çırpma sırasında; bir elin gergince duran parmakları, düz bir şekilde duran öteki ele vurarak geri gelir. Hareketin boyutu hızla orantılıdır. Kolun geniş ve büyük hareketi yavaş tempoyu getirirken, hızlı tempo bilekten ve küçük hareketlerle sağlanır. El çırpma genelde vücudun önünde bel hizasında gerçekleşir. Ancak çeşitleme olarak vücudun arkasında, başın üstünde veya vücudun yan tarafında olabilir.

El çırpma (ing. clapping: cl.) ile değişik ses kaliteleri elde edilebilir. Kuvvetli ve alçak ses, elin çukurlaştırılması ile daha pest ve yankılı bir ton, parmakların gergin avuç ayasına şiddetlice vurulması ile elde edilen daha keskin ve tiz bir ton gibi. El çırpma (şekil 4.6) da görüldüğü gibi notaya alınabilir. (Keetman, 1974: 20) Uygulama örneklerinde “el çırpma” olarak notaya alınmıştır.



Şekil 4.6 El Çırpmanın Nota İle Gösterimi.

Dize vurma (İngilizce; patcschen: pa.) ; eller hafifçe gergin ve düz bir şekilde iken dizin üstüne uyluk kısmına avuç içi ile vurup-çekme hareketidir. Ayakta rahat bir duruşta bacaklar birbirinden hafifçe ayrılmışken yapılabileceği gibi otururken de uygulanabilir.

Dize vurma çeşitli şekillerde gerçekleşebilir. İki elle aynı anda dizlere vurulur. Uygulama örneklerinde “iki elle dize vurma” olarak (Şekil4.7) notaya alınmıştır. Notasyonu şöyledir:



Şekil 4.7 İki Elle Dize Aynı Anda Dize Vurmanın Nota İle Gösterimi.

Sağ ve sol ellerle ayrı vuruşlar yapılır. Sağ elin vuruşları yukarıya doğru yazılan notayla, sol elin vuruşları aşağıya doğru yazılan notalarla (Şekil 4.8) gösterilir.



Şekil 4.8 Sağ El – Sol El Değişmeli Olarak Dize Vurmanın Nota İle Gösterimi.

İki elin ayrı ayrı ve aynı anda birlikte vuruşlarının birleşimi olarak; iki elle aynı anda vuruş yukarı-aşağı birleşmiş nota ile (Şekil 4.9) gösterilir. (Keetman, 1974: 20)



Şekil 4.9 Sağ El – Sol El Değişmeli Olarak ve İki Elle Aynı Anda Dize Vurmanın Birlikte Kullanılışının Nota İle Gösterimi.

Çapraz vuruşlarda ise sağ elle sol dize, sol elle sağ dize vurulur. Çapraz vuruşlar iki çizgi üzerine yazılır. Üst çizgi sağ dizi, alt çizgi sol dizi (Şekil 4.10) temsil eder.



Şekil 4.10 Çapraz Elle Dize Vurmanın Nota İle Gösterimi.

Ayakla yere vurma (İngilizce; stamping: st.) genellikle, el çırpma ve dize vurma ile birlikte kullanılır. Ayakta rahat bir pozisyondayken bacak dizden kıvrılarak ayak tabanı ile yere kuvvetlice vurulur. Tek bir ayak ile yapılabileceği gibi, iki ayakla değişimli olarak da vuruş yapmak mümkündür. Nota ile gösterilirken sağ ayak için nota sapları yukarı doğru yazılırken, sol ayak için aşağı doğru (Şekil 4.11) çekilir. Uygulama örneklerinde “ayakla yere vurma olarak” notaya alınmıştır. (Keetman, 1974: 21)



Şekil 4.11 Ayakla Yere Vurmanın Nota İle Gösterimi.

Parmak şıklatmada (İngilizce; snapping: sn.); Başparmak, orta parmak veya yüzük parmağı ile bir araya gelerek sesi oluşturur. Tempoya bağlı olarak kolun bütün yönlerle hareketi ile desteklenebilir. İki elle aynı anda birlikte veya dönüşümlü olabilir. İki elle aynı anda yapıldığında nota sapları yukarıya doğru yazılır. Sağ elle ise nota sapları yukarıya, sol elle ise aşağıya (Şekil 4.12) bakar. (Keetman, 1974: 21)



Şekil 4.12 Parmak Şıklatmanın Nota İle Gösterimi.

Bütün bu ses çeşitleri ilk önce teker teker, sonra da birleştirilerek çalışılır. En temel başlangıç el çırpma ve dize vurmanın birleşimidir. Beden sesleri hep birlikte notasyonda gösterilebilir. (Şekil 4.13) (Keetman, 1974: 21)



Şekil 4.13 Beden Seslerinin Toplu Olarak Nota İle Gösterimi.

Bu beden sesleri ile oynamak, harekete yönelmiş elementer müzik yapmanın başlangıcı olarak görülebilir. Başlangıç aşamasında kullanılabilecek başlıca ezgisiz vurmali çalgılar; ritim çubukları, çingiraklar, kastanyetler, ritim kutuları, çelik üçgen, el zili, parmak zili, bongo, derili ve zilli tef, bas davul ve timpanidir. Ezgi çalgıları ise, ksilofon, metalofon, glockenspiel, akortlanmış su bardakları, blok flüt, viyolençello, viola da gamba ve bordun, gitar veya lute'dür.

Ritim alıştırmalarına başlarken, sınıf içi yerleşim ve beden pozisyonu önem taşır. Beden sesleri ile yapılan çalışmalarda tüm öğrencilerin öğretmeni kolaylıkla görebileceği ve kollarını rahatça hareket ettirebilecekleri bir yerleşim tercih edilmelidir.

Mümkün olan düzenlemeler şöyledir: Öğrenciler sınıf içinde serbest bir şekilde hareketlerini yapabilecek kadar kişisel bir alana sahip olarak dağılırlar ya da öğretmenden yeterli uzaklıkta birbirlerinin hareketine olanak sağlayacak büyükçe bir yarım daire şeklinde dizilirler. Tam bir daire şeklinde dizilmek öğretmenin hareketlerini izleyip tekrar edecek çocuklar için uygun değildir. Beden sesleri ile yapılan çalışmalar ayakta, oturarak, dizlerin üstünde veya yere oturarak gerçekleştirilebilir.

Oturmak için düz tabureler veya benzeri eşyalar kullanılabilir. Oturma pozisyonunda, ayaklar yere rahatça ulaşmalı, beden üst kısmı dik ve kollar serbest olmalıdır. Oturma pozisyonu çok rahat ve gevşek olmamalı, sandalye ya da taburenin ucuna doğru oturulmalıdır. İyi ve doğru duruş fikrini öğrencilerde pekiştirmek için, dersin başında doğru ve yanlış pozisyonları ard arda denemelerine izin verilir.

Ritim alıştırmalarının en başında tepki-dikkat çalışmaları yer alır. Tepki verme yeteneği, birlikte müzik yapmanın temel ön koşullarındandır. Özellikle müzik öğretiminin başlangıç döneminde tepki çalışmaları büyük yer tutar. Aşağıda bahsedilen örnekler genelde el çırpma ile ilgili olsalar da bu çalışmalar hakkında genel bilgi verebilir.

Birlikte başlamak ile ilgili alıştırmada; “rahat pozisyonunda” dururken kollar dirseklerden hafifçe kırılarak önde omuz seviyesine kadar kaldırılır, ilk vuruştan önce omuzlar hafifçe yukarı kalkarak bir nefes alınır(şefin yönetme hareketi). İlkönce tek bir vuruş veya el çırpma üzerinde durulur ve bu “ilk vuruş” düzensiz aralıklara birçok kez tekrar edilir. Daha sonra bu vuruşların arasındaki zaman kısılır. Bu ilk vuruş için öğretmenin yaptığı giriş hareketinin öğrenci tarafından iyice anlaşılması hedeflenir. Başlangıçta öğretmen çocuklarla birlikte el çırparken, ilerledikçe sadece hareketi verir.

Birlikte el çırpma ise neşeli ve birlikte, eşit nota değerleri ve vurgu olmaksızın gerçekleşmelidir. Bu çalışmalarda çocuklar aşağıdaki durumlarda kendilerini öğretmene uydurmak durumundadırlar:

- Sabit tempoda tekrarlanan bir sesin gürlüğünde yavaş yavaş meydana gelen değişiklikler.

- Tempoda yavaş yavaş meydana gelen değişikler. Bunlar önceleri başlangıç temposundan hafifçe ayrılmalar şeklinde olur ve gürlük değişiklikleri ile birlikte çalışılabilir.
- Gürlükteki ani değişiklikler.

Bu çalışmalar toplu halde yapılabileceği gibi, değişiklikler bir gruptan diğer gruba ya da öğrenciden öğrenciye de çalışılabilir. Bunu için önceden belirlenmiş bir sıra olması gereklidir. Öğretmen çocuklarla beraber el çırpma veya onları yönetmek yerine, çalgı veya sesiyle yapacağı bir doğaçlama ile onları yönlendirebilir.

Bu şekilde çocuklar hep birlikte yapabildikleri kadar hızlı ve yavaş tempoda, yüksek ve alçak gürlükte el çırpma. Çocukların yüz ifadeleri sert ve katı olmamalıdır. Duruş ve rahatlama çalışmaları mutlaka yapılmalıdır.

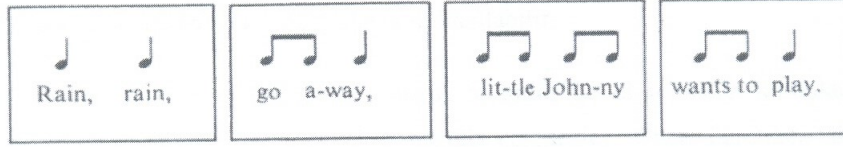
Birlikte bitirme, öğretmen tarafından el çırparken veya yönetirken kendi vücut hareketi ile belli edilir. Bu ezginin gidiş i ile olabileceği gibi soru-cevap şeklinde de olabilir.

Öğretmen tarafından başlatılan bir tempoyu sürdürmek ve korumak alışkanlığını kazandırmak için öğretmen başlamak için birkaç vuruş yapar. Çocuklar bu tempoda devam ederler. Bu alıştırmayı tekrarlanırken daima değişik bir tempo alınır. Kontrol ve düzeltme çocuklar tarafından yapılmalıdır.

Öğretmen tarafından çalınan bir melodiye yapılan eşlikte meydana gelen ani gürlük değişiklikleri çalışılır. Ezgiye yapılan eşlik hafif gürlükte el çırpma şeklinde iken, bitişte kuvvetli gürlükte olur. Hafif ve kuvvetli gürlük arasındaki karşıtlık çalışılır.

Öğretmen tarafından doğaçlama çalınan bir ezginin birim vuruşlarını bulma alıştırmaları tekrarlanırken çocukların seviyelerine göre daima değişik bir tempo ve bunun yanında değişik bir ölçü birimi kullanılır.

Daha önce bahsedilen “ritmik yapı taşları” birlikte yapılan çalışmalarla bulunur. Ritmik yapı taşları uyaklı çocuk şiirlerinden, tekerlemelerden ve çocuk şarkılarından üretilebilir. Sözler ilk olarak bütün olarak söylenir ve tartımı el çırpma vurulur. Daha sonra bir grup tüm cümleyi söyler ve el çırpma tartımını vururken, diğer bir grup sürekli tekrar eden bir eşlik oluşturmak üzere parçadan seçilmiş küçük bir ritim kalıbını ya sözleri ile söyler ya da el çırpma tartımını vururlar. (Şekil 4.14) (Keetman, 1974: 24)



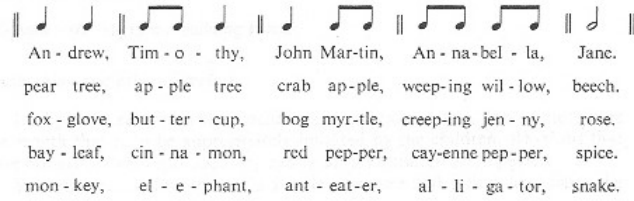
Şekil 4.14 Ritmik Yapı Taşlarının Oluşturulması.

Çocukların kendi isimleri ritim kalıpları için diğer bir kaynak sağlar. Her çocuk kendi ismini açık ve uygun bir vurguyla söyler, ardından uygun ritmi el çırparak gösterir. Eksik ölçü ile başlayan veya tam ölçüye uygun ritmik yapıdaki çeşitli isimler çalışılır. Çocuklar henüz bu süreçte ortaya çıkabilecek ritmik problemleri kavrayacak bilinçte değildirler.

Değişik söylenişe sahip isimler aynı ritim kullanılarak el çırpılır. Örneğin; John, James, Anne, Jane; Elizabeth, Penelope, Veronica; Timothy, Jennifer, Christopher, etc. (Keetman, 1974: 25)

Kolay ve dersi canlandıran her türlü ritmik oyun benzer materyalden geliştirilebilir.

Ritimler için, çiçek isimleri, ağaç isimleri, bitki ve hayvan isimleri gibi yeni isim kaynakları bulunur. (Keetman, 1974: 25)



Şekil 4.15 Çeşitli İsimlerden Oluşturulan Ritmik Yapı Taşları.

Çalışma ilerlerken, sadece ritim kalıplarına uygun olan bu kelimeler kullanılır. Uygun olan beş isim seçilir. Bu isimler, beş ritmik yapıyı temsil eden semboller olarak kullanılır. Başlangıçta, ritmik yapı ile söz arasındaki ilişki sağlanıncaya kadar hep aynı isimlerin kullanılması belki de doğru olmayan fakat elverişli bir çözümdür.

Bu aşamada artık çocuklarca bilinen ritmik yapıların notasyonunu öğretmeye geçilebilir. Müzikal notasyonu anlamamanın ve yorumlamanın verdiği haz, istendiğinde tekrar etmek üzere bir ritmi kayıt edebilmek, kendi ritimlerini yazmak, bunun yanında müzik notasyonunu yazabilmenin hazzı ve ortaya çıkan görsel tablo, çocukların müzikal notasyonu öğrenmeleri, okuma ve yazmaları için özendirici etkenler olarak yer alırlar. Seçilen isimler bu noktada da model olarak kullanılabilir.

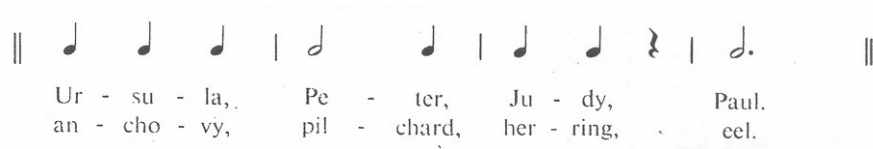
Önceki egzersizler sayesinde çocukların büyük bölümü, model kelimeler ile onlarla ilgili tahtaya yazılmış ritimleri eşleştirmekte güçlük çekmezler. Önce öğretmen tahtadaki kelimeleri tek tek, daha sonra ard arda işaret ederken öğrenciler ritmik olarak model kelimeleri söylerler. Bu sırada bir çocuk tahtaya yazılmış uygun ritmin notalarının altına hafifçe vurarak, ritmi seslendirir. Daha sonraki aşamada ritimler el çırparak vurulur.

Bir sonraki aşamada öğretmen ritimlerden birini el çırparak seslendirir. Daha sonra başkalarını da ekler. Tahtaya kalmış olan çocuk ritmin notasını tahtada gösterir.

Bu çalışmalar ilerledikçe, öğrenilen ritim kalıpları tek çizgi üstünde gösterilmeye başlanabilir. Çocuklar, örnek kelimeleri kullanarak veya el çırparak bu ritmik yapıları yeniden üretirler. Bu aşamada bile süregelen ritmik akışa önem verilmelidir. Bu küçük parçalardan oluşan, yeni yapının ritmik akışının, ölçü çizgileri gibi bölünmelerle zayıflatılmasına izin verilmez.

Tüm bu uygulamaların içinde, ritmik belleği geliştirecek çalışmalarda yapılır. Örneğin; kısa bir süre çalışılan bir ritmik yapı tahtadan silinir ve öğrencilerden el çırparak seslendirilmesi istenir. Ya da dersin sonunda, daha önce öğrenilmiş bir ritmik yapı, tahtaya yazılmaksızın bellekten tekrar edilir. Bu iki seçenekten yola çıkılarak pek çok değişik alıştırma yapılabilir.

Çalışmalar ilerledikçe, örnek kelimelerin kullanılması gittikçe azalmalıdır. Aynı zamanda farklı vuruş sayısındaki ölçülerde de çalışmalara da başlanabilir. İsimler ve diğer kelimeler, 2/4 lük ölçüde olduğu gibi 3/4 lük ölçüdeki ritmik yapıların öğrenilmesinde de yardımcı olurlar. Bu örnekler farklı kullanımlarla belirsizlik yaratabilecek olmalarına karşın, başlangıçta kolaylık sağlarlar. (Şekil 4.16) (Keetman, 1974: 27)



Şekil 4.16 İsimlerden 3/4 lük Ölçüde Ritmik Yapı Taşları Oluşturma.

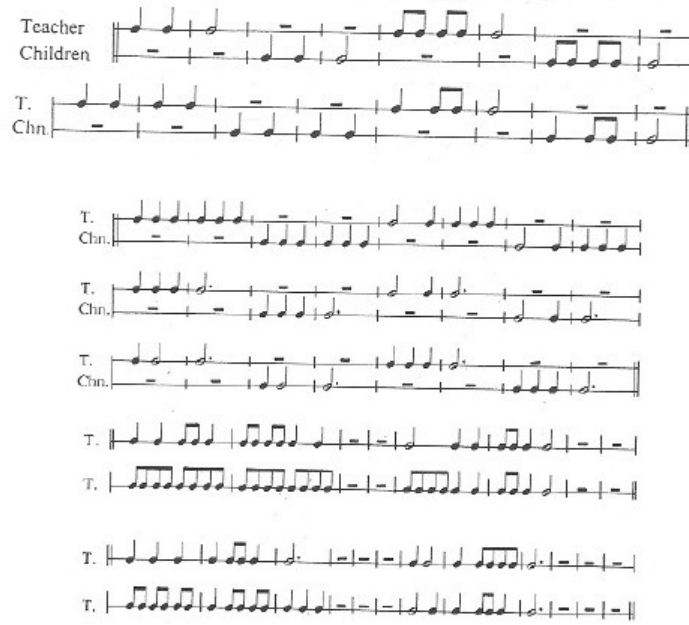
Bu kalıplar kendilerine özel ritmik yapı ile tekrar edildiklerinde, zihne yerleşir ve kolayca algılanırlar. Böylece okuma ve yazma yoluyla yeniden üretilebilirler.

Orff Yaklaşımı anlayışıyla ritim eğitiminde, ritim kalıpları ile oynanan oyunlar önemli yer tutar. Bunların en önemlisi ve en temel olanı “ritmik yansılama” oyunudur. Ritmik

yansılama oyununda öğretmen; çocukların kolayca taklit edebileceği/ tekrarlayabileceği bir, iki veya daha fazla ölçüden oluşan bir ritmik cümleyi el çırparak seslendirir. Çocukların çoğunluğu ritmi tam olarak tekrar edene kadar yeni bir ritmik yapı verilmez.

Öğretmenin çalışmaya yavaş bir tempoda, basit bir yapıda ve sağlam bir yol gösterme ile başlaması çok önemlidir.

Yansılama oyunu dinleme yeteneğini, hızlı tepki verebilmeyi, belleği ve biçim (form) duygusunu geliştirmeye yardımcı olur. (Keetman, 1974: 27)



Şekil 4.17 Ritmik Yansılama Oyunu.

Yansılama oyunu daha sonra hareket ederken, yürümeyle birlikte gerçekleştirilir. Bu alıştırmalar özellikle küçük çocuklarla bir kerede uzun süreli çalışılmamalıdır. Bunun yerine sıklıkla tekrar edilmelidir. Çalışmalarda sadece el çırpma yerine diğer beden sesleri de kullanılabilir (Şekil 4.18). (Keetman, 1974: 28)



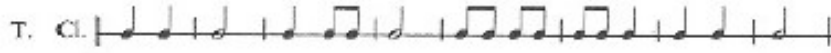
Şekil 4.18 Değişik Beden Sesleri İle Ritmik Yansılama Oyunu.

Yansılama oyunu, özellikle değişik beden sesleri kullanıldığında zaman zaman gözle kapalı olarak gerçekleştirilmelidir.

Yansılama oyunu, bütün olarak kavranması zor olan çok uzun ritmik cümlelerin öğrenilmesinde de yardımcı olabilir. Ancak küçük bölümler halinde çalışılmalıdır. Bu küçük bölümler düzenli olarak ard arda pek çok kez çalışılır (Şekil 4.19). Daha sonra bütün olarak el çırparak seslendirilir (Şekil 4.20). (Keetman, 1974: 28)



Şekil 4.19 Ritmik Cümleyi Bölümler Halinde Yansılama.



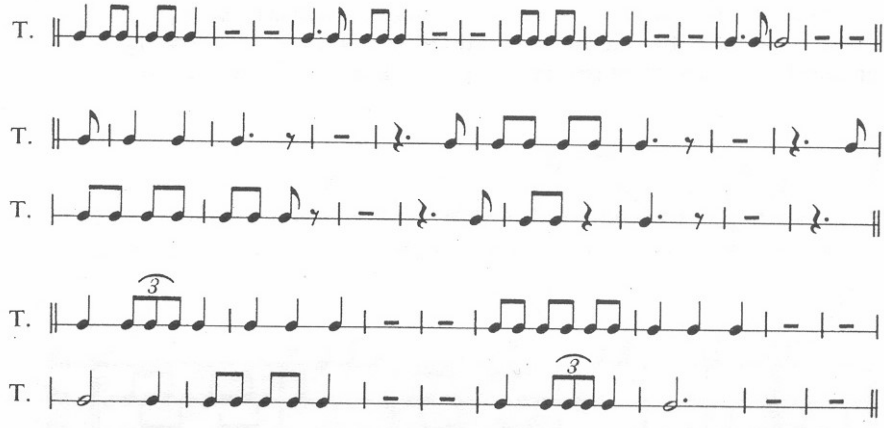
Şekil 4.20 Ritmik cümleyi bütün olarak yansılama.

Bu şekilde çeşitli ses dinamiklerini çalışabilmek için bir olanak doğar (Şekil 4.21). (Keetman, 1974: 29)



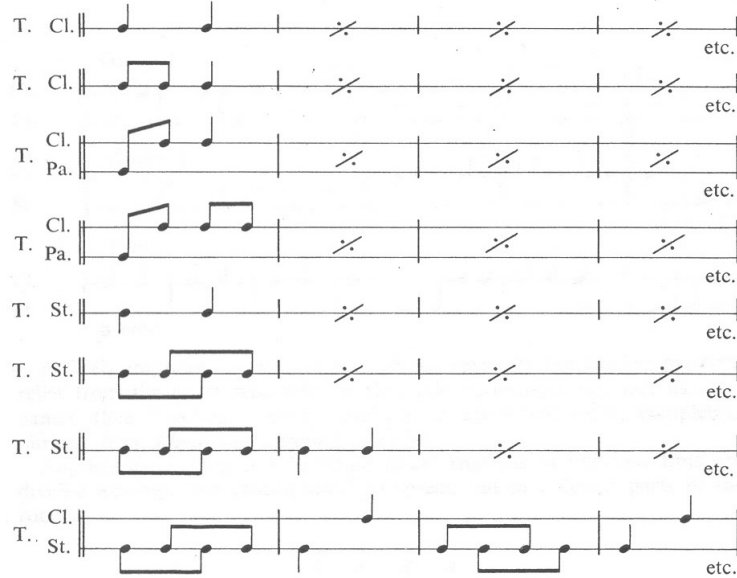
Şekil 4.21 Ritmik Yansılama Oyunu Yoluyla Ses Dinamikleri Çalışması.

Bu örnekler daha sonra çocukların önerileri dâhilinde geliştirilebilir. Yansılama oyunu gelişmenin bütün aşamalarında kullanılabilir. Örnekler; noktalı ritimleri, senkopları, üçlemeleri içerebilir ve eksik ölçü ile başlayabilir (Şekil 4.22). (Keetman, 1974: 29)



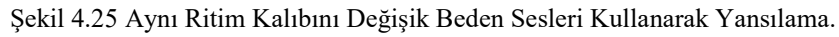
Şekil 4.22 Değişik Ritmik Değerler İle Yansılama Oyunu.

Yansılama oyunun bir başka çeşidi şöyledir: Çocuklar ve öğretmen birlikte basit bir ritmik cümleyi seslendirmeye başlarlar. Bir süre sonra öğretmen ritmik yapıyı değiştirir. Çocuklar mümkün olduğunca çabuk yeni ritmik yapıyı seslendirmeye başlarlar. Öğretmen süre gelen ritmik yapı çocukların çoğunluğu tarafından doğru yapılmadan bir diğerine geçmez(Şekil 4.23). (Keetman, 1974: 30)

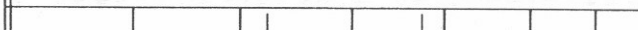


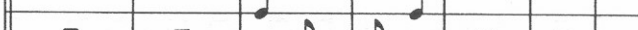
Şekil 4.23 Ritmik Yansılama Oyunu Çeşitlemeleri.

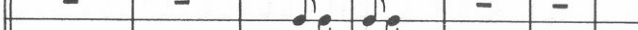
El çırparak seslendirilen bir ritmik yapı (Şekil 4.24), diğer beden sesleri kullanılarak seslendirilir (Şekil 4.25). (Keetman, 1974: 30)

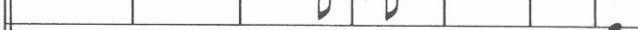


T. Cl. 

C. Sn. 

Cl. 

Pa. 

St. 

T. Cl. 

C. Sn. 

Cl. 

Pa. 

St. 

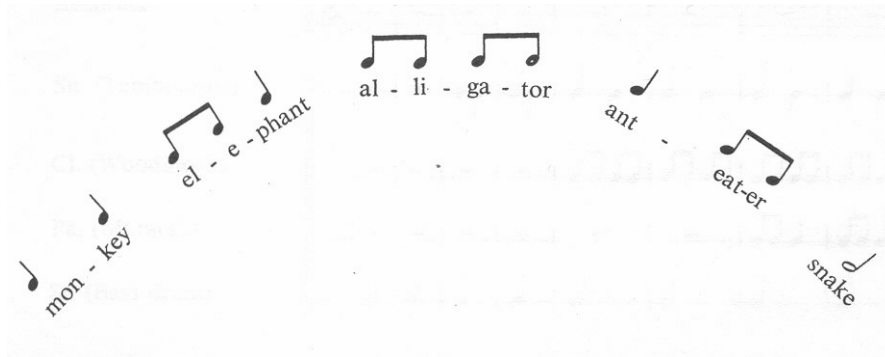
Beden seslerini kullanarak bağımsız formlar oluşturulabilir. Bunlar basit ve organik, çocukların kolayca hatırlayabileceği yapılar olmalıdırlar. Yapının tam olarak bilinmesi canlı ve dinamik bir sunuma yol açacaktır. Bu ise inandırıcı, iyi bir icranın ön koşuludur. (Şekil 4.27) (Keetman, 1974: 31)



Şekil 4.27 Ritmik Yansılama Oyunu Yoluyla Form Oluşturma.

Öğretmenin verdiği ritmik bir cümleye serbestçe doğaçlama ile verilecek bir cevap, yansılama oyunundaki kesin tekrarlama zorunluluğunu ortadan kaldırır. Böylece belli bir rahatlama ve değişiklik yaratılmış olur.

Başka bir oyun ise şöylece gerçekleştirilebilir: 2/4 lük ölçüdeki beş farklı “ritmik yapı taşı”, sınıfın içinde farklı yerlerde duran gruplara paylaştırılır. (Şekil 4.28) (Keetman, 1974: 32)



Şekil 4.28 Çeşitli Ritmik Yapı Taşları İle Yansılama Oyunu.

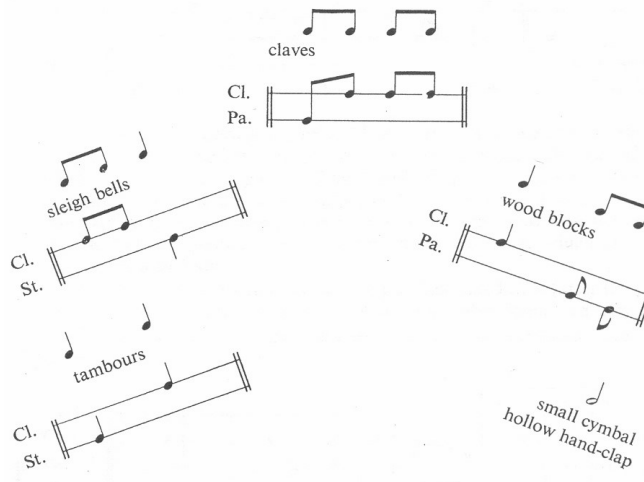
Öğretmen bir gruba işaret verir. Grup, öğretmen diğer bir grubu işaret edene kadar kendi ritmini el çırparak vurur. Aynı sıralamada birkaç tekrardan sonra çocuklar alıştırma

öğretmenin yardımı olmadan tekrarlayabilirler. Başlangıçta gruplar arasındaki değişim çabuk olmamalıdır. Daha sonra hızlanılabilir. Böylece form daha açık bir yapı kazanır. (Şekil 4.29) (Keetman, 1974: 33)



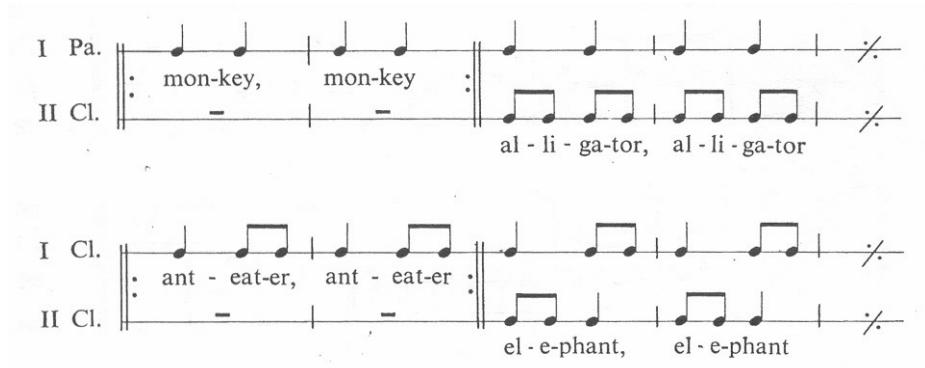
Şekil 4.29 Ritmik Yapı Taşları İle Form Oluşturma.

Ritimler değişik beden sesleri ve ezgisiz vurmali çalgılarla da oluşturabilir. Hangi çalgı ile hangi ritmin çalınmasının uygun olacağı zihinde tasarlanabilmelidir. Örnek olarak; uzun sesler verebilen çalgıları uzun süreli nota değerleri için, kısa ses veren çalgıları kısa süreli nota değerleri kullanmak gibi. Öğretmen, değişik olanakları keşfetmeleri için çocukları teşvik etmelidir (Şekil 4.30). (Keetman, 1974: 33)



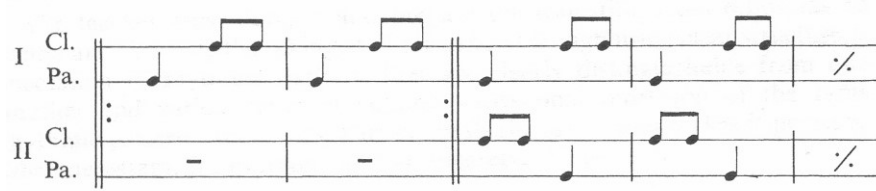
Şekil 4.30 Ritmik Yapı Taşlarını Beden Sesleri Ve Çalgılarla Seslendirme.

Buraya kadar olan örneklerde yalnızca bir tek ritmik ostinato kullanıldığı görülür. Bu noktadan itibaren iki veya daha fazla ostinato aynı anda kullanılabilir. İki grup birbiri ardından gelerek iki değişik ritmik ostinato eşliğini seslendirirler (Şekil 4.31). (Keetman, 1974: 34)



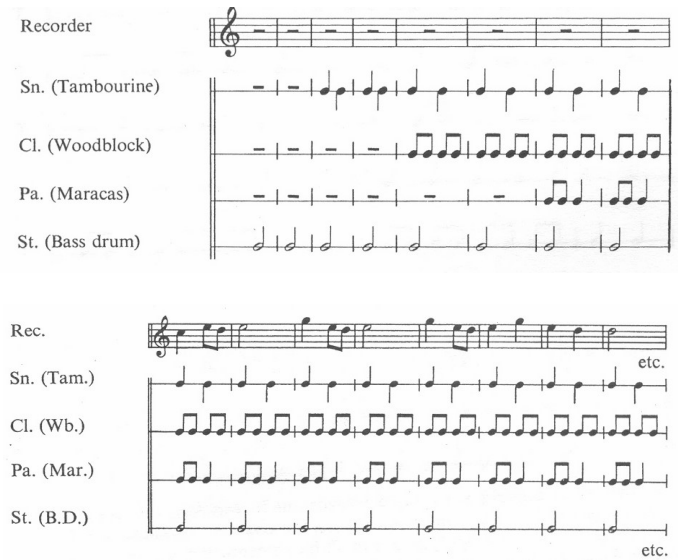
Şekil 4.31 Birden Fazla Ritmik Ostinato İle Çalışma.

Öğretmen bu eşliğe göre bir doğaçlama yapabilir. Aynı fikir değişik beden seslerini kullanarak uygulanabilir (Şekil 4.32)



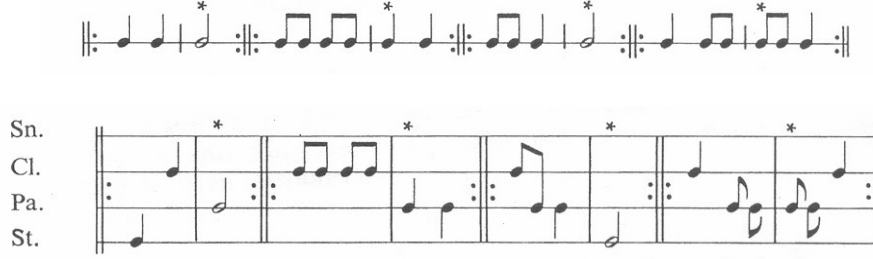
Şekil 4.32 Birden Fazla Ritmik Ostinato İle Beden Seslerini Kullanarak Çalışma.

Birbiri ardına ölçülerde başlayan birkaç ostinato, beden sesleri veya ezgisiz vurmali çalgılarla aynı anda seslendirilir (Şekil 4.33).



Şekil 4.33 Ritim Çalgıları Kullanarak İki Veya Daha Çok Ostinatoyla Çalışma.

Birkaç ostinatoyu bu şekilde gruplara ayrılarak çalmak, kanona hazırlığın ilk basamağı sayılır. Aşağıdaki örnekler ritmik kanona dair bir bakış açısı getirebilir (Şekil 4.34). (Keetman, 1974: 35)



Şekil 4.34 Ritmik Kanona Giriş.

Başlangıçta, çocuklar bu ritimlerden birini el çırparak seslendirirler. Bir süre öğretmen kanon yapacak şekilde öğrencilere katılır. Bu sırada öğrencilerin aksamadan devam etmesi ve öğretmenin ne yaptığını dinlemeleri gerekir. Bir sonraki çalışmada, öğretmen ritme başlar ve belli bir grup çocuk doğru zamanda kanonik girişi yakalamaya çalışır. En son aşamada ise, karşılıklı iki grup kanonu yaparken, öğretmen bir ezgi doğaçlar.

Kanonik girişler önceden belirlenen bir sıraya göre yapılmalıdır. Başlangıçta yavaş bir tempo alınmalıdır.

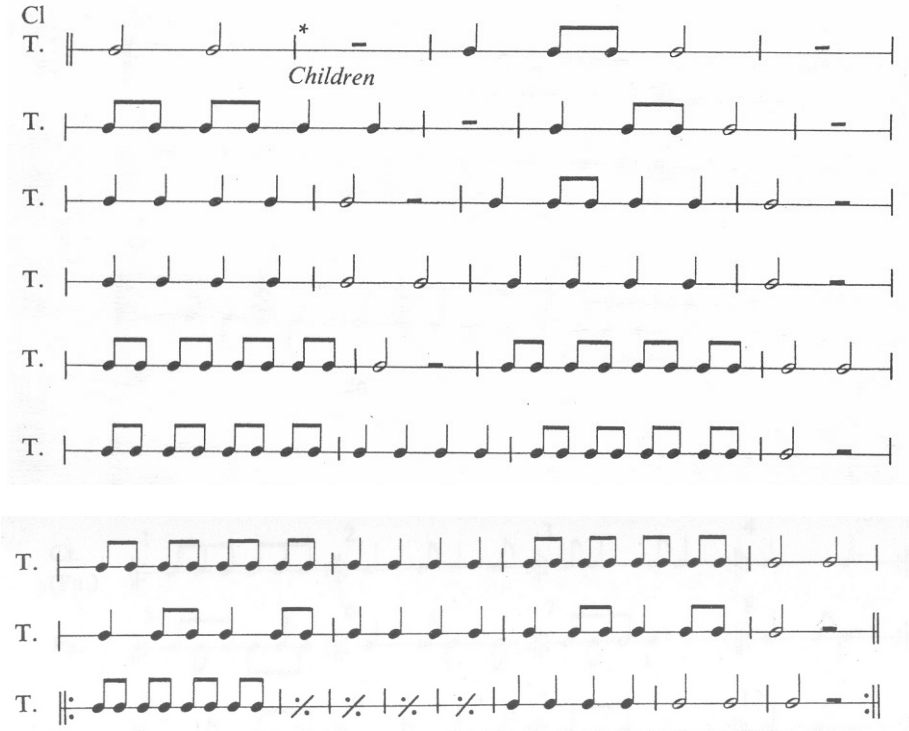
Kanon tarzındaki iki ölçülük ostinato daha sonraları daha büyük ve uzun formlara dönüşebilir (Şekil 4.35). (Keetman, 1974: 35)



Şekil 4.35 Ritmik kanon.

Bir başka kanon çeşidi ise yansılama oyunundan gelişir ve öğretmenin doğaçlamasına dayanır. Öğretmen daha önce öğrencilerin yansılması için boş bıraktığı ölçüyü yavaş yavaş doldurur. Bu şekilde öğrenciler bir yandan duydukları ritmi yansılarken, diğer yandan aynı anda bir sonraki ritmik yapıyı algılamak durumundadırlar.

Öğretmen yansılama oyunundan kanona geçişi planlamak ve geliştirmekle yükümlüdür. Bu geçişi kolaylaştırmak için açık bir yapı kurmalıdır. Ritmik yapıların birbirinden ayırt edilebilir olması, öğretmenin bu ayrımı belirtmek için çeşitli gürlük nüanslarını kullanması önem taşır. Birkaç ölçüde bir aynı ritmik yapının tekrarı kanonik yapıyı gizleyerek gerektiğinde herkesin kendi partisini bulmasını sağlar. (Şekil 4. 36)



Şekil 4.36 Ritmik kanon çalışması

Doğaçlama kanonları çalışmanın yanı sıra önceden çalışılmış olan kanonların tekrarı da ihmal edilmemelidir. Parçadaki bölümleri değişik ses perdesi yüksekliğine (tiz ve pest ses veren çalgılar) sahip çalgılar veya değişik çeşitte çalgılar (davullar ve ritim çubukları veya ses kutuları ve zilli tefler) arasında paylaşdırmak iki bölümü açık biçimde ayırt edilebilir kılacaktır.

Birbirini takip eden bölümler; çeşitli beden sesleri kullanılarak görsel olarak açık hale getirilebilir. Kanonu görsel hale getirmenin bir başka yolu ise devinim ile bağlantı kurmaktır.

Ritmik yapı taşları çeşitli şekillerde ostinato eşliği olarak kullanılırlar. El çırparak seslendirilebilir veya diğer beden sesleri ile ezgisiz vurmali çalgılara aktarılabilirler. (Şekil 4.37)



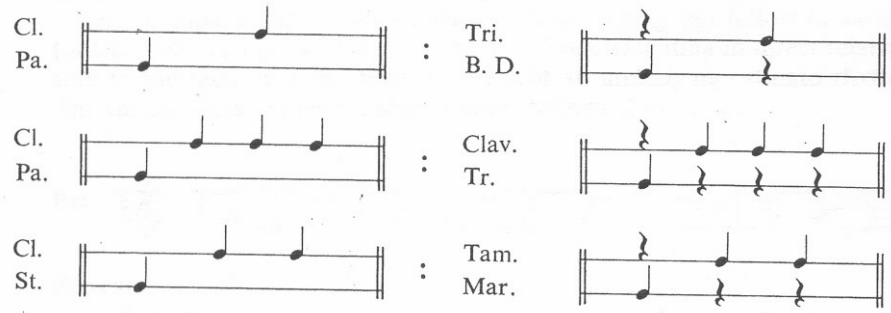
Şekil 4.37 Beden seslerini kullanarak ostinato eşlikleri ile çalışma.

Başlangıçta çocuklar bir eşlik kalıbını yalnız başlarına seslendirirler. Bu noktada ritmin akıcılığı öğretmen tarafından kontrol edilir. Daha sonraları eşliğin ikincil rolü, bir ezgiye eşlik çalışması yapılırken ezginin temposunda, nüanslarında meydana gelen değişikliklerin hemen aynı anda eşliğe aktarılması yolu ile kavratılır.

Bu eşlik kalıpları ile çok çeşitli çalışma olanakları vardır. Farklı ritmik eşliklere sahip iki grup değişmeli olarak öğretmenin çaldığı ezgiye eşlik ederler. Böylece başlangıçta

öğretmenden komut alarak başlayan gruplar, daha sonra kendi başlangıç ve bitiş yerlerini ezgiyi dinleyerek bulmalıdırlar.

Bir başka yol da iki değişik ritmik eşliğin aynı anda öğretmenin çaldığı ezgiye eşlik etmesidir. Gruplar öğretmenin işareti ile ritimlerini değiştirirler. Diğer bir şekilde ise eşlik iki solist veya iki çalgı grubuna paylaştırılır (Şekil 4.38). (Keetman, 1974: 40)



Şekil 4.38 İki Grupla Ritmik Eşlik Çalışması

Ya da öğretmen ezgiyi çalarken bir grup ritmik eşlik yapar, diğer bir grup 2/4'lük veya 3/4 ölçüde zıplayarak, yürüyerek veya koşarak sınıfın içinde hareket ederler (Şekil 4.39). (Keetman, 1974: 40)



Şekil 4.39 İki grupla devinimi kullanarak ritmik eşlik çalışması.

Öğrenilen ritim kalıpları ile sözlü parçalara ve şarkılara eşlik edilir. Her çocuk, çok küçük yaşlardan başlayarak tekerleme ve sayışmalar öğrenir. Uyaklar, taşıdıkları ritmik yapı, ses alçalması-yükselmesi, ses perdesindeki değişimler gibi küçük ses oyunlarına açık olmaları tekerleme ve sayışmaları çocuklar için ilgi çekici hale getirir. Ritmik konuşma Orff yaklaşımının önemli bir bölümüdür. Böylece seçilecek örneklerde önem kazanır.

Sözlü parçalar seçilirken ve seslendirilirken anlamlı olmasına özen gösterilmeli, kolayca anlaşılır bir konuşma tarzı ile doğal olarak ve belli bir seviyedeki ses tonu ile gerçekleştirilmesine özen gösterilmelidir. Birbirini rahatsız edecek yükseklikte ses

seviyesinden veya monoton tonlamalardan en başından itibaren kaçınılmalıdır. Konuşma her zaman canlı ve hareketli olmalı, nefes ile desteklenmelidir.

Sözlü konuşma parçasına ya da şarkıya eşlik çeşitli biçimlerde olabilir. Sözlerle paralel veya tamamlayıcı bir biçimde ilerleyebileceği gibi (Şekil 4.40), bir ostinato eşliği şeklinde de gerçekleşebilir (Şekil 4.41). (Keetman, 1974: 42)

1.

Rec.

3.

Group I
Tambours

Group I
Tambours

Group II
S.B.
Mar.

Group II
S.B.
Mar.

When the wind is
in the east, 'tis nei-ther good for man nor beast.
When the wind is in the west, then 'tis at the
ve-ry best.

Şekil 4.42 Ritim Çalgıları İle Ezgi Eşliği.

4.

Cl.
Pa.
St.

Cl.
Pa.
St.

Pease pud-ding hot, pease pud-ding cold
pease pud-ding in the pot, nine days old.

Şekil 4.43 Beden Vurmalı ile Ezgi Eşliği 4.

Uygun olan parçalara yansımali sesler ile eşlik yapılabilir (Şekil 4.44). (Keetman, 1974: 43)

a) Spoken

Fine

1. 2.

Tack-y tack-y tack-y tack-y tack-y tack-y tack-y tack-y tack-y tum tum tum tum.

The mil-ler he lived on the riv-er of Dee, and
no one was sing-ing so mer-ri-ly as he.

d.c.a.f.

Şekil 4.44 Yansımali sesler ile eşlik

Tekerlemeleri ve sayışmaları çalışırken şu çeşitlemeler kullanılabilir;

- Sınıfın tümü, gruplar ve solistler arasında değişme,
- Kızlar, erkekler arasında değişme,
- Farklı ses renkleri arasında değişme,
- Uygun yerlerde tempo, nüanslarda değişmeler.

Şarkı sözleri ise belirli oyunların oynanmasına veya çeşitli jestlerle eşlik edilmesine olanak verir. Örnek olarak bir atın koşarken çıkardığı nal sesleri beden sesleri ile taklit edilebilir.

Başlangıç aşamalarından itibaren çocuklar, her fırsatta gruba liderlik etme yolunda sorumluluk almaya alıştırmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için çeşitli fırsatlar tepki alıştırmaları sırasında ortaya çıkar. Örneğin; birlikte el çırparken çocuk öğretmenin yerini alır; başlangıç ve bitişi belirtir, verilen tempoyu sürdürüp korumaya yardım eder, nüansları ve temponun değişimini yönetir.

Çocuklar yeni kalıplar oluştururken ve alıştırmalarda cümleleri soru-cevap şeklinde tamamlarken daha önce öğrenmiş oldukları yapıları bağımsızca ve özgürce kullanırlar. Bununla beraber her aşamada yeni çeşitlemeler uygulanır. Bunun için imgelem ve form duygusu gereklidir ve alıştırmalar yoluyla canlandırılıp teşvik edilir.

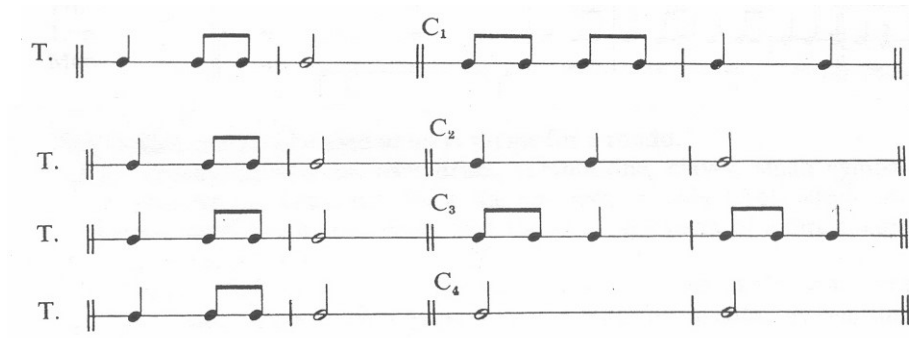
İlk alıştırmalar verilen ritimlere uygun yeni kelimeler bulmayı içerebilir. Daha sonraları el çırparak oluşturulan ostinato kalıpları, el çırparak yapılan eşliklerin diğer beden seslerine ve ezgisiz vurmali çalgılara aktarılması, beden seslerini ve ezgisiz vurmali çalgıları kullanarak eşlikler bulma, tekerlemelere ve sözlü metinlere eşlik bulma, ritmik cümlelere uygun söz grupları ve tekerlemeler bulma gibi çalışmalar yapılabilir.

Yansılama oyunundan geliştirilen ritmik soru-cevap egzersizlerinde öğretmen çocuklar tarafından kolayca sürdürülebilecek bir ritmik cümle başlatır. Amaç bu iki bölümün form ve içerikte bütünlük oluşturmaktır. Form açısından bütünlük başlangıçta eşit uzunlukta cümleler yolu ile sağlanır. Birçok çocuk farkında olmaksızın form duygusuna olumlu tepki verirler. Daima bunun farkına varmaları sağlanmalıdır. Bu öğretmenin yardımı ile veya kendi gözlemleri ile olabilir. Hangi yol daha uygun ise, o seçilmelidir.

Yansılama oyunu gibi ritmik soru-cevap oyunları öğretmen ve tek tek öğrencilerin sürekli olarak yer değiştirdiği bir biçimde devam ettirilir. Cevapların doğru zamanda başlaması ve

her öğrenci değişiminde ritmin kesilmeden devam etmesi önemlidir. Mümkün olduğunca çocukların hatalarını kendilerinin düzeltmelerine izin verilmemelidir. Küçük bir eşlik desteği ritmin sürekliliğini korumaya yardım edecektir. Çocukların kapasitelerine göre öğretmen 2/4 lük ölçüde iki veya dört ölçümlük bir cümle ile başlar. Daha sonra değişik ölçü çeşitlerine geçecektir. Bu form çocuklar tarafından anlaşılınca, ölçülerinin sayısı eşit olmayan örnekler kullanılabilir ya da bazı cevap cümleleri öğretmenin verdiği uzun veya kısa olabilir. Ritmik soru-cevap uygulamaları için değişik olanaklar vardır.

Öğretmen birkaç kere aynı soru cümlesini tekrarlar, her çocuk farklı cevap verir (Şekil 4.45). (Keetman, 1974: 54)



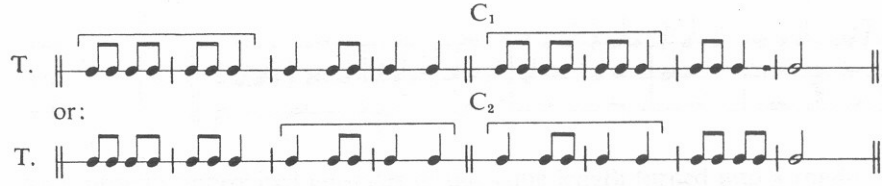
Şekil 4.45 Ritmik Soru-Cevap Oyunu 1.

Öğretmen daima farklı bir soru cümlesi verir (Şekil 4.46). (Keetman, 1974: 55)



Şekil 4.46 Ritmik Soru-Cevap Oyunu 2.

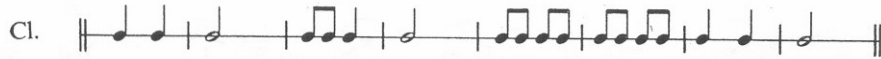
Soru ile cevap arasında formal bir ilişki kurmak amacıyla çocuklar, cevap cümlesinde soru cümlesinin ilk ya da son ölçüsünü tekrarlar (Şekil 4.47). (Keetman, 1974: 55)



Şekil 4.47 Ritmik Soru-Cevap Oyunu 3.

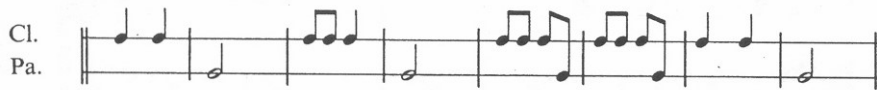
Çocuklardan biri yansıtlama oyununda öğretmenin yerini alır. Böylece devamlı olarak yeni ritimler bulmak zorundadır. Burada önemli olan çocuğun açık ve anlaşılabilir bir yapı kullanması, ritmik akışı bozmaması ve ritmik çeşitlilik sağlayabilmesidir. Ayrıca sınıfı da iyi gözlemlemeli ve cevap tam olarak doğru gelmediğinde kalıbı tekrarlamalıdır.

Bir başka seçenek iki çocuğun karşılıklı “ritmik bir diyalog” gerçekleştirmesidir. Bu konuşma yolu ile olabileceği gibi ezgisiz vurmalı çalgı ile de olabilir. Soru-cevap devamlı olarak değişmelidir. Soru ve cevap cümlelerinin her ikisini de bir çocuk oluşturur (Şekil 4.48). (Keetman, 1974: 56)



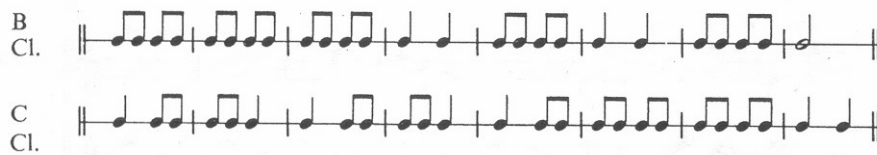
Şekil 4.48 Ritmik Soru-Cevap Oyunu 4

Bu cümleler tüm çocuklar tarafından öğretilir. Çocuklardan gelen öneriler doğrultusunda beden seslerine aktarılabilir (Şekil 4.49). (Keetman, 1974: 56)



Şekil 4.49 Ritmik soru-cevap oyunu 5.

Bu ritmik yapıya, doğaçlama bölümlerin (B ve C) eklenmesi ile A (ilk ritim) BACA şeklinde ritmik bir rondo oluşturulur (Şekil 4.50) (Keetman, 1974: 56)



Şekil 4.50 Ritmik rondonun B-C bölümleri.

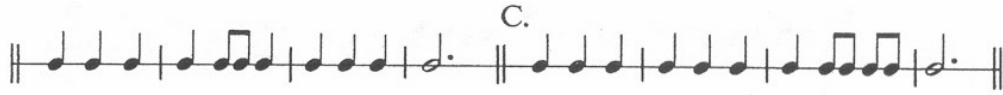
Bu çalışma ezgili vurmali çalgıların eklenmesi ile geliştirilebilir. Örneğin; A bölümünün ritmik yapısına uygun bir ezgi yaratılır. Bu ezgiye alto ksilofon ve diğer ezgili vurmali çalgılarla çalınacak ostinato eşlikleri eklenir (Şekil 4.51)



Şekil 4.51 Ritmik Soru-Cevap Yoluyla Rondo Oluşturma.

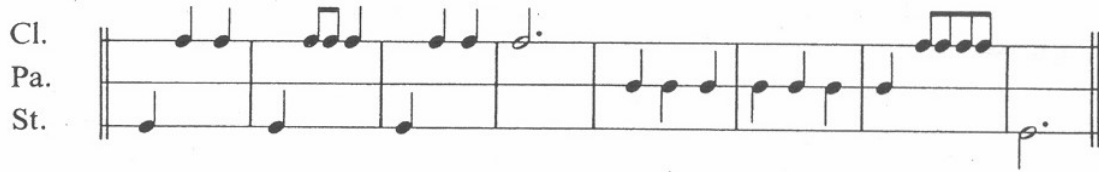
Bu düzenleme bir rondo da A teması olarak kullanılabilir. Davulla, zilli tefle ve diğer çalgılarla yapılacak solo doğaçlamalar diğer bölümleri oluşturabilir. Birlikte oluşturulacak bir devinim formu ile gelişim tamamlanmış olur. Bu durumda en kolay çözüm halka oluşturarak hareket etmektir.

Diğer ölçü çeşitlerindeki örnekler aynı şekilde çalışılabilir. Bir soru-cevap çalışmasından alınan ya da bir öğrenci tarafından oluşturulan ritmik yapı temel oluşturur (Şekil 4.52) (Keetman, 1974: 57)



Şekil 4.52 3/4 lük ölçüde ritim cümlesi

Beden seslerine aktarılır (Şekil 4.53):



Şekil 4.53 Ritim cümlesini beden seslerine aktarma

Daha sonra ezgili vurmali çalgılara aktarılır ve eşlik yaratılır (Şekil 4.54).

SX.

AX.

Tam.

Tri.

B.D.

Şekil 4.54 Ritim Cümlesini Ezgili Vurmalı Çalgıya Aktarma.

Aynı uzunlukta doğaçlama bölümlerin eklenmesi ile rondo halini alır. Aşağıda aynı şekilde oluşturulmuş ABA formunda 6/8'lik ölçüde bir örnek görülmektedir (Şekil 4.55)

Cl.

Cl.

Pa.

St.

B

Cl.

d.c.a.f.

A

SX.

AX.

or:

AX.

Fine

B

AX.

Glk.

d.c.a.f.

Şekil 4.55 ABA formu.

Bir diğerk doğaçlama çalışması ise daha önceden öğrenilmiş ya da öğretmen tarafından doğaçlama çalınan bir ezgiye, seçilen bir ezgisiz vurmali çalgı ile serbestçe ritmik eşlik yapmaktır. Bu eşliğin ezginin yapısına ve tarzına uygun olması gereklidir. Ritmik paralelliklerden kaçınılır. Mümkün olan her durumda ezgideki suslar ritmik eşlikle doldurulur. Bununla beraber eşliğin serbest yapısı korunmalıdır (Şekil 4.56).

The image displays four musical staves, each representing a different rhythmic accompaniment pattern for a melody. Each staff is divided into two parts: 'Rec.' (Recorder) and 'Tam. F. Th.' (Tambourine, Frame Drum, and Tom-tom). The first staff shows a melody with eighth notes and rests, ending with 'Fine'. The second staff shows a melody with eighth notes and rests, ending with 'd.c.a.f.'. The third staff shows a melody with eighth notes and rests, with a first and second ending, ending with 'Fine'. The fourth staff shows a melody with eighth notes and rests, ending with 'd.c.a.f.'.

Şekil 4.56 Ezgiye serbest ritim eşliğı yapma.

4.7. Orff Yaklaşımında Ezgi Öğretimi

Ezgili vurmali çalgılar, öğretimini ilk basamağı için temel ezgi çalgılarıdır. Büyük gruplarla çalışırken tatmin edici bir tını yakalayabilme açısından belli sayıda çalgıya ihtiyaç vardır. Böyle bir toplulukta iki veya üç alto ksilofon, iki veya üç soprano ksilofon, iki alto glockenspiel, iki soprano glockenspiel, bir alto metalofon, bir soprano metalofon ve bir bas ksilofon bulunmalıdır. Tınının temel gövdesini ksilofonlar sağlar. Glockenspieller parlak ve yüksek tınlaşımına sahipken, metalofonlar ise yankılanan çan sesine benzer tınları

ile zenginlik yaratırlar. Metalofonlar, yankılanan ve uzayan tınları sebebiyle hızlı pasajların icrası için uygun değildirler.

Çalgıların yerleşimi, öncelikle sınıfın yapısına ve boş alana bağlıdır. Bununla beraber, çalgıların sayısı ya da çalgı grupları ve alıştırmanın amacı da önemlidir. Bundan dolayı çalgı düzeni sıklıkla değişebilir. Çalgılar, bütün durumlarda açık bir şekilde ve işlevsel olarak dağılmalıdır. Mümkün olan durumlarda, birbirleriyle ilgili çalgı grupları yan yana yerleşmelidir.

Çeşitli uygulamalar için en uygun düzenleme şekli; bütün çalgıların yarım daire şeklinde sıralanmasıdır. Öğretmenin duruşuna göre çalgılar sağdan sola doğru şu şekilde sıralanabilir; bas ksilofon, alto ksilofon, soprano ksilofon, alto metalofon, soprano metalofon, alto glockenspieller ve soprano glockenspieller.

Çalgıları bloklar halinde öğretmene bakacak şekilde ya da karşılıklı olarak düzenlemek mümkündür. Eğer sınıf uygunsuzsa dairesel biçimde de dizilebilirler. Timpani ve küçük ezgisiz vurmalı çalgılar uygun olan yerlere yerleştirilirler.

Ezgili vurmalı çalgıların her biri uygun bir masa ya da elverişli bir yüzeyin üstünde olmalıdır. Çalgı tuşlarının yüksekliği sandalyede oturan bir çocuğun diz seviyesinin az üzerinde olmalıdır. Olası bir devinim alıştırması için, çocukların çalgıların etrafında kolaylıkla yürüyebileceği kadar bir boşluk bulunmalıdır.

Çalma pozisyonunda vücut dik fakat rahat olmalıdır. Hafifçe öne eğilen beden de kollar yanlardan hafifçe ayrılmışlardır. Çalgıdan uzaklık tuşlara kolayca erişebilecek ve duruşu bozmayacak şekilde ayarlanmalıdır. Oturma pozisyonu ise; sandalyenin ya da taburenin ucunda, ayaklar yere basacak şekilde olmalıdır. Ayakta duruşta ise; bir ayak diğerinin hafifçe önünde durmalı, ağırlık öndeki ayağın üstünde ve topuktan çok ayağın ön tarafına yayılmalıdır.

Bagetlerin tutuşlarında ise; sapın bitiş kısmı görünmelidir. Avuç içleri yere doğru bakar, dirsekler ise vücudun yanlarına bastırılmaz. Bagetin sap kısmı baş ve işaret parmakları ile sıkmadan kavranır. Diğer parmaklar da sapın etrafını yine sıkmadan serbest bir biçimde sarar. İşaret düz bir biçimde sapın üstünde uzanmamalıdır. Ses elastik, dikey bir vuruşla elde edilir. Bagetlerin yukarı-aşağı yöndeki hareketi çok büyük olmamalı, bagetler tuşlara vurulup hemen çekilmelidir.

Başlangıçta öğretmen çalgıları tek tek çalar ve isimlerini söyler. Daha sonra çocukların çalgının boyutunu, yapıldığı materyali, ses karakterini, ses aralığını saptamalarına izin verilir. Çocuklar gözleri kapalıyken hangi çeşit çalgının çaldığını, hatta çıkan sesin hangi çalgıya ait olduğunu ayırt edebilmelidirler. Çocuklar birkaç notayı serbestçe ve yumuşakça çalarlar. Bagetlerin nasıl tutulacağı daha önceden açıklanmıştır. Çocuklar hep birlikte aynı anda bir elle tek bir notayı çalarlar. Ardından, diğer elle ve iki elle çalarlar. Pest seslerden tiz seslere ve tiz seslerden pest seslere doğru yavaşça glissando yaparlar. Bunu hep birlikte yapabilecekleri gibi aynı çeşit çalgıyı çalan gruplar, aynı çalgıları çalan gruplar ya da tek tek olarak yapabilirler. Çocuklar, doğaçtan küçük ses dizileri çalarlar.

Çalgıların ses özelliklerinin serbestçe denenmesinden sonra, sıra ilk notaları çalmaya gelir. Öncelikle ksilofondaki pest do ve bir oktav tizdeki do sesi işaretlenir. Pest do elin rahat ve salınan bir hareketiyle tuşun ortasına vurularak çalınır. Bu ilk önce tek bir çocuk ile daha sonra tüm çocuklarla gerçekleştirilir. Çocukların birbirilerini dinleyerek ortak bir tempo bulmaları sağlanmalıdır. Aynı şekilde tiz do sağ elle çalındıktan sonra, iki elle aynı anda her iki nota çalınır.

Çalgılarla ses dinamikleri çalışılır. Kuvvetli gürültüde, hafif gürültüde çalma denemeleri yapılır. Bütün ses dinamikleri ve ses denemeleri, yumuşak çalıştan hareketle geliştirilmelidir. Kuvvetli gürültü çalışılırken çocuklar kontrol atına alınmalı, gürültü yapmalarına izin verilmemelidir. Çalarken daima çalgıya bakmak yerine, düzgün ve dik bir duruşla ara sıra öğretmene doğru bakılmalıdır. Duyulan yanlış sesler mümkün olduğunca çabuk düzeltilmelidir. Çalışma aralarında omuzları, kolları ve elleri gevşetmek amacıyla; bükme, çevirme, germe hareketleri yapılır.

Toplu çalışmada ilk olarak, “çalmaya birlikte başlama” üzerine alıştırmalar yapılır. Çalmaya birlikte başlamak için çocuklara bir dizi yönerge verilir. İlk olarak, bagetlerini çalınacak notanın üzerine yerleştirmeleri ve öğretmene bakmaları söylenir. Ardından öğretmenin işareti ile notayı istenen şiddetle çalmaları gerekir. Başlangıçta öğretmen de çocuklarla çalar. Daha sonra sadece başlama işaretini verir. Birkaç kez birlikte başlama başarılıncaya, değişik tempolarda ve ses dinamikleri ile denenir. Bir sonraki aşamada belli bir tempoda düzenli vuruşlar çalışılır. Bitirişte yine öğretmenin işareti ile olur. Böylece çocukların çalarken bir yandan da öğretmeni takip etmesi gerekmektedir.

Ezgi çalışmalarının başlangıcında “ritmik yapı taşları” temel işlev görürler. Ritmik yapı taşları (ritmik motifler) ile dizlerin üstünde çalma alıştırmaları yapılır. Bu alıştırmalardan sonra ostinato eşlikleri olarak kullanılırlar. Değişik ritimler önceleri her iki elle aynı anda pest do ve tiz do notasında ya da pest do ve beşlisi sol notasında çalınır. Öğretmen bunun üzerine küçük ezgiler doğaçlar. Çalışma ilerledikçe diğer notalar eklenir.

Aynı ritmik yapıda fakat değişik seslerdeki eşliklerin değişik çalgılar tarafından eş zamanlı olarak çalınması ile en basit anlamda tonal zenginliğe ulaşılmış olur. Aşağıdaki örnekte buna benzer bir uygulama gösterilmiştir. Ancak ostinatolar aynı anda değil, birbirlerini takip ederek ya da iki ölçü arayla başlamalıdır. (Şekil 4.57). (Keetman, 1974: 62)



Şekil 4.57 Değişik Ezgi Çalgıları İle Aynı Anda Çalınan Ostinatolar.

Doğaçlama bir ezgiye ostinato eşliği yaparken çeşitli seçenekler vardır. Ses dinamiklerinde çeşitli değişiklikler yapılabilir. Örnek olarak; çocuklar, öğretmen ezgiyi çaldığı sürece daha yumuşak, öğretmen durduğunda daha kuvveti çalarlar ya da aynı eşliği çalan iki farklı çalgı grubu değişmeli olarak çalabilir. Farklı eşlikleri çalan iki grup arasında değişim yapılabilir ya da iki değişik eşlik tüm grup tarafından sırayla çalınır. Bazı durumlarda ise eşlik ve devinim yer değiştirir. Bir grup çalarken diğer grup devinim halindedir.

Bu çalışmaları, iki ya da üç sestten oluşan şarkılara eşlik etmek izler. Ezginin eşliğe uymaya çalıştığı, doğaçlanan bir ezgiye serbestçe seçilmiş eşliklerin yapıldığı alıştırmaların aksine, bu durumda eşliğin verilen ezgiye destek sağlamak üzere belli kurallara bağlı olarak gelişmesi beklenir. Her şeyden önce, ezgi ile paralel yürüyüşten mümkün olan her durumda kaçınılmalıdır. Başlangıçta birinci derece (tonik), beşinci derece (dominant) ve sekizinci dereceyi (oktav) barındıran sade eşlikler kullanılması daha doğrudur.

Aşağıda çeşitli zorluk derecelerinde eşlik örnekleri verilmiştir. Öğretmen çalıştığı grubun seviyesine uygun zorlukta göre eşlikler seçmelidir. Çok zor gelen eşlikler yerine daha kolayları seçilebilir. İki partili eşlikler, iki değişik çocuk tarafından çalınabilir. Her elin değişik bir ritmik yapıyı çaldığı eşliklere, diz üstüne vurularak yapılan alıştırımlarla hazırlanabilir. (Şekil 4.58) (Keetman, 1974: 63)



Şekil 4.58 Eşliğin Diz Üstünde Çalışılması.

İlk olarak çocuklar eşlik çalarken, öğretmen ezgiyi çalar ya da söyler. Çocuklar daha sonra hem ezgiyi söyler hem de eşliği çalarlar. Bundan sonraki üç örnekte ezgi bir oktav yukardan devam etmektedir. Ezgi çalgı ile bir oktav yukardan çalınır. Eşliğin yumuşak çalınmasına, ezginin daha güçlü söylenmesine dikkat edilmelidir. Hangi çalgıların ezgiyi çalacağı, hangi çalgıların ise eşliği çalacağı öğretmenin kararına bağlıdır. Kural olarak; ezgi için en uygun çalgı soprano ksilofon, eşlik için ise alto ksilofondur. Bununla beraber ses tınısında bir değişiklik yapmak için glockenspieller, eğer gerekli ise metalofon ve bas ksilofonlar çalgı grubuna dahil edilirler. (Keetman, 1974: 64)

İki sestten oluşan ezgilere, aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi çeşitli zorluk derecesinde eşlikler yapılabilir. (Şekil 4.59 ve Şekil 4.60)

Cuck-oo, where are you? Cuck-oo, where are you? Cuck-oo, where are you?

Further accompaniments

Rain, rain, go a-way, lit-tle John-ny wants to play. Rain, rain, go a-way, lit-tle John-ny wants to play.

Further accompaniments

Şekil 4.59 Sol-Mi Seslerinden Oluşan Ezgiye Eşlik 1.

Pat-a-cake, ba-ker's man, bake a cake as fast you can.

Further accompaniments

Cuck-oo, cher-ry tree, catch a bird, give it me, let the tree be high or low, let it rain, hail or snow.

Further accompaniments

Şekil 4.60 Sol-Mi Seslerinden Oluşan Ezgiye Eşlik 2.

Üç sestten oluşan ezgilere eşlik için ise şöyle bir örnek verilebilir. (Şekil 4.61)



Şekil 4.61 Mi-Sol-La Seslerinden Oluşan Ezgiye Eşlik.

İki ya da üç sestten oluşan ezgileri çalmaya bir hazırlık olarak ise; ezginin ritmi tek bir nota üzerinde çalınabilir. Tercihen dizinin birinci ya da beşinci derecesinde sağ ve sol elle ayrı ayrı, iki elle aynı anda ya da tek nota üstünde sağ ve sol elle değişmeli olarak yazıldığı yerden ve bir üst oktavdan çalınır. Bu şekilde basit formlar yaratılabilir. Örnek olarak;

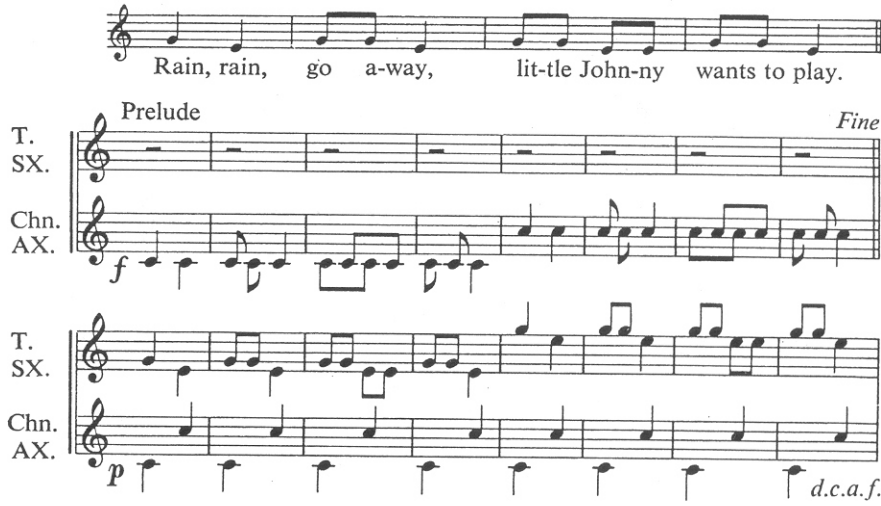
Prelüde (Giriş): Ezginin ritmi öne dizinin birinci derecesinde, sonra bir oktav yukarıda çalınır.

Şarkı: Öğretmen şarkıyı çalar, çocuklar hem eşliği çalar hem de ezgiyi söylerler.

Postlüde (Bitiş): Prelüde'ün aynısı (Forte).(Şekil 4.62) (Keetman, 1974: 69)

İki veya üç sestten oluşan şarkıların ezgisi çalınması gerektiğinde, hazırlayıcı nitelikte ön alıştırma yapılması yerinde olur. Bu alıştırma belli ritimleri dize vurarak çalma, tek tuş üzerinde çalma, ezginin belli bölümlerini alıştırma amaçlı çalışmak şeklinde olabilir. Aynı zamanda şarkıların ezgileri sayesinde notalar dizek üzerinde adım adım tanıtılır. Ezgilerin nota ile gösterilip okunması için ritmik notasyonun iyi bir şekilde anlaşılıp,

alışılmış olması gereklidir. Ezgi notasyonuna geçmek için hangi araçların kullanılacağı tamamen öğretmene bağlıdır. İsterse iki çizgili dizek, isterse de beş çizgili dizek ile başlayabilir.



Şekil 4.62 İki sestten oluşan bir ezgiyle basit bir form oluşturma.

İki üç sestten oluşan ezgilerin yanında pentatonik diziyi kullanan şarkılarda aynı anda çalışılabilir. Pentatonik şarkılar inici veya çıkıcı diziden ya da eşit süreli notalarla dizinin bir bölümünü kullanarak oluşturulabilir. Ya da ğretmen tarafından çalınır. Pentatonik dizi çalınırken öncelikle bütün dizi tek elle çalınır. Ancak zayıf el zaman zaman kullanılırsa, hantallığı yavaş yavaş yok olacaktır. Tek elle çalışmayı; iki elin değişmeli olarak kullanılması ve bunun yanında çapraz çalma tekniği izler. Çapraz teknikte el değişimlerinde ses dinamiğinde herhangi bir dalgalanma olmamalı, elin değişimi işitsel olarak bir değişiklik yaratmamalıdır. Havada ve diz üzerinde yapılan hazırlık alıştırmaları yararlı olacaktır. Aşağıda verilen örnekler önce tek elle daha sonra her iki elle değişmeli olarak çalınabilir. (Şekil 4.64 ve Şekil 4.65)

Ezgiyi söylerken bir yandan da “havada çalmak”; hem ses değişimlerinin, hem de çalınacak tuşların yerlerinin anlaşılmasına yardımcı olur. Bunun için hareketin yatay düzlemi geniştir. Öğretmen tüm çocukların doğru çalıp almadığını hareketin düzeni sayesinde izleyebilmektedir. (Keetman, 1974: 70)



Şekil 4.63 Pentatonik diziyi kullanan ezgiler.

Bir parçayı geliştirmenin çeşitli yolları vardır. Bunlar;

- Uygun olan durumlarda parçayı bir oktav yukarıdan tekrar etmek,
- Farklı bir ses dinamiği ile tekrar etmek,
- Bir parçayı değişeli olarak solo ve toplu olarak çalmak,
- Bir parçayı değişmeli olarak iki çalgı grubu arasında değişmeli olarak çalmak,
- Aynı nota serisini değişik bir ritimle ya da ölçü birimi ile çalmak. Örnek olarak; 2/4 lük ölçü birimi yerine 3/4 lük ölçü birimi ile çalmak. Eşit dörtlükler yerine noktalı dörtlük değerleri ile çalmak gibi,

- Ara sıra yapılan aksanlar için küçük ritim çalgılarını dahil etmek,
- Birkaç parçayı bir araya getirerek küçük bir “süt” yapmak,
- Ritim çalgıları için ara bölümler yazmak,
- Parçaları çeşitli devinim serilerine eşlik etmek için kullanmak olarak sıralanabilir. (Keetman, 1974: 74)

SX.
 AX.
 Ding, dong, bell, ding, dong, bell, pussy's fallen
 in the well. Pus-sy's fal-len, in the well.
 Cobbler, cobbler, mend my shoe, get it done by

Şekil 4.64 Pentatonik Bir Şarkı ve Ezgi Eşliği.

Şarkı ve parçaları öğretmek için çeşitli yöntemler vardır. Örneğin; öğretmen bir çocuk şiirine, ezgisi olmayan bir tekerlemeye bir ezgi bulur, yaratır. (Şekil 4.65)

One, two, three, make a pot of tea; put it on the table and we'll all have tea.

Şekil 4.65 Tekerlemeye pentatonik dizide ezgi yaratma.

Bu ezgi çocuklara öğretilir ve ezgi çalgıları ile çalınır. İlk olarak sözler ezgisiz olarak söylenir. Bir sonraki aşamada el çırpılarak ve dize vurularak ritmi çalışılır. Sağ ve sol elin ne şekilde çalacağı kararlaştırılır. İlk önce tek bir ses üzerinde (sol G) çalınır. Bu tek notalık

ezgiye karşı ilk çeşitleme öğretmen tarafından çalınır. Öğretmen tarafında çalınır ve öğrenciler yansılar. Örnek olarak “all have the tea” mi (E), re (D), do (C), seslerinde çalınır. Gelecek değişiklik ezginin başındaki “one, two, three” sözlerinin aynı seslerle çalınmasıdır. İkinci ölçünün ezgisi çocuklar tarafından bulunabilir. Üçüncü ölçü ise yine öğretmen tarafından çalınır, çocuklar tekrar eder. (Şekil 4.65)

Daha önce çalışılmış bir parçanın ezgi taslağını kullanarak, gerekli ritmik-ezgisel değişikliklerle yeni ve gelişmiş bir çalışma yapılabilir. . (Şekil 4.66)



Şekil 4.66 Ezgi taslağını kullanma.

Şarkı öğretiminde öğretmen önce tüm şarkıyı ardından bölüm bölüm söyler. Çocuklar yalnız başlarına söyleyebilecekleri zaman kadar tekrar ederler. Şarkı içindeki en tiz ve en pest sesler saptanır, isimlendirilir. Ezginin hareketi havada akıcı ve büyük hareketlerle çizilir. Fonomimi işaretleri, harflerle söyleme ya da tonik sol-fa heceleri mümkün olan araçlardır. İyi bir ön hazırlıkla çoğu çocuk ezgiyi kulaktan çalabilir. Ritmik yanlışlar devam edebilir. Ancak sıklıkla yapılacak tekrarlarla gerçek tempoya yavaş yavaş artan bir hızla ulaşarak bu sorun ortadan kalkabilir.

Grup ilerledikçe bir ezgiye, birden fazla ostinato eşliği yapılabilir. Her bir ostinato için sağ ve sol elin çalış şekli öğrencilerle birebir çalışılmalıdır. (Şekil 4.67)

Çok partili ostinato çalışması için bir ezgi bulma zorunluluğu yoktur. Öğretmenin yönetiminde iki ölçü arrayla başlayan ostinatolar hep birlikte çalındıktan sonra, aynı şekilde ancak tam tersi sıralamayla çalarak parçayı bitirirler.

Ding, dong, the
Ding, dong,
Ding, dong, ding, dong, ding, dong.
bells do ring. Ding, ding, dang, dong, stand up and sing.
Ding, dong, ding, dong, ding, dong.

SG.I
SG.II
AG.I
AG.II
SM.
AM.
SX.I
SX.II
AX.I
AX.II
BX.
Cello

pizz. *pizz.*

Şekil 4.67 Çok Partili Ostinato Çalışması.

Ostinatoların çalış sıralaması en pest çalgıdan en tiz çalgıya ya da bunun tam tersi olabilir. Bununla beraber diğer yapısal özelliklere göre de düzenlenebilir. Şekil 4.70' deki örnekte, ilk önce dörtlük nota değeri içeren ostinatoları çalan çalgılar başlayabilir ardından sekizlik nota değeri ve ikilik nota değeri içerenler katılabilirler. Tam tersi bir sıra ile başlamakta mümkündür. Ancak boş ölçüleri saymak ve doğru hızla başlamak çocuklar açısından daha güç olacaktır. Bununla beraber tüm çalgıların aynı anda başlaması da mümkündür.

Ezgi doğaçlamaları için başlangıç noktası; eşlik yaratma ve cümle tamamlama çalışmasıdır. Bu alıştırmalar aynı zamanda ostinato eşliklerinin bulunması ile başlar. Başlangıçtaki ostinatolar tonik, beşli ve oktav sesleri ile sınırlandırılır. Zamanla daha fazla ses eklenir. Çocuklar bu alıştırmaları iki elle aynı anda ya da ellerini değiştirmeli kullanarak çalışırlar. (Şekil 4.68 ve 4.69)

Şekil 4.68 Ostinato Çalışması.

Şekil 4.69 Çok partili ostinato çalışması 2.

Utangaç çocukları doğaçlama yapmaya ve ezgi çalmaya teşvik etmek için, başlangıçta grup halinde yapılan doğaçlamaların faydası olabilir. Birim vuruşlarla ilerleyen bir ostinato, çocukların üzerine doğaçlama yapmasına olanak tanır. Her çocuk kendine ait ezgiyi kimsenin etkisi altında olmadan çalar. Bu sırada çocuklara yardımda bulunacak, zihinlerinde imgelem yaratabilecek “ninni”, “atların koşması”, “dalgaların sesi” gibi temaları vermek yerinde olabilir. Bundan sonra bireysel doğaçlamalar başlayabilir. Çocuklar, ritmik egzersizlerde olduğu gibi öğretmenin başladığı cümleyi tamamlar. Bu cümleler başlangıçta fazla uzun olmamalıdır. Çünkü birçok çocuk henüz ses perdesi kavramını geliştirememiştir. Ritmik formlar oluşturmak ise hala güçtür. Bu yüzden ezgiler dizinin değişik bölümlerinden eşit nota değerleri ile düzenlenmelidir. Soru cümlesinde öğretmen tarafından verilen ritmik yapı cevap cümlesinde çocuklarca tekrar edilebilir. (Şekil 4.70)



Şekil 4.70 Ezgi Cümlesini Tamamlama 1.

Bunları daha gelişmiş örnekler izler (Şekil 4.73) :



Şekil 4.71 Ezgi Cümlesini Tamamlama 2.

Bu örneklerde ezgiler büyük aralıklar olmaksızın, adım adım ilerlemektedir. Sesler ise ancak çalgıda çalındıkları zaman tecrübe edilmektedirler. Ancak daha geniş aralıkları içeren ezgiler de çalışılmalı ve çalınmadan içsel duyumla tasarlanmalıdır. Bu gibi ezgileri çalışırken önceleri ses sahasını belirlemek yerinde olacaktır. Ses sahası yavaş yavaş genişletilir. (Şekil 4.72)



Şekil 4.72 Ezgi cümlesini tamamlama 3.

Ezgilerin çok kısa olmalarını önlemek için, çocuklar öğretmenin çaldığı kalıba iki kez cevap verebilir. Öğretmen aynı soru cümlesini iki kez tekrarlayabilir. (Şekil 4.73)



Şekil 4.73 Ezgi Cümlesini Tamamlama 4.

Bir sonraki basamak soru cümlesini uzatmaktır. (Şekil 4.74)



Şekil 4.74 Ezgi Cümlesini Tamamlama 5.

Ezgiler beş notanın herhangi birisi ile bitebilir. Ancak özellikle do notasındaki basmakalıp bitişlerden kaçınmalı, her zaman değişik çözümler aranmalıdır.

Çocuklar zamanla başkasının başladığı bir ezgiyi tamamlamak yerine tamamen kendi ezgilerini yaratabilirler. Ezgi kolayca akılda tutulabilecek nitelikte olmalı gerekirse tekrar edilmedir. Bu aşamada öğretmenin yerini bir çocuk alabilir. Bir çocuk ezgiye başlar, bir diğeri ezgiyi tamamlar. Birkaç ölçü önceden başlayan sade bir ostinato, çocuklara düşünme fırsatı vermenin yanında, tempoyu sürdürmede de destek olur. Bu ön çalışmaların sonucunda elde edinilen deneyimle ezgiler yaratmak daha kolay hale gelir. Bu ezgiler rondoların ana temasını ya da bölümlerini oluştururlar.

Kısa zamanda bir rondo oluşturabilmek için, A bölümünü oluşturacak ezginin kolay hatırlanabilir ve çalınabilir olması gerekir. (Şekil 4.75)



Şekil 4.75 Rondo için örnek "A" bölümü.

A bölümüne ezgili ve ezgisiz vurmali çalgılarla yapılacak ostinato eşlikleri de eklenir. Bunun yanında bas eşliği için telleri tonik ses ve beşlisine akort edilmiş bir bas telli çalgı eklenebilir.

Doğaçlama yapmak için başka bir yol ise; bir ritmik kalıba ya da sözlü metine ezgi bulmaktır. Burada da ses sahasını sınırlamak yerinde olacaktır. (Şekil 4.76)



Şekil 4.76 Sözlü Bir Metine Ezgi Bulma.

Bu doğaçlama alıştırmaları sıklıkla şarkı söyleme şeklinde de yapılmalıdır. Bulunan ezgiler daha sonra çalgılarla çalınmalıdır. Başlangıçta ezgileri pentatonik dizi ile sınırlamak güç olacaktır. Ancak çocukların zamanla bilinçli olarak bunu başarmaları beklenir.

Düzenli ve bir form oluşturmaya yönelik doğaçlama çalışmalarının yanında, ölçü yapısına daha az bağımlı denemelerde de bulunulmalıdır. Bu çalışmalar daha önce olduğu gibi öğretmen-öğrenci arasındaki “karşılıklı konuşma” ile başlayabilir. Serbest yapıya rağmen bölümler arasındaki bağlantı açık olmalıdır. Aşağıdaki örnekler hala ölçülü bir şekilde biçimlenmesine rağmen yine de belirsiz uzunlukta cümleler içermektedir. (Şekil 4.77)



Şekil 4.77 Serbest Yapıda Ezgi Cümleleri İle Doğaçlama.

Aşağıdaki örnekler ise ölçü yapısından oldukça uzaktır: (Şekil 4.78)



Şekil 4.78 Serbest Yapıda Ezgi Cümleleri İle Doğaçlama 2.

Yine de düz yazı metinler, şarkı olarak söylendiğinde ya da çalgılarla çalındığında daha başka ezgisel ve ritmik olanaklar ortaya çıkar. Ezgisel doğaçlama üzerine detaylı çalışma

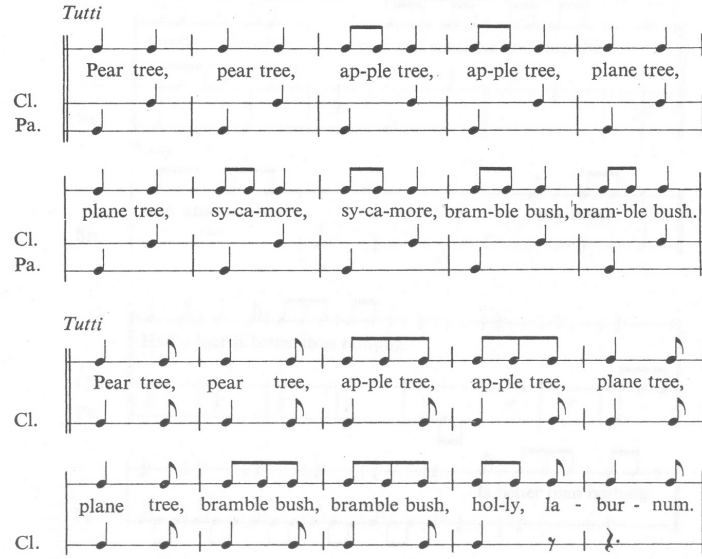
yapanlar, yeni yollar ve biçimler bulacaklardır. Bu buluşlar, alıştırma­ların özel cazibesini oluşturlar.

Orff yaklaşımında blok flütün de önemi vardır. Blok flüt­le ilgili çalışmalar olabildiğince erken başlamalıdır. Ancak başlangıçta çocuklarla yakından ilgilenebilmek için küçük gruplarla çalışmakta fayda vardır. Katı ve sert bir tavırdan kaçınılmalı, akıcı bir çalış­ geliştirmeye çalışılmalıdır. Bu çalışmalar en kısa zamanda devinim alıştırma­ları ile desteklenmelidir. Blok flüt çalışmaları notadan ilerlediği kadar, en başlardan itibaren hafızadan çalmakta yer almalıdır. Bunun için uygun durumlarda daha önce öğrenilmiş şarkı ve parçalar, devinim gruplarına eşlik amacı ile kullanılmalıdır. Başlangıç çalışmalarından itibaren, kulaktan taklit yoluyla çalmak için denemeler yapılır. Bunun için tek bir ses üzerinde değişen nota değerleri ile başlayıp, küçük ses sahasına sahip ezgiler yoluyla daha geniş ses sahası içeren ezgilere doğru bir gelişme sağlanır.

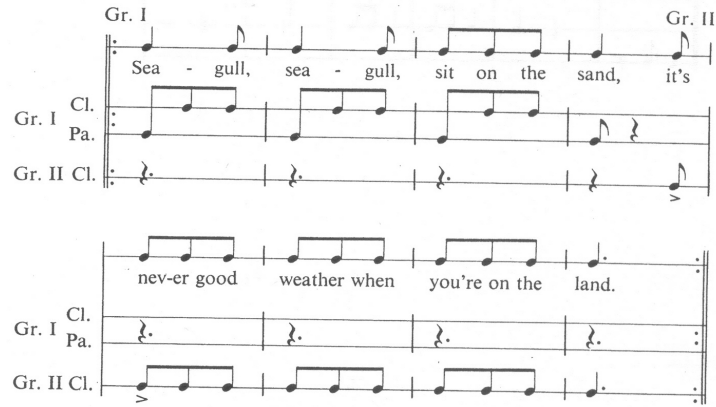
Blok flüt­le doğaçlama da, ezgili vurmali çalgılardakine benzer şekilde öğretmenle çocuğun “karşılıklı konuşması”ndan doğar. Bu doğaçlamalar, ölçülü veya serbest yapıda olabilirler. Belli bir forma anlayışına doğru gelişir ve öğrencilerin becerilerinin artmasıyla yarım tonlar içeren yedi sesli diziye ulaşırlar. Ritim ve ezgi eşlikleri, beden sesleri ya da ezgisiz vurmali çalgılarla oluşturulmuş ara bölümler, bunun yanında ezgiyi değişmeli olarak blok flüt ve ezgili vurmali çalgılarla çalmak derse çeşitlilik katar. Bas desteği violonçello veya viyola da gamba ile çalınacak bir drone ile sağlanabilir.

Konuşma-söz alıştırma­larında çeşitli şekiller olabilir. Bunlardan birincisi söz serileri yaratmaktır. Bu parçaları icra ederken ses dinamiklerini kullanarak oldukça serbest bir yorum ortaya konabilir. Bir eşlik ilavesi ritmik desteğin yanında, yapının açıklık kazanmasına yardımcı olur. Söz serileri ile yapılan ilk alıştırma­lar özellikle görsel betimle ve imgelemi uyarması açısından oldukça elverişlidir. Kelimelerin dizilişi ile aynı çocuk oyunlarında olduğu gibi asimetrik bir yapı oluşturulur.

Aşağıdaki örneklerin bazıları (Şekil 4.79, Şekil 4.80) Orff-Schulwerk’ten alınan örneklerin genişletilmiş halleridir. (Keetman, 1974: 96)



Şekil 4.79 Söz Serileri İle Yapılan Alıştırmalar.



Şekil 4.80 Atasözleri Ve Özdeyişler İle Yapılan Alıştırmalar.

4.8. Orff Yaklaşımı'nda Hareket ve Dans Eğitimi

Orff; “Elementer müzik hiçbir zaman tek başına bir müzik değildir. Hareket, dans ve konuşma/söz birlikteliğinden oluşur” demiştir. (Keetman, 1974: 107)

Bu sözü edilen birliktelik bugün pek çok kültürde doğal bir biçimde varlığını sürdürmekle beraber, gelişmiş toplumlarda tamamıyla unutulmuştur. Müzik, hareket, konuşma/söz birlikteliğinin çocuklar için korunması ve geliştirilmesi; Orff-Schulwerk'in başlıca görevleri arasındadır. Orff-Schulwerk müzikal ve dil/lisan yeteneklerinin gelişimi kadar, ritmik öğelerin vurgulandığı, karşılıklı olarak müzikal gelişime katkı sağlayan temel bir hareket eğitimi vermeyi de hedefler.

Prensip olarak hareket alıştırmalarını içermeyen bir Orff-Schulwerk dersi düşünülemez. Sınıf hareket etmeye çok uygun olmasa bile, yerinde sıçrama, ritmik olarak sağa-sola sallanma, beden sesleri ile eşlik gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir. Bununla beraber çalışmayı ilerletebilmek için harekete uygun, geniş bir mekânın sağlanması gereklidir.

İlk derslerde görsel ve işitsel uyarılara tepki vermeyi geliştirecek çalışmalar yapılır. Bu çalışmalar önceden bir hareket yeteneği gerektirmezler. Bu alıştırmalar, oyun ortamı içinde başlangıç çalışmalarında sık sık yer almalıdır.

Bu alıştırmalarda çocukların işitsel bir uyarana hareketlerinde yaptıkları değişikliklerle cevap vermeleri beklenir. Böylece uyarı alan çocuk, hareketin yönünü, formunu ya da gruplandırması değiştirir. Her çocuk kendi kapasitesi dâhilinde yürüyebilir, koşabilir, sıçrayabilir, yerinde zıplayabilir ya da dönebilir. Zıplayarak yürümeyi ve dörtmala gider gibi sekerek koşmayı kolayca öğrenebilir. İleri, geri, sağa ve sola kavramları öğretilirken, “daire şeklinde”, “odanın etrafında serbestçe” veya “yılan şeklinde” gibi ifadeler de yaşayarak tecrübe edilir.

“Odanın etrafında serbestçe” yürüme; her çocuğu odanın içinde kendi seçtiği bir yerde hareket etme olanağı verir. Ancak çocuklar hareket sırasında birbirlerine çarpmaktan kaçınılmalı ve odanın her bölümünü eşit olarak kullanmalıdırlar.

“Yılan şeklinde” yürümede ise; bir çocuk “yılanın başı” olur. Diğer çocuklara liderlik ederek, odanın içinde yılan gibi kıvrılan, bükülen bir yol çizer. Her dönüş ve bükülmeye yılanın gövdesini oluşturan her çocuğun tamamen katılması gereklidir. Lider diğer çocukların onu kolaylıkla izleyebilmesi için, bir kolunu havaya kaldırarak hareket edebilir.

Bütün bu çalışmalarda başlıca şu hedefler yer almalıdır; bir çalgı eşliği ile harekete başlama- hareketi durdurma, iki benzer çalgı arasındaki (iki davul, ritim kutuları veya bongo gibi) ses yüksekliğini (perde farkını) kavrama, iki değişik çalgının seslerini ayırt edebilme (ezgili veya ezgisiz vurmali çalgılar) ve değişik ritmik eşlikleri ayırt edebilme. Oyunun kuralları daima basit ve tüm çocuklar tarafında açıkça anlaşılabilir olmalıdır. Aşağıda verilen örnekler uygulama açısından fikir verebilirler.

Öğretmen davulla bir eşlik çalarken, çocuklar dairede, yılan biçiminde ya da odanın etrafında serbestçe yürürler, sıçrarlar veya koşarlar. Eşlik durduğunda çömelir, oturur ya da yere uzanarak dururlar. Eşliğin başlaması ile hareketlerine devam ederler.

Çocuklar odanın etrafında öğretmenin çaldığı eşlikle birlikte serbestçe yürürken, eşliğin kesilmesiyle birlikte öğretmenin merkez noktasını oluşturduğu bir daire yapmak zorundadırlar. Öğretmen yavaşça üçe kadar sayar. Saymasını bitirdiğinde bütün çocuklar el ele tutuşarak birbirlerinden uzak eşitlikte mesafelerle daireyi oluşturmuş olmalıdırlar. Bu alıştırmayı daha güç bir hale getirmek amacıyla öğretmen eşliği çalarken yerini değiştirebilir. Başka bir seçenekte; daireyi oluştururken sessizliğin korunması ve her tekrarda saymanın giderek hızlandırılmasıdır.

Değişik ses yüksekliğine (perde farkına) sahip benzer basit çalgıları ya da değişik çeşitteki çalgıları kullanmak; dairede ya da serbestçe sınıfın etrafında yürürken öne- arkaya doğru yön değişikliği yapmak anlamına gelir. Bu uygulama için çeşitli seçenekler vardır. Bunlardan birisi öne doğru yürümeye devam etmek ancak çalgıdaki ses değişikliği tam tersi yönde ileri doğru ilerlemektir. Bu durumda “yılan biçiminde” yürünürken yılanın kuyruğunun sonundaki çocuk, yılanın başı olur. Bir diğer seçenek kimlerin “baş” olacağını önceden belirleyerek, yılanı iki veya daha fazla gruba bölmektir. İlk çalgının tekrar duyulması ile gruplar birleşerek başlangıçtaki yılanı oluşturur.

Bir başka uygulama ise, sınıfta serbestçe dolaşırken çalgı değişikliği ile önceden belirlenmiş dairesel formlar oluşturmak ise yoldur. Bu çalışmada eş mümkün olduğunca en yakındaki çocuk veya hep aynı çocuk olmalıdır. Eş olunurken hareket kesintiye uğramaz, eşler birbirlerinin adımlarına uyum sağlamaya çalışırlar. Bu uygulamalara ek olarak kullanılabilecek bir diğer alıştırma ise şöyledir; öğretmen blok flütle bir ezgi çalarken çocuklar ezgili vurmali çalgılarla eşlik ederler. Öğretmen ezgisiz vurmali çalgı ile eşlik çalmaya başladığında öğrenciler çalgılarını bırakıp odada serbestçe hareket ederler. Değişik eşlik ritimleri, değişik hareket şekillerini belirlerler. Tempo hareket şekillerine göre değişir. Koşma hızı, her zaman yürüme hızının iki katı olmak durumunda değildir. Değişik hareket şekilleri için uygun olan belli ritmik kalıplar vardır. Yürüme için, dörtlük vuruş içeren bir yapı kullanılabilir. (Şekil 4.81)



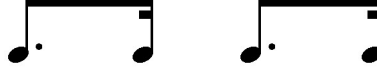
Şekil 4.81 Yürüme İçin Ritim Kalıbı.

Koşma, için sekizlik vuruşlarla oluşturulmuş bir ritim kalıbı daha uygun olabilir. (Şekil 4.82)



Şekil 4.82 Koşma İçin Ritim Kalıbı.

Zıplayarak yürüme veya dörtnala koşar gibi sıçrama hareketleri için ise genellikle aşağıdaki yapı kullanılır. (Şekil 4.83)



Şekil 4.83 Sıçrama Ve Dörtnala Sekme İçin Ritim Kalıbı.

Eğer sıçrama ve dörtnala sekme arasında işitsel bir fark yaratmak isteniyorsa iki değişik çalgı kullanılabilir.

Çocuklar iki değişik ritmik eşliğe uygun tepkileri vermek amacıyla dairede, sınıfın içinde serbest bir biçimde veya yılan formunda hareket edebilirler.

Bu çalışmalarını da çok çeşitli yollarla uygulamak mümkündür. Çocuklar ritim sayısı kadar gruba ayrılır. Her grup kendine ait ritimle hareket eder. Bu sırada diğerleri oldukları yerde zıplayarak harekete katılırlar. Bir başka uygulama şeklinde ise; çocuklar daire şeklinde yerde otururlar. Bir çocuk dairenin etrafında kendine ayrılmış ritim ile hareket eder. Sıra diğer bir çocuğa geldiğinde, ritim değişir. Diğer çocuklar el çırparak veya elleri ile dizlerine vurarak birim zamanı verirler. Öğretmen eşlik ritmini çalmak yerine, “yürü”, “koş”, “sıçra” gibi yönergeler de kullanabilir.

Bu çalışmalar sırasında hem form hem de hareketin çeşidinde değişiklik yapılan uygulamalar da gerçekleştirilebilir. Bunun için öğretmen iki değişik çalgı ile (örneğin zilli tef ve bongo) eşlik çalar. Bunlardan birisi daire şeklinde hareketi belirtirken diğeri yılan formunda veya sınıf içinde serbestçe hareket etmeyi temsil eder. Buna ek olarak her çalgı için kullanılan ritmik kalıp serbestçe değişebilir. Çocuklar bu değişikliğe uygun adımlarla uyum sağlamalıdır.

Bu durumda görsel uyaranlara tepki vermek ise; bir diğerinin hareketini (başlangıçta öğretmen) taklit etmek şeklinde gerçekleşir. Belli bir noktada durarak ya da hareket halinde iken uygulanabilir.

İlk başta öğretmen öğrencilerle yüz yüze gelecek bir pozisyonda durur ve öğrencilerin ayna yöntemi ile kolayca taklit edebileceği hareketler yapar. Örnek olarak; bir kolunu düz bir biçimde yukarı doğru kaldırırken, öbür kolunu yana doğru açar. Hareketi değiştirirken önce tek bir kolu, ardından iki kolu aynı anda hareket ettirir. Belli bir ölçüye bağlı olmaksızın büyük, küçük hareketler uygulanır. Bunu beden sesleri ile yapılan küçük bir ostinato izleyebilir. Olduğu yerde ayaklarla basit bir ritmik kalıbı vurma, ileri ve geriye doğru yürüme, sağa sola doğru yürüme daha uzun ritmik yapılarla birleştirilerek çalışılabilir. Özellikle başlangıçta, belli kalıpları sık sık tekrar etmekte ve yavaş yavaş değişikliklerle ilerleme de fayda vardır.

Öğretmenin bu uygulamaları hareket halinde yaparken, çocuklarla beraber daire içinde yer alması en uygun olanıdır. Bu şekilde, her türlü hareket sırasında çocuklar birbirlerine bağlı olduklarını hissederler. Her bir hareket serisi bütün çocuklar tarafından düzgün bir şekilde tekrar edilene kadar devam eder. Hareketlerin değişimi belli bir mantık dizgesi içinde olur. Hareketlerin bütünü canlılıkla ve dinamik bir değişimle gerçekleştirilir.

İlk bakışta jimnastik alıştırmalarının bu etkinliklerle bir ilgisi olmadığı düşünülebilir. Ancak rahat bir duruş, ritmik alıştırmalardaki akıcılık, çalgı alıştırmaları için ya da yorucu bir çalışmadan sonra rahatlama, sıçrama veya koşma hareketlerini içeren bir alıştırma öncesi ısınma amacıyla kullanılabilirler.

Ritim, çalgı ve yönetme (şeflik) alıştırmaları için çeşitli hazırlıklar yapılabilir. Rahat bir biçimde müzik yapabilmek için ön şart rahat bir duruşu sağlamaktır. Bu özellikle başlangıçta, bir alışkanlık halini alana kadar ısrarla çalışılmalıdır. Doğru ve düzgün bir duruşu zihinde canlandırabilmek için en kolay yol, tam karşıtı olan duruş şeklini kullanmaktır.

Çocuklar bezgin ve çökmüş bir oturma şeklinde iken yavaş yavaş omurgalarını dik bir konuma getirerek doğrulurlar. Böylece “bezgin duruş”tan, “tamamen uyanık” duruşa geçilmiş olur. Her iki duruş birkaç kez denenir.

Kolların bütün eklemlerinden rahatça hareket etmesi oldukça önemlidir. Bunun için akıcı hareketi sağlayan alıştırmalar yapılabilir.

Omuzlar yavaşça ileri doğru itilir, geri çekilir. Yukarı itilirler ve geri çekilirler. Omuzlar kollar aşağıda iken veya yana doğru açılmış bir haldeyken, öne ve arkaya doğru dairesel hareketler yaparlar.

Kollar omuz hizasına kadar kaldırılır. Kollar dirseklerden hafifçe kıvrılır ve parmak uçarlı birbirine değeler. Dirsekler birbirine yavaşça değecek biçimde birleştirilir ve ayrılırlar. Bu hareket havada çeyrek bir daire çizmek şeklinde gerçekleşmelidir.

Ellerli aşağı ve yukarı doğru, sağa ve sola doğru hareket ettirmek, bilekten dairesel hareketler yapmak bu alıştırmalara eklenmelidir. Bileğin esneme ve bükülme hareketi, bütün kolla yapılan öne-arkaya, ileri-geri hareketlerle birleştirilmelidir. Parmaklarda yumruk şeklinde açıp-kapatarak çalıştırılabilir. Bütün bunlara serbest kol hareketleri de eklenebilir.

Çok rastlanan bir hata ise; el çırparken, çalgı ya da yönetme alıştırmalarında dirseklerin bedenin yan taraflarına bastırılması, yapıştırılmasıdır. Bu hatayı önlemek için bazı alıştırmalar etkili olabilir.

Bağdaş kurmuş şekilde eller dizlerin üstünde otururken; dirsekler yukarıya doğru kaldırılır ve yavaşça bırakılır. Yükselmeye önem vermelidir. Hareket yavaş bir tempoda başlayıp “kanat çırpır gibi” giderek hızlanılmalıdır. Aynı hareket ellerin dizler üzerinde zıplayacağı biçimde tekrarlanabilir. Aynı hareket eller dize hiç dokunmadan ve vücuda çok yaklaşımadan tekrarlanır.

Bir diğer alıştırma ise şöyledir; ayakta, ayaklar hafifçe açık şekilde dururken ya da bir taburenin, sandalyenin üstünde oturur durumdayken, kollar düz bir şekilde omuz hizasına kadar kaldırılır ve eller dizlere değene kadar aşağıya doğru yavaşça bırakılır. Bu noktadan yeniden hareketin omuz hizasında başlangıcını hissedene kadar yukarı kaldırılır ve hareket tamamlanır. Aynı hareket daha hızlı bir tempoda ve düşüş hareketi olarak tekrarlanırken eller dize çarparak başlangıç noktasına geri dönerler. Hareketin geri dönüşte itme jestiyle birleştirilerek yapılması, 2/4 lük ölçüyü vurmak için iyi bir hazırlık sayılabilir.

Bütün bu alıştırmalar arasında gevşeme alıştırmalarına da yer verilmelidir. Başlıca gevşeme alıştırmaları için şu örnekler verilebilir.

Kollar vücudun yanına rahat bir biçimde sarkıtılır ve sallanır. Bu hareket yanda, önde ve başın üstünde tekrarlanır. Eller, bilekler çok serbest bırakılarak bütün yönlere sallanır.

Ayaklar açık bir biçimde iken gövde öne ve arkaya doğru bir sıçrama ile düşürülür. Her bir bacak öne, arkaya, yana doğru sallanır. Ayaklarla birlikte dizler ve eklemler kıvrılır.

Bu alıştırmaların yanında daha hareketli bir ders öncesi (sıçrama ve koşma gibi hareketler içeren), çeşitli ısınma çalışmaları yapılabilir.

Buraya kadar tepki-dikkat alıştırmaları içinde işlenen hareket konusu; öğretimin daha ileri aşamalarında, ritmik, dinamik ve uzamsal açıdan daha teknik bir yaklaşım gerektirir.

4.8.1. Yürüme Alıştırmaları

Bu aşamada değişik hareket çeşitlerini ayrıntılı olarak incelemekte yarar vardır. Tüm hareket çalışmalarının başında yürüme alıştırmaları en başta gelir. Hareket derslerinde yürüme alıştırmaları hiçbir zaman sıçrama ve koşma kadar ilgi çekici değildirler. Ancak çeşitlemeler yoluyla daha ilgi çekici hale getirilebilirler. Yavaş veya hızlı tempoda yürüme, kısa-uzun adımlarla yürüme, parmak uçlarında, topuklarda, tabanın dış tarafına basarak yürüme, dizlerin üstünde, çömelerek, vurgulu bir biçimde ya da sessizce ve diğer pek çok şekilde denenebilir.

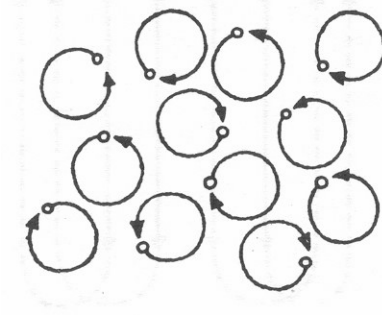
Bununla beraber değişik ölçü değerleri ile yürüme alıştırmaları yapılabilir. Bunların en kolayı 2/4 lük ölçü ile başlayıp, 3/4 lük ölçü ile devam etmektir. Diğer olanaklar zamanla denenebilir. Değişik karakterdeki ölçüler, hareketle tecrübe edilir.

Yürüme için yönler belirlenebilir. Yürüme düz veya kavisli şekilde gerçekleştirilebilir. Yön değişimleri ile çeşitli formlar oluşturulabilir. Bütün bunlar öncelikle yürüme yoluyla, daha sonra koşma, sıçrama veya sekerek koşma formlarında kullanılır. Bu alıştırmaları, el çırpma, diğer beden sesleri, küçük vurmalar, şarkı söyleme ve blok flütle birleştirme olanakları vardır. Bütün bu olanaklar, yürüme alıştırmaları içinde geniş bir şekilde açıklanabilir.

4.8.1.1. Kıvrılan Bir Yön İzleyerek Yürüme

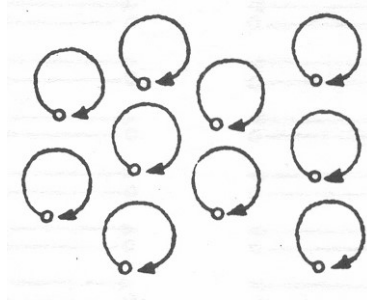
Dairede yürüme, yılan şeklinde, odanın etrafında serbestçe yürüme şekillerinden daha önce bahsedilmişti. Bunlara ek olarak verilecek alıştırmalar aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir.

Öğrencilerin bireysel olarak, kendi belirledikleri yönde küçük bir daire şeklini izleyerek dolaşmaları. (Keetman, 1974: 113)



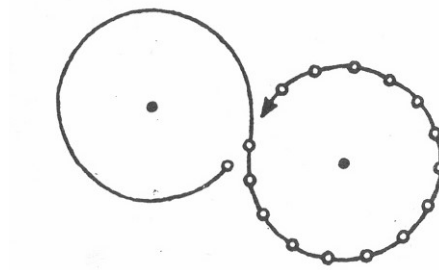
Şekil 4.84 Önceden Belirlenmemiş Bir Yönde Bireysel Olarak Dairede Yürüme.

Aynı şekilde, önceden belirlenmiş bir yönde yürüme. (Keetman, 1974: 113)



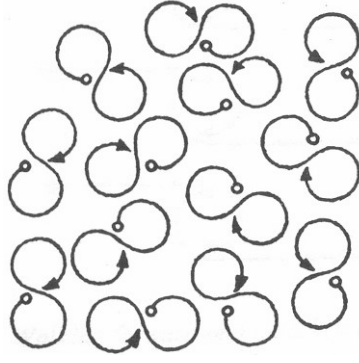
Şekil4.85 Önceden Belirlenmiş Bir Yönde Bireysel Olarak Dairede Yürüme.

Büyük bir “sekiz” figürü çizerek şekilde yürüme. “Sekiz”i oluşturan her iki dairenin merkezi daha önceden işaretlenirse, hareket daha kolay bir şekilde tamamlanabilir. (Keetman, 1974: 114)



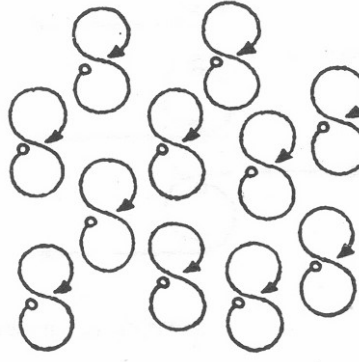
Şekil 4.86 Büyük Bir Sekiz Figürü Çizerek Şekilde Yürüme.

Bireysel olarak, serbest yön seçimiyle küçük “sekiz” figürü çizerek şekilde yürüme. (Keetman, 1974: 114)



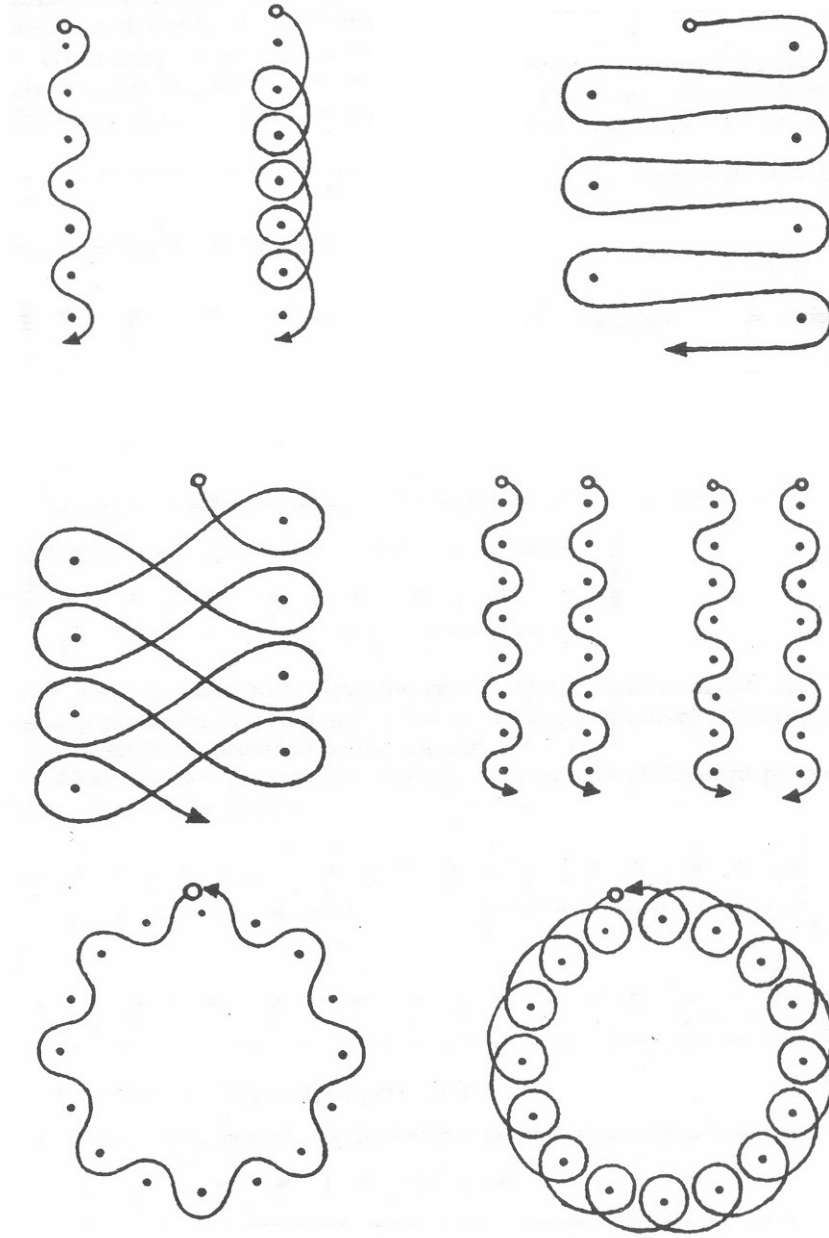
Şekil 4.87 Bireysel Olarak, Serbest Yön Seçimiyle Küçük "Sekiz" Figürü Çizecek Şekilde Yürüme.

Aynı şekilde önceden belirlenmiş bir yönde yürüme. (Keetman, 1974: 114)



Şekil 4.88 Bireysel Olarak Önceden Belirlenmiş Bir Yönde Küçük "Sekiz" Figürü Çizecek Şekilde Yürüme.

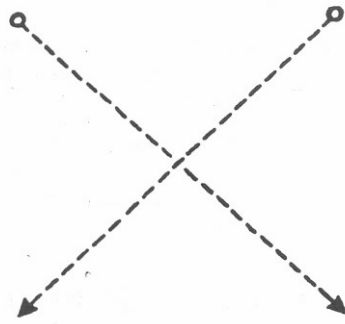
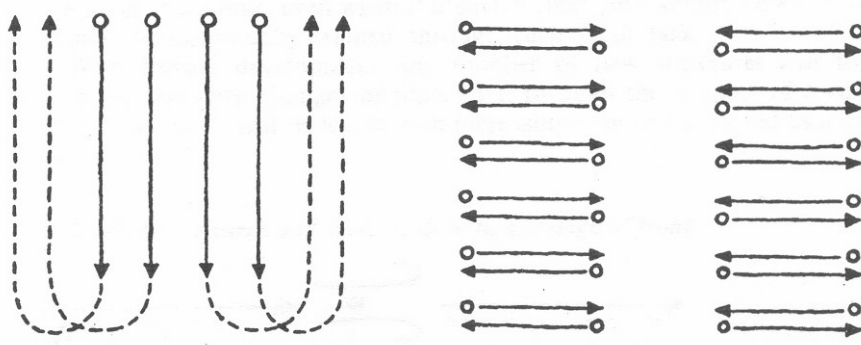
Kıvrılan, bükülen şekiller çizerek yürüme için yeni olanaklar, yüzeye konacak işaretler yoluyla sağlanır. Bu işaretler belli bir süre alıştırmayı yaptıktan sonra kaldırılabilirler. (Keetman, 1974: 114)



Şekil 4.89 Kıvrılan, Bükülen Şekillerle Yürüme.

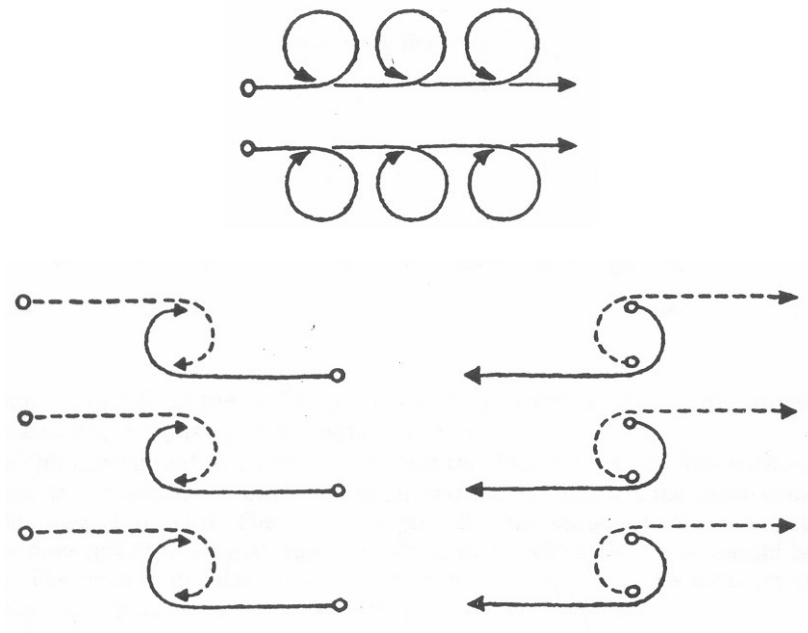
4.8.1.2. Düz Bir Çizgi Üzerinde Yürüme

Düz bir çizgi üzerinde yürüme; ileri, geri, yanlara, bireysel, eşleşerek, sırada elleri farklı biçimlerde tutarak, paralel, karşıt veya çapraz yönlerde doğru uygulanabilir. (Keetman, 1974: 115)



Şekil 4.90 Düz Çizgi Üzerinde Yürüme.

Eğri ve düz çizgiler birlikte kullanılabilir. (Keetman, 1974: 114)

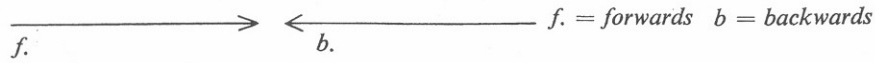


Şekil 4.91 Eğri ve Düz Çizgileri Birlikte Kullanma.

4.8.1.3. İleri Ve Geriye Doğru Adımlarla Yön Değiştirerek Yürüme

İleri ve geriye doğru yön değiştirerek yürüme öncelikle daha önce bahsedilen şekilde “tepki-dikkat” alıştırmaları ile çalışılmalıdır. Bu çalışmalarda önceden belirlenmiş uzunlukta bir yapı bulunmamakla beraber, çocuklar kendi çözümleri ile tecrübe sahibi olurlar.

Uzunluğu önceden belirlenmiş bir kalıp ile çalışırken, yön değişikliği daima aynı vuruş sayısından sonra gelirse çalışma daha kolay hale gelir. Kalıplar kısa tutulmalıdır. Aşağıdaki örneklerde hareket yönleri oklarla belirtilmiştir. İleri (f= forwards) yönü için sağa bakan ok ve geri (b=backwards) yönü için sola bakan ok kullanılmıştır. (Keetman, 1974: 116) Türkçemizde ise oklardan aynı şekilde faydalanarak, bu kısaltmalar yerine *i=ileri*, *g=geri* ifadeleri kullanılabilir.



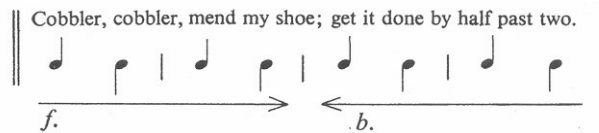
Şekil 4.92 İleri ve geri yönleri gösteren ok işaretleri.

Atılan adımların ritmi ise aşağıdaki gibi gösterilir. Sağ ayak (right foot) sapı yukarı çekilen notalarla, sol ayak (left foot) sapı aşağıya çekilen notalarla ifade edilir.



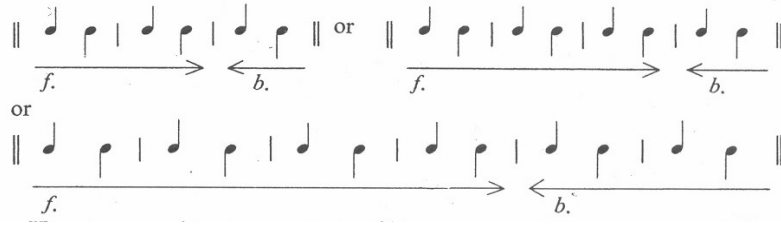
Şekil 4.93 Sağ Ve Sol Adımların Ritmik Notasyonu.

Hareket sırasında, eşit cümle uzunluklarına uygun bir dizeyi söylemek, doğru zamanda yön değişikliği yapmayı kolay hale getirir. İlk veya son adımda el çırparak yapılacak bir vurgu ya da öğretmen tarafından yapılan destekleyici bir eşlikte aynı görevi görür. (Keetman, 1974: 117)



Şekil 4.94 Eşit Uzunlukta Cümlelerle Öne Ve Arkaya Doğru Yürüme.

İki cümlenin uzunlukları eşit değilse en uygun olan düzenleme yapılır. (Keetman, 1974: 117)

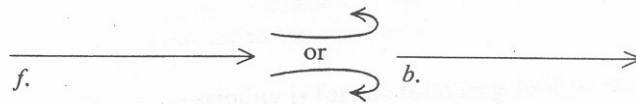


Şekil 4.95 Eşit Olmayan Cümle Uzunlulukları İle Öne Ve Arkaya Doğru Yürüme.

Yukarda belirtildiği gibi bir konuşma parçasını kullanmak; yön değişikliğinin yapılacağı kesin anı hissetmek açısından yardımcı olabilir. Hareket duygusunu teşvik eden bir tekerleme, doğaçlama bir ezgi de aynı amaca hizmet eder. İleri ve geri yönlerde yürümeye dinamik değişiklikler, hareketin kendi doğası sonucu ortaya çıkar. Bu alıştırma kesinlikle adımları mekanik bir şekilde sayarak yapılan kuru bir performans olarak algılanmamalıdır. Bütünsel bir form anlayışı, çok küçük bile olsa, canlı ve enerjik uygulamalar sonucunda kazanılmalıdır.

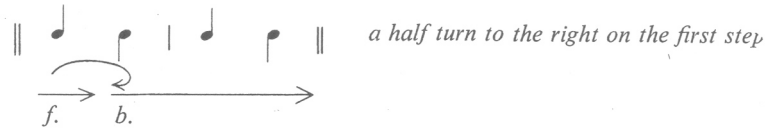
4.8.1.4. İleri ve Geriye Doğru Adımlarla Yön Değiştirmeden Yürüme

Bu çeşit yürüme alıştırmalarında, yön değişikliği yapılmaz. Yalnızca geriye doğru yürüneceği zaman omuz yardımıyla yapılan bir yarım dönüşle vücudun ön cephesi tam tersi yöne bakar. (Keetman, 1974: 118)



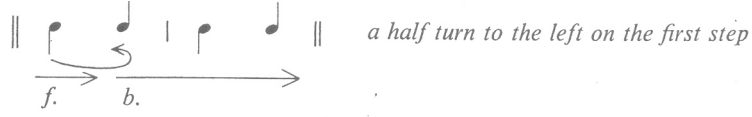
Şekil 4.96 İleriye ve Geriye Doğru Adımlarla Yön Değiştirmeden Yürüme.

Bu dönüş sağa doğru yapılabilir. Dönüşe sol omuz yardımcı olur. (Şekil 4.97)



Şekil 4.97 İleriye ve Geriye Doğru Adımlarla Yön Değiştirmeden Yürüme 2.

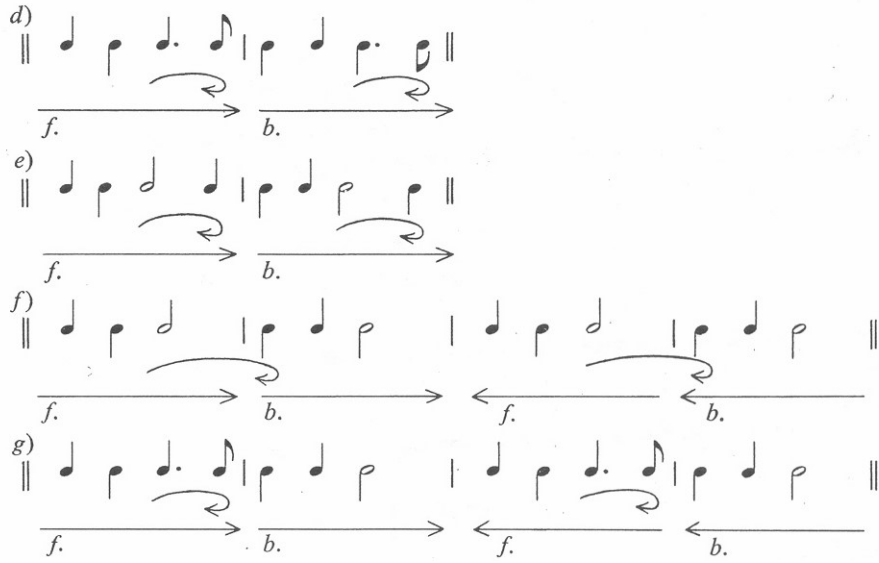
Aynı zamanda sola doğru da olabilir. Dönüşe sağ omuz yardım eder. (Şekil 4.98)



Şekil 4.98 İleriye Ve Geriye Doğru Adımlarla Yön Değiştirmeden Yürüme 3.

Yarım dönüşün yönü nota üzerinde gösterilen eğri ok sayesinde belirlenir. Çocuklar mümkün olan seçenekleri düşünmek ve uygulamak için serbest bırakılmalıdırlar. Sonuçta her biri en rahat ettikleri yolu bulacaklardır. Buradaki asıl amaç hareket serisinin akıcılığını korumak olduğuna göre, hangi taraftan ve ne şekilde dönüldüğü üstünde çok fazla durulması gereksizdir. Çocukların kesin olarak ve önceden belirlenmiş hareket serileri ile ne zaman keyifle ve istekle çalışacağı öğretmen tarafından kararlaştırılıp, uygulanmalıdır.

Aşağıdaki örneklerde çoğunlukla ritmik değişiklikler görülür. Dönüş yönü her örnekte belirtilmekle beraber, zaman zaman tam tersi yöne dönüşler de mümkündür. (Şekil 4.100)



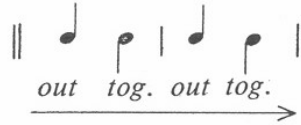
Şekil 4.99 İleriye ve Geriye Doğru Adımlarla Çeşitli Dönüşler Kullanarak Yön Değiştirmeden Yürüme Örnekleri

C örneğinde; yarım dönüşün çift zıplama ile birleşimi vardır. Aynı ayaküstünde geri sekme gerçekleşmektedir. D örneğinde; sıçrama ile E örneğinde ise aynı şekilde fakat farklı bir zaman yapısı ile kullanılmıştır. Son iki örnekte ise dönüş ve yön değişikliği birleşmiştir.

Bu diyagramlardaki hareket serileri başlangıçta güç gözükmesine rağmen, bir kez harekete aktarıldıktan sonra üstesinden gelinebilecektir. Belli bir çalışmadan sonra, diyagram aracılığı ile hareket serilerini anlamak daha kolay hale gelecektir.

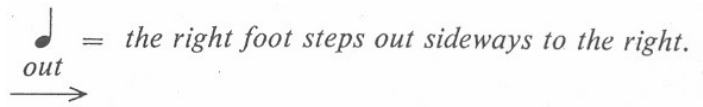
4.8.1.5. Yan Taraflara Doğru (Sağa-Sola) Yürüme

Yan taraflara doğru (sağa-sola) yürüyüşlerde en kolay şekil kaydırılarak atılan bir adımı uygulamaktır. Sağ veya sol ayak yana doğru bir adım (out) atar. Diğer ayak onun yanına (tog.) gelir. Aşağıdaki örneklerde “out” yana adım, “tog.” ise çekilen ayak anlamında kullanılmıştır. (Keetman, 1974: 119) Bu terimlerin Türkçe karşılığı olarak; “dış” (yana adım) ve “çek” (çekilen ayak) ifadeleri kullanılabilir. (Şekil 4.100)



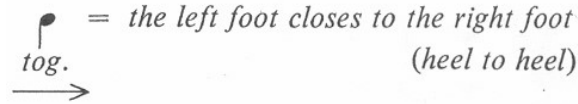
Şekil 4.100 Yana Doğru Yürüyüşün Nota İle Gösterimi.

Sağ ayakla yana doğru atılan adım aşağıdaki gibi gösterilir. (Şekil 4.101)



Şekil 4.101 Sağ Ayakla Yana Atılan Adımın Nota İle Gösterimi.

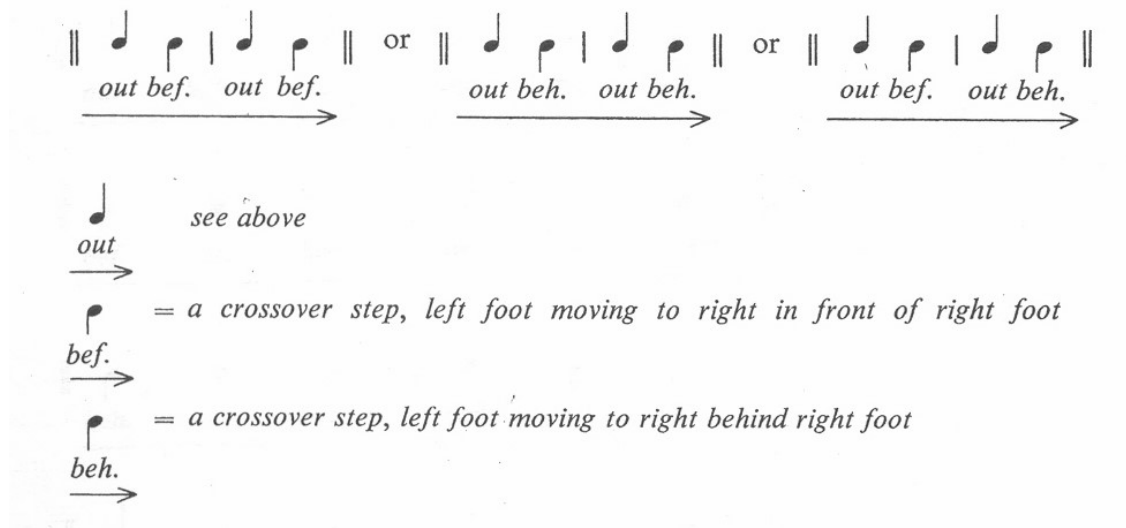
Sol ayağı yana doğru çekmek ise aşağıdaki gibi gösterilir. (Şekil 4.103)



Şekil 4.102 Yana Doğru Yürümede Sol Ayağı, Sağ Ayağa Yaklaştırmamanın Nota İle Gösterimi.

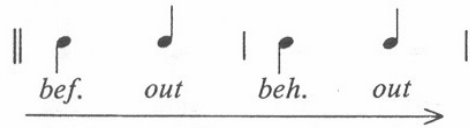
Yukarıda örneklerde görülen ok işaretleri, yan tarafa olan hareketin yönünü belirtmektedir.

İkinci bir uygulama şekli, yan adımı takip eden ayağın çapraz olarak atılmasıdır. Çapraz hareket, yana atılan adımın önünden veya arkasından olabileceği gibi her iki şeklin değişmeli kullanılması da mümkündür. Bu sırada kalçalar ve dizler hafifçe bükülerek hareket yönüne doğru dönerken, leğen kemiği karşı tarafa bakmalıdır. Aşağıdaki örneklerde; bir ayakla diğer ayağın önünden, yana doğru atılan çapraz adım “bef.”, bir ayakla diğer ayağın arkasından, yana doğru atılan çapraz adım ise “beh.” olarak gösterilmiştir. (Keetman, 1974: 120) Bu terimlere karşılık “öç”: sağa önden çapraz adım, “aç”: sağa arkadan çapraz adım terimleri önerilebilir. (Şekil 4.103)



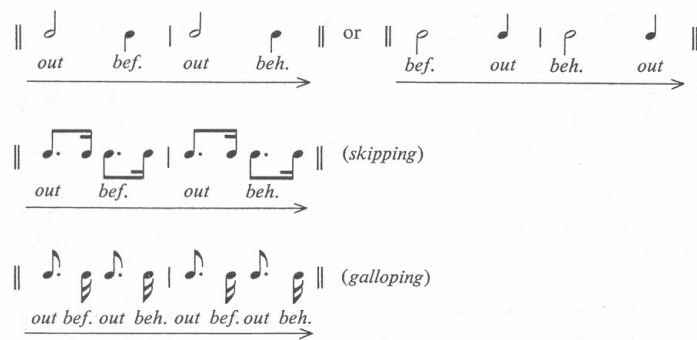
Şekil 4.103 Yana Çapraz Adımların Nota İle Gösterimi.

Hareket serisi çapraz adımla başlayabilir. (Şekil 4.104)



Şekil 4.104 Yana Çapraz Adımla Başlayan Hareket Serisi.

Değişik ölçü değerleri ve ritmik yapılar kullanmakta mümkündür. (Şekil 4.105)

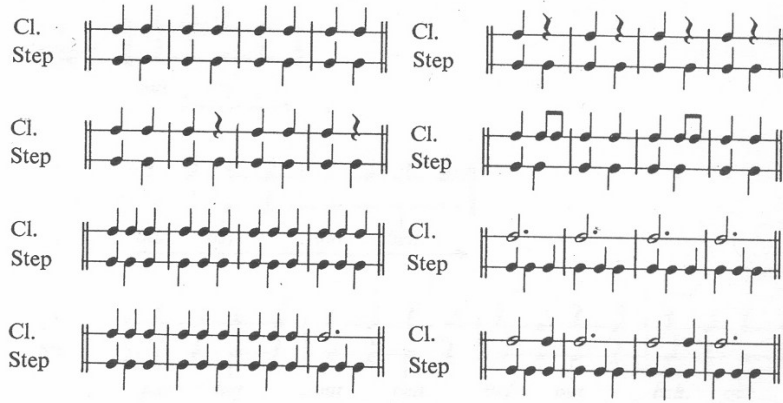


Şekil 4.105 Yana Çapraz Adımın Değişik Ölçü Değerleri Ve Ritmik Yapılar İle Kullanımı.

Yana doğru adımlarda; yön değişikliği, yarım dönüşler ve çapraz adımları birleştirerek pek çok bileşim yaratılabilir. Bu gelişmeyi sağlamak öğretmenin bilgisi ve tecrübesine bağlı olduğu kadar, çalışılan grubun hazır bulunuşluk seviyesi ile de ilgilidir.

4.8.1.6. El Çırparak Ve Küçük Ritim Çalgıları İle Yürüme

Öğrencilerin yürüme sırasında kendilerine ilk önce el çırparak, daha sonraları küçük ritim çalgıları ile eşlik etmeleri ile temel olarak amaçlanan; sürekli bir hareket içinde birleştirilen yürüme adımları ve eşliğin bağımsız bir yapı kazanmasını sağlamaktır. Öğrenciler bu çalışmaya, oldukları yerde yürüme adımları atarken, aynı ritimle el çırparak başlarlar. (Şekil 4.106) Daha sonra değişik ostinato kalıpları eklenir. (Keetman; 1974: 125)



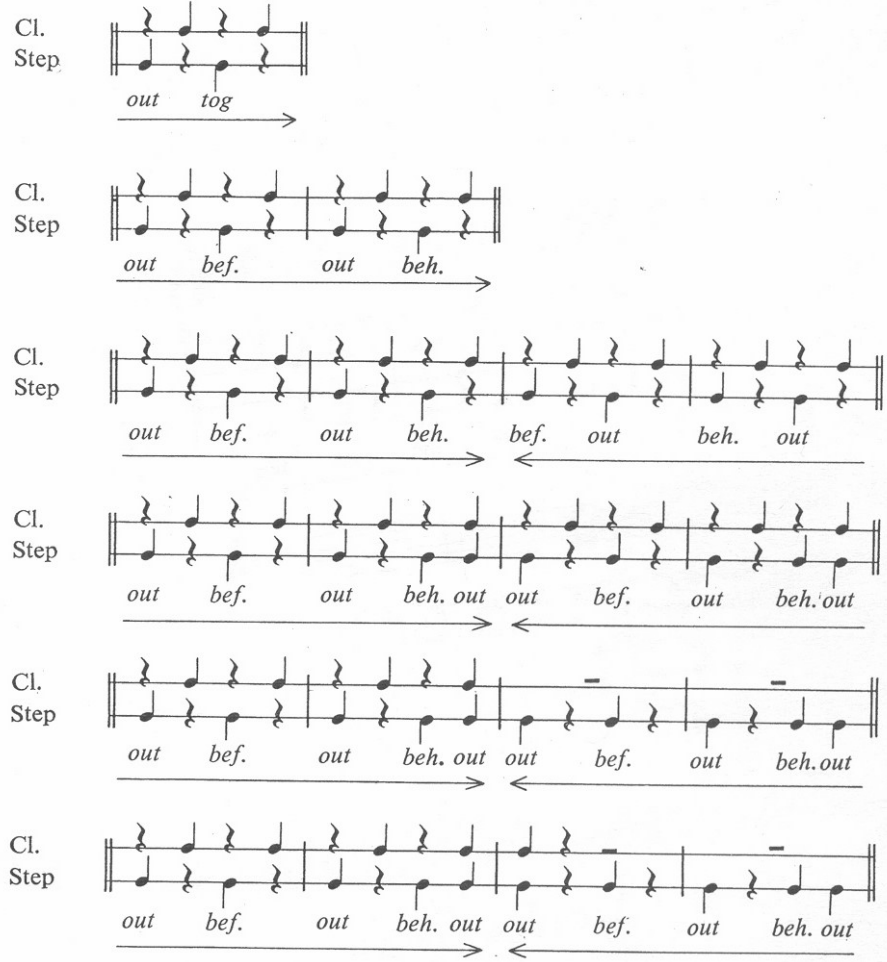
Şekil 4.106 Yerde Adımlama İle Birlikte El Çırpma.

Yerde adımlamadan, yavaş yavaş sınıfta hareket etmeye geçilir. Hareket akıcılık kazandıkça öğretmen blok flütle bir ezgi çalabilir. Daha önce söz edilen ritmik yansılama oyunu, soru-cevap oyunu yürüme ile birleştirilebilir. Böylece; ayaklar yoluyla sağlanan sabit birim vuruşlar, ritimleri kavrayıp anlamak için yeni bir temel oluşturmuş olurlar.

Tek bir ostinato ile çalışmadan, daha önce de ritim ve ezgi öğretimi bölümlerinde bahsedilmiş olan daha büyük formlara doğru bir ilerleme sağlanır.

4.8.1.7. Şarkı Söyleyerek ve Beden Seslerini Kullanarak Yürüme

Beden seslerini kullanarak yürüme; pek çok değişik şekilde uygulanabilir. Böylece yürümeye ritmik canlılık katılmış olur. Bunun için en uygun başlangıç; ayakla yere vurma ve el çırpmanın değişmeli olarak yapılmasıdır. Başlangıçta sabit bir noktada ve aynı ayağa vurgu yapılarak gerçekleştirilen çalışma, ayakların değişmeli kullanılmaya başlaması ile geliştirilir. Daha sonra ise ileri, geri ve yana doğru serbestçe harekete geçilir. Tempo ve ses dinamikleri çeşitlilik gösterir. Aşağıdaki örnekler çeşitli uzamsal ve ritimsel olanakları göstermektedir. (Şekil 4.107)



Şekil 4.107 Beden Seslerini Kullanarak Yürümenin Nota İle Gösterimi.

El çırpma, elle dize vurma ve parmak şaklatma ile oluşturulmuş ostinato örnekleri yeni olanaklar sağlarlar. İleri, geri, yana doğru adımlar, birbirine yaklaşan ya da çapraz adımlar düz bir çizgi üstünde, ya da dairesel şekilde kullanılabilir. Bir ya da iki ölçü uzunluğundaki ostinato eşlikleri de gelişir. Bu eşliklerle beraber, söylenen basit ezgiler hareketin doğal bir parçası olurlar. (Keetman; 1974: 129)

Bu alıştırmaları uygularken çeşitli yerleşim şekilleri kullanılabilir. Bunların bazıları; yakın duruş, öğretmenle karşılıklı duruş, dairede, sınıfta serbestçe tekli veya eşli dağılım olarak sıralanabilir.

Figure 4.108 is a musical score for a song, featuring five staves: Singing, Sn. (Snare), Cl. (Clarinet), Pa. (Piano), and Step. The score is divided into four systems. The first two systems include the instruction 'out tog.' (out together) and end with a 'Fine' marking. The last two systems include the instruction 'Turning on the spot to r.' (Turning on the spot to the right) and 'Turning on the spot to l.' (Turning on the spot to the left). The 'Step' staff is marked with 'f.' (forte) and 'd.c.a.f.' (da capo al fine).

Şekil 4.108 Şarkı söyleyerek ve beden seslerini kullanarak yürüme ile ilgili örnek.

Yürüme ve beden seslerinin birlikte kullanımı, 3/4 lük ölçü değeri ile de çalışılabilir. (Keetman; 1974: 130)

Figure 4.109 is a musical score for a song, featuring four staves: Sn. (Snare), Cl. (Clarinet), Pa. (Piano), and Step. The score is divided into three systems. The 'Step' staff is marked with 'f.' (forte) and 'd.c.a.f.' (da capo al fine).

Şekil 4.109 Yürüme ve beden seslerinin 3/4 lük ölçü değeri ile kullanımı.

4.8.2. Koşma Alıştırmaları

Koşma alıştırmaları pek çok farklı biçimde uygulanabilir. İleri, geri, yan yönlerle doğru, eğri veya düz çizgi halinde, yere yakın ya da uzak, hafif ya da kuvvetli adımlarla, bireysel, eşle birlikte, sırada ya da grupla, değişik cümle uzunluklarında ve değişik ölçü yapılarıyla gerçekleştirilebilir. Yürüme alıştırmalarında sözü geçen tüm uygulamalar, koşma alıştırmaları içinde geçerliliğini korur. Ancak beden sesleri ve küçük ritim çalgılarının kullanımı daha sınırlı bir çizgide kalacaktır. Özellikle, yürümeden koşmaya geçiş ya da tam tersi olarak koşmadan yürümeye geçiş çok dikkatli çalışılmalıdır. Bu iki hareket çeşidi arasındaki geçişlerde uygun tempo öğretmen tarafından keşfedilmek zorundadır.

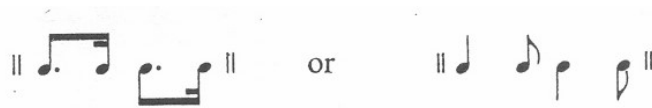
4.8.3. Sekme ve Sıçrama Alıştırmaları

Tek ayaküstünde sekmek beceri ve denge gerektiren bir konudur. Çok küçük yaştaki çocuklarla bile, öğretimin başlangıcında keyif verici biçimde kullanılabilir. Oyun şeklinde kullanmanın çeşitli yolları vardır:

Bir ayak bileği, tek veya çift elle dizden ikiye bükülmüş halde vücudun arkasında tutulur.

Bir bacak vücudun önünde dizden ikiye katlanmış biçimdeyken dizden tutulur. Serbest kalan bacak; öne, arkaya yana doğru uzanır. İyi bir çalışma yolu; serbest bacak yana doğru açılmışken bulunulan noktada bir daire çizmek, her iki ayağı yere koyduktan sonra hemen aksi yönde diğer ayakla devam etmektir.

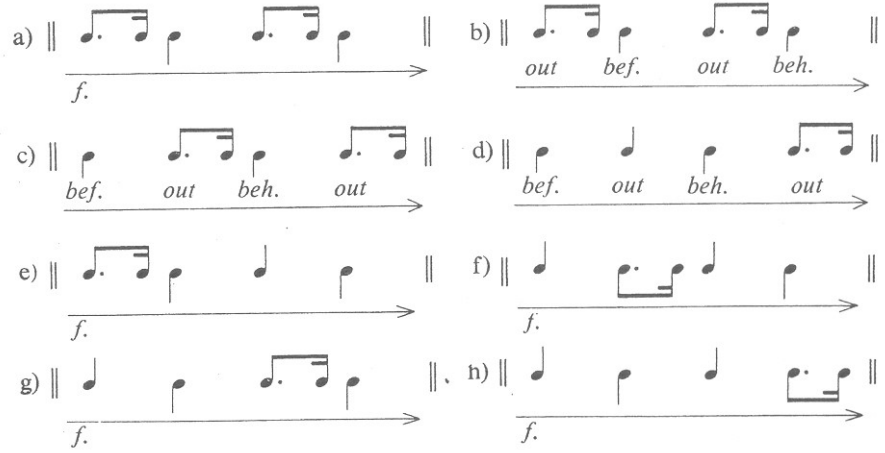
Diğer olasılıkları keşfetmek üzere çocuklar serbest bırakılmalıdır. Ayak bileklerini zorlamamak için sekme kısa tutulmalı ve değişmeli ayakları kullanarak sıçrama alışmalarına geçilmelidir. (Keetman, 1974: 133)



Şekil 4.110 Değişmeli ayaklarla sıçramanın nota ile gösterimi.

Sıçrama alıştırmaları da çeşitli şekillerde olabilir; kısa adımlarla ve dizleri yukarı çekerek, uzun “uçar” adımlarla, ileri, geri, yana doğru olduğu yerde dönerek, tek başına, çift olarak, sıra halinde, değişik uzamsal biçimlerde; dairede, yılan şeklinde, v.b.

Yürüme alıştırmalarında sözü edilen bütün örnekler; sıçrama için kullanılabilir. Ritmik çeşitlemeler yapılabilir. Devamlı sıçrama yerine, bir hareket serisinde sadece bazı adımlar sıçrayarak yapılır. (Keetman, 1974: 133)



Şekil 4.111 Sıçrama içeren hareket serileri

4.8.4. Zıplama Alıştırmaları

Zıplama alıştırmaları çeşitli şekillerde çalışılabilir:

Ayak tabanları tamamen yere değerken, bacaklar dizlerden bükülüp doğrulurlar. Hareketin şiddeti ayaklar yerden kesilinceye kadar artırılır. İki ayak arasında değişmeli olarak zıplanır. Böylece bir ayağın parmakları daima yere yavaşça değerek, yerinde durarak zıplamayı değişik yönlerde doğru zıplama adımlarına dönüştürmek gibi.

Çift zıplama ya da geri sekmede; her bir ayakla iki kez zıplanır. (Keetman, 1974: 134)



Şekil 4.112 Çift Zıplamanın Nota İle Gösterimi.

Çift zıplama öne, arkaya, yanlara doğru yön değişimi ile değişik büyüklükte adımlarla ve hızla yapılabilir.

4.8.5. Atlama Alıştırmaları

Atlama alıştırmaları da değişik şekillerde gerçekleşebilir; her iki ayakla, her iki ayağın üstüne, tek ayakla, diğer ayağın üstüne, tek ayakla, her iki ayağın üstüne, her iki ayakla, tek bir ayağın üstüne gibi.

İki ayak üzerine atlama zıplamayla birlikte ya da zıplama olmaksızın, küçük yaştaki her aktif çocuk tarafından çeşitli şekillerde denir; ayaklar birleşik belli bir noktada, ayaklar birleşik ileri doğru hareket ederek, ayaklar birleşik olduğu noktada, çeyrek, yarım ve tam dönüşlerle, ayaklar birleşik ileri ve geriye, sağa ve sola, ileri ve sağa, geriye ve sola doğru, ayaklar birleşik çömelerek, ayaklar birleşik topukları arkada birbirine vurarak, ayaklar ayrı ve birleşik değişmeli olarak, aynı zamanda omuzları yukarı- aşağı oynatarak, ayaklar üzerine yürüme pozisyonu alarak düşmek ve ayakları değişmeli olarak kullanmak, ayaklar açık olarak yere düşmek, ancak havadayken çabuk bir biçimde birleştirmek gibi.

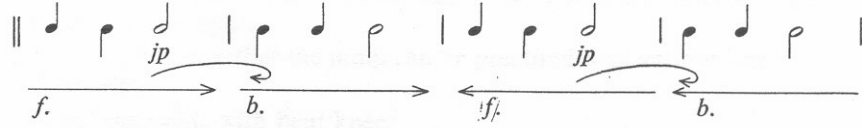
Tek ayakla, diğer ayağın üstüne atlama ise aşağıdaki şekillerde gerçekleşebilir; serbest ayak ileri doğru uzatılır(ileri doğru makas), serbest ayak geriye doğru uzatılır (geriye doğru makas), koşar ileri adımlarla, yürüme adımları ile birlikte kullanılarak gibi. (Keetman, 1974: 137)

Aşağıdaki örneklerde atlama hareketi, yürüme adımları ile birlikte, değişik ritmik yapılarla kullanılmıştır. Atlama hareketi, (İngilizce; jump) “jp.”, kısaltması ile gösterilmiştir. (Şekil 4.113)



Şekil 4.113 Atlama hareketinin yürüme adımları ile birlikte kullanımı.

Atlamalar, yarım dönüşler ve yön değişiklikleri ile birleştirilebilir. (Şekil 4.114)

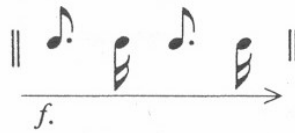


Şekil 4.114 Atlamaların yarım dönüşle ve yön değiştirme ile birleşmesi.

Atlamalar ileri, geri yana doğru, yürüme adımları ve dönüşler içerecek şekilde çeşitlendirilebilir.

4.8.6 Sekerek Atlama

Sekerek Atlama için kullanılan asıl terim “dörtnala koşma” (İng. gallop) dır. Hareket temel olarak bir çeşit atlama olarak düşünülebilir. Sekme hareketi ile aynı ritmik yapıyı; noktalı ritmik yapıları kullanır. Ancak en önemli farkı, atlayışın bir ayaktan diğerine doğru yapılmasıdır. Öğretimin başlangıç aşamasında oldukça sık kullanılır. İleri ve yana doğru çalışılabilir. (Keetman, 1974: 140)



Şekil 4.115 Sekerek Atlamanın nota ile gösterimi

Buraya kadar bahsedilen hareket çeşitleri çalışılan grubun yapısına bağlı olarak, çeşitli bileşimler halinde uygulanılabilir. Değinen hareket çeşitleri belli bir ritmik yapıya bağlı olarak, oyun anlayışıyla verilmelidir. Müzik ve hareketin birlikte yer aldığı uygulamaları oluşturmakta ise pek çok değişik seçenek vardır.

4.8.7. Hareket Parçaları

Hareket parçaları için pek çok değişik seçenek vardır. Hareket parçaları, çocuk şarkılarından, sözsüz müzik parçaları veya dans şarkılarından seçilebilir. Bununla beraber başlangıç noktası hareketin şekli olabileceği gibi, belli bir form meydana getirilip, daha sonra ezgisel ve ritmik eşlikler eklenebilir. Belli bazı tekerlemelerin sözleri ise hareket ve

dans oluşturmaya oldukça uygundur. Burada çocukların hayal güçleri serbest bırakılmalı, öğretmen sadece form oluşturma konusunda yardımcı olmalıdır.

Çocuklarla müzikle beraber belli bir hareket formu çalışılırken, ilk yapılması gereken şey; çocukların müzik parçasının öncelikle bütününe daha sonra ise bölümlerini kavramaları ve anlamalarına olanak sağlamaktır. Bu uygulama, çocuklar henüz güç bir uzamsal hareketle uğraşmadan önce gerçekleşmelidir. Bir hazırlık olarak, çocuklar parça çalınırken serbestçe sınıfta dolaşabilir ya da dairede yürüyebilirler. Örnek olarak iki cümleden oluşmuş bir ezgi seçilir. Burada önemli olan; her iki cümlede de açık bir biçimde anlaşılabilir olmasıdır. İkinci cümlede hareket değişikliği yapılmaya karar verilirse, değişikliğin yapılacağı an tüm çocuklar tarafından duyulabilmelidir.

Bu sebeple yalnızca; yürüme, koşma, sekme, sekerek atlama gibi en basit hareket çeşitleri ve tekli, eşli, ileri-geri, odada serbest bir biçimde, büyük veya küçük halkalar halinde, bulunan noktada dönme, ayakta iken beden sesleri ile çalma gibi uzamsal formlar kullanılır. (Keetman, 1974: 155)

Başlangıç çalışmaları için Şekil 4.117'deki örnek verilebilir. Çalışmanın başında, parçanın giriş bölümü dikkate alınmaz. Öğretmen ezgiyi blok flütle çalarken, öğrenciler dört ölçü uzunluğundaki her iki cümleyi dinlerler.

Hareket düzenlemesi ise şu şekilde yapılabilir; birinci bölümde çocuklar, odada dağınık bir şekilde veya daire şeklinde ayakta dururlar ve ostinato eşliğini (Şekil 4.116) el çırparak seslendirirler.



Şekil 4.116 Ostinato Eşliği.

Şekil 4.117 Hareket Parçası 1; Music for Children, I. cilt, sf. 95

İkinci bölümde ise, daire içinde ya da odada serbest biçimde hoplaya, zıplaya yürürler. Ezginin bitimi ile başlangıç noktasındaki pozisyonlarını alırlar.

Bir başka seçenekte ise, çocuklar birinci bölüm boyunca odada serbest biçimde hoplaya, zıplaya yürürler. İkinci bölümde, bir eş bularak belli bir yönde birinci bölümdeki gibi hoplaya, zıplaya yürürler veya bir çocuk olduğu yerde ayakta beklerken diğeri etrafında hoplaya, zıplaya döner. Dört ölçülük giriş bölümü ise, ayakta beden seslerini kullanarak icra edilebilir. (Şekil 4.118)



Şekil 4.118 Giriş Bölümünün Beden Seslerini Kullanarak İcrası.

Daha ileri seviyedeki bir uygulama için, Şekil 4.119'deki örnek verilebilir:

SX. $\frac{3}{4}$ A₁ (A₄)
f Fine

B
p

1. 2. Linking bars 1
p

A₂
f

C
p

Link 2
p f

A₃
f

D
p

1. 2. Link 3
p

d.c.a.f.

Şekil 4.119 Hareket parçası 2, Music for Children, I. cilt, sf. 111

Bir grup çocuk çalgı eşliği yaparken, diğer bir grup çocuk ise dans eder.

Yukarıdaki parça rondo formundadır: A₁, Birinci bağlantı, A₂, C, İkinci bağlantı A₃, D, Üçüncü bağlantı, A₄, A₁ ile aynı.

Buna bağlı olarak şöyle bir hareket serisi geliştirilebilir:

A₁; el ele tutuşularak büyük bir halka oluşturulur. 3/4 lük ölçünün her bir vuruşu için bir adım atılacak şekilde dairede yürünür. Ezginin tekrarında ters yöne doğru yürünür.

B; Bir çocuk serbest biçimde hareket doğaçlaması yapar. Diğer çocuklar, dizlerinin üstüne oturarak dinlenirler.

Birinci bağlantı; büyük dairenin dışında iki küçük daire yapılır.

A₂; A₁' de olduğu gibi, ancak iki daire halinde hareket edilir.

C; iki değişik şekilde düzenlenebilir. Birinci seçenek, her dairenin ortasında bir çocuğun dönmesi ve ezgi tekrarında yerini diğer bir çocuğa bırakmasıdır. İkinci seçenek ise; diğer çocuklar dizlerinin üstüne oturarak dinlenirlerken, bir çocuğun dairenin ortasında doğaçlama hareket etmesidir.

İkinci bağlantı; iki dairenin dışında, dört daire yapılır.

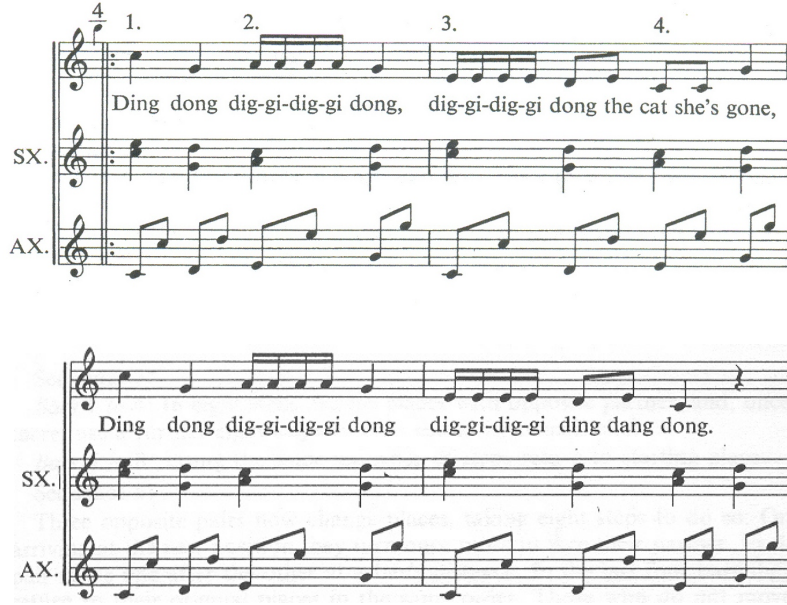
A₃; A₂' de olduğu gibi, ancak dört daire halinde hareket edilir.

D: Bütün çocuklar serbestçe hareket ederler.

Üçüncü bağlantı: Bütün çocuklar bir araya gelerek yeniden büyük bir daire yaparlar.

A₄; A₁ ile aynıdır.

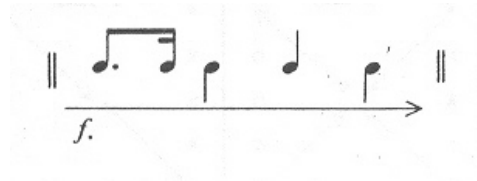
Kanon tarzındaki bir parçayla ile daha ileri seviyede bir uygulama yapılabilir. (Şekil 4.120)



Şekil 4.120 Hareket parçası 3, Music for Children, I. Cilt, sf. 24

Dört ölçüden oluşan bir hareket serisi temel oluşturur.

Birinci ölçüde; ileri doğru bir sekiş hareketini üç adım izler. (Şekil 4. 121)



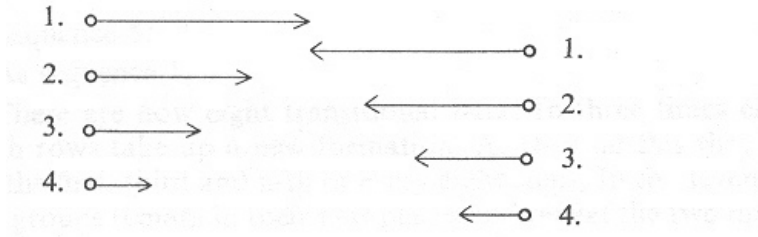
Şekil 4.121 Sekme ve öne adım

İkinci ölçüde; çocuklar oldukları yerde dört adımla kendi etraflarında dönerler.

Üçüncü ölçü; birinci ölçü ile aynı şekilde hareket edilir.

Dördüncü ölçüde, üç adımla bir yarım dönüş gerçekleştirilirken, adımlarla aynı anda el çırpılır.

Kanon tarzındaki parçalarla hareket formları yaratmanın çeşitli yolları vardır. İki partili bir kanonda; ortak merkezli, iç içe oluşturulmuş iki daire ters yönlerde doğru hareket eder. Dört partili bir kanonda ise; karşılıklı iki sıra halinde birbirlerine karşılıklı biçimde (Şekil 4.122) dururlar. (Keetman, 1974: 160)



Şekil 4.122 Dört partili kanonda hareket şekli

Sadece hareketten oluşan, bir müziği ve metni başlangıç noktası olarak almayan parçalarda ise; bölümlerle birbirine bağlı bir veya daha fazla hareket şeklini birleştirerek biçimi açık bir hale getirmek önem taşır.

Bu noktada “hareket eşliği”nden de bahsetmek yerinde olacaktır. Hareket eşliğinin amacı; ritim, melodi ya da her ikisi yardımıyla hareketi desteklemek ve teşvik etmektir. Burada önemli olan eşliğin, ister el çırpma, parmak şaklatmak gibi beden seslerini isterse çalgıları kullansın, harekete uygun olmasıdır. Çalgı kullanılan eşlikler, her çalgının belli bir teknik yeterlilik gerektirmesi açısından daha zor olacaktır. Bunun yanında öğretmenin harekete eşlik yapması için en uygun çalgılar; bongo, def, zilli def, ritim kutusu olarak sayılabilir. Çocuklar da mümkün olan en kısa zamanda, kendi hareketlerine eşlik etme yolunda çalışmaya başlamalıdır. Özellikle kalabalık gruplarda, bir grup hareket ederken diğer grubun eşlik çalması, küçük çalışma mekânlarda kolaylık sağlayacaktır.

4.9. Orff Yaklaşımı’nda Doğaçlama

Orff Yaklaşımı; birincil olarak bireyin yaratıcılığının ortaya çıkarılmasını hedefler. Daha önce de belirtildiği gibi Orff Yaklaşımı’na göre her birey kendini; çalma, söyleme, dinleme, dans-hareket yetileri yolu ile ifade edebilecek belli bir potansiyele sahiptir. Müzik çalışmasının amacı; ifadeyi sağlayacak eylemin (doğaçlama) ön hazırlığının yapılmasıdır. Orff Yaklaşımı’nın asıl hedefi; çocukları, kendi müziğini oluşturabilecek, doğaçlayabilecek ve bu yolla kendini ifade etme imkânı bulabilecek seviyeye ulaştırmaktır.

Orff Yaklaşımı’nda doğaçlama ile ilgili uygulamalara geçmeden önce, “yaratıcılık” ve “doğaçlama” kavramları üstünde kısaca durmak gerekir.

Çağdaş eğitim anlayışı ve yaklaşımında “yaratıcılık” çok sık karşımıza çıkan bir kavramdır. Günümüzde; bireyin ne kadar çok şey bildiğinden çok, bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi ve bununla beraber, ulaştığı bilgiyi var olan problem durumunu çözmek üzere

nasıl, ne şekilde kullanabildiği önemlidir. Bu da; bireyin bir problem durumunda zihinsel ve duygusal etkinliklerini çok yönlü ve dengeli çözüm önerileri geliştirebilecek şekilde düzenleyebilmesine bağlıdır. Bu yaklaşıma uygun düşecek şekilde San, yaratıcılık ile ilgili: *“Tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde varolan, isan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yeti”* (Üstündağ, 2003: 1) tanımlamasını yapar. Bununla beraber yaratıcılık pek çok değişik şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlarda sıkça geçen ortak sözcükler; *“yeti, tepkide bulunma, kapasite, süreç, karşılaşma, yapmak, kalıpları yıkmak, özellik, ürün”* (Üstündağ, 2003: 2) olarak belirlenebilir. Yaratıcılık, geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir yeti ise, öncelikle bireyin bu yetisinin farkına varması ve en doğru, verimli biçimde kullanabilmeyi öğrenmesi gereklidir. Ayrıca birey, bu yetisini kullanarak kalıpları kırmak, yeni durumlarla karşılaşmak cesaretini de gösterebilmelidir. Yaratıcılığın sonucu *“daha iyi bir yaşam”* ise; birey bu riski almak durumundadır. Bu bakış açısıyla yaratıcılık; *“İşte buldum dedirten, tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü, yaşam felsefesini v.d. ortaya koymayı göze almaktır.”* (Üstündağ, 2003: 5)

Doğaçlamak, sözlükte; *“Birdenbire ve içine doğduğu gibi söylemek, irticalen dile getirmek”* (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2006) olarak yer almaktadır. Müzikle ilgili olarak ise; *“hazırlıksız, içten geldiği gibi çalmak ya da söylemek. Bir tür, çalarken beste yapmak”* olarak tanımlanabilir. Doğaçlama ile ilgili bu genel tanımları verdikten sonra, Orff Yaklaşımı’ndaki yeri ve önemini bir kez daha vurgulamak gerektiği düşünülmektedir. Daha önce de Orff Yaklaşımı’nda doğaçlamanın; keşfederek öğrenme sevincini yaşatmak ve geliştirme yolunda hayal gücünü, kendiliğinden yapmayı, canlılığı ve bu yolla kişiliği bir bütün olarak harekete geçirecek bir eylem olarak anlaşıldığı belirtilmişti. Doğaçlama, bu yanıla yaratıcılığın gelişmesinde önemli rol oynar. Bireyin kendi potansiyelini ortaya koyması için önemli bir fırsattır: *“Müzik üretmek müzikal davranışın ilk halidir, çünkü üreten yalnızca kendi gelişim evresinde ifade edebileceği neyse onu üretir”* (Jungmair, 2002: 7)

Orff Yaklaşımı’ndaki doğaçlama anlayışını, Jungmair’den önemli olduğunu düşündüğümüz bir alıntı ile çok daha açık bir hale getirebiliriz:

“Doğaçlamayı ne-istersen-onu-yap, yalnız hayatın zevkini çıkarma ve yalnız istemli bir dosdoğru ileri gidiş olarak anlamamak gerekir. Doğaçlama sağlam bilgiler üstüne oturur ve belli bir malzeme hâkimiyeti gerektirir. Özgür olsa da her bir doğaçlamanın temelinde oyun kuralları, kararlaştırılmış oyun ve yönlendirici fikirler vardır. Özgür doğaçlama hiçbir şekilde plansızlık demek değildir. Özgürlük burada çeşitli tematik, müzikli-danslı yaratıcılık için serbest olmak diye anlaşılmalıdır,

kararsız durumlara hâkim olma cesaretini de ifade eder. İster çoğunlukla önceden belirlenmiş yapısal bir planın, ostinatinin, kadans yapan basların iskeletini oluşturduğu bağlı doğaçlama olsun, isterse akışı bir grubun kararlaştırdığı oyun kuralları ve çoğunlukla müzikli ve/veya danslı temalarla belirlenmiş olsun doğaçlamanın, ilgili gruba, yaş seviyesine ve duruma göre daima entelektüel bir talebi vardır. Doğaçlama her zaman eylemin başka biçimlerine bağlıdır. Sonuçları hep geçiş evreleridir, hiçbir zaman kesin anlaşılır edimler değildir. Tekrarlamayı denerken bile önceden bulunan çözüm değişir ve yeniden başarının rizikosuna bağlı hale gelir.” (Jungmair, 2002: 7)

Orff Yaklaşımı’nda doğaçlamanın altında yatan temel fikirleri gözden geçirdikten sonra, doğaçlamanın hangi eğitim basamağında ve nasıl gerçekleşebileceğine dair olanakları incelemek yerinde olur.

Orff yaklaşımıyla müzik eğitimi; ritim, ezgi ve hareket eğitimi olarak üç başlıkta incelediğimize göre, doğaçlama konusunu da bu şekilde ele alabiliriz.

Orff Yaklaşımı’nda “ritmik motif yapımı”, ya da bu çalışmada daha önce bahsedildiği şekliyle ritmik soru-cevap oyunu doğaçlamaya giden ilk basamaktır. Ritim öğretimi başlığında, çocukların daha önce öğrenmiş oldukları ritmik yapıları, doğaçlama amacıyla özgürce kullandıkları vurgulanmıştı. Ritmik doğaçlama için çeşitli yollar. “ritim öğretimi” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklandığından, burada sadece ritmik doğaçlama süreci kısaca hatırlanacaktır. Ritmik soru-cevap oyunu ile “ritmik motif” üretme ile başlayan çalışma, doğaçlama ritmik cümleler oluşturulması ile devam eder. Belli bir form duygusunun geliştirilmesi açısından ritmik rondodan faydalanılır. Çalışma genelde şu şekilde gerçekleşir: Ana bölüm (A) tüm grupla, hep birlikte gerçekleştirilir. Ara bölümlerde (B, C.), sırayla solo doğaçlamalar yapılır. Arada kalan bölümlerin kesin bir sonucu olmalı ya da ana bölüme bağlanmalıdır.

Ezgisel doğaçlama ise çalgı doğaçlaması ve ses doğaçlaması olarak ikiye ayrılabilir. “Ezgi öğretimi” bölümünde çalgı doğaçlamasının, ostinato eşliklerinin oluşturulması ile başladığı belirtilmişti. Çalgı doğaçlamasında, ritmik doğaçlama ile aynı yol izlenmektedir. Çalgı doğaçlamasında, ezgisel soru-cevap oyunu ile gerçekleştirilecek ezgi motiflerinin başlangıçta iki ya da üç sesle sınırlanması ve kapsamının çocukların gösterdiği gelişmeye göre uzatılması önerilmektedir. Ezgisel soru-cevap oyununda dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Öncelikle; cevap, soruyu dengelemelidir. Cevap, önceden öğrenilmiş sesleri ve ritmik yapıları içermelidir. Soru bitmemiş hissi verebilir, cevap bitmiş olmalıdır. Genelde, cevabın uzun bir nota ile bitmesi tercih edilir. Çocuklar ezgi motifleri üretmekte

ustalaştıkça, çalgı doğaçlaması da gelişecektir. Her bir çocuğa bir parçayı doğaçlama ya da yaratma şansı verilmelidir. Ses doğaçlaması ise; belli bir metne-şiire v.b. sınırlanmış ses sahası içinde ve belirli bir ses dizisi ile ezgi yaratma şeklinde gerçekleşebilir.

Orff Yaklaşımı'nda hareket ve dans doğaçlamasında müzik önemli rol oynar. Bazı müzikler, hareket etmeye teşvik edici unsurlar taşırlar. Bu özellikle, küçük çocukların hoşuna giden, bilinç dışı bir güdülenmedir. Bu bilinç dışı güdü, beslenmeli ve teşvik edilmelidir. Bu durumda; özgün ve sezgisel olan korunmaya çalışmakla beraber, rast gele ve belli bir forma sahip olmayan yapısından, belli bir form anlayışına doğru gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Bu amaçla harekete itici güç veren müzik, uygun bir araçtır. Özellikle başlangıçta, doğaçlama öğretmen tarafından yapılmalıdır.

Hareket doğaçlaması, daima öğretimin erken aşamalarında başlamalıdır. Grubun içinde serbestçe hareket etmekten hoşlanacak, böylelikle diğerlerini de canlandıracak çocuklar bulunacaktır. Kendi başlarında dans etmekten çekinmeyen bu çocuklar, hareketlerine aynı zamanda şarkı ile eşlik ederler. Çocuklar, bu durumda neredeyse dış dünya ile ilişkilerini kesip yalnızca dansları ile ilgilenirler. Bilhassa küçük gruplarla çalışan öğretmenler, bu yolla mümkün olduğunca fazla sayıda çocuğun sezgisel ve harekete yönelik imgelemelerini serbestçe dışa vurmasına olanak sağlamalıdır. Bununla beraber, grupta içine kapanık ve kendine güveni az olan çocuklar da olacaktır. Bu durumda, bu tip çocukları katılım için zorlama yerine, kendilerini daha rahat hissedebilecekleri bir ortam olan ev için ödev verilebilir. Hareket doğaçlaması yapmak istemeyen çocuklar, eşlik partisi çalabilir ya da sadece seyredebilirler. Çoğunlukla, hareket etmenin verdiği keyif, anksiyetenin üstesinden gelecektir. Öğretmenin görevi, cesaret verici yorumlarla çocuğa yardımcı olmaktır. Doğaçlama ile ilgili tüm eleştiriler olumlu olmalıdır.

Başlangıçta çocukların birlikte, sınıfın çok kabalık olduğu durumlarda ise gruplar halinde doğaçlama yapmaları daha yerindedir. Burada çocuklar istedikleri gibi ve öğretmen tarafından çalınan ezgiyle ilgili hissettikleri doğrultusunda hareket ederler. Başlangıçta elde edilen sonuçlar, belli bir forma bağlı olmaktan uzak rastlantısalıdır. Teknik açıdan eksik, çoğunlukla beceriksizcedir. Böyle olmasına rağmen, başlangıç için oldukça yeterlidir. Çünkü başlangıçta önemli olan, hareketin “nasıl” meydana geldiği değil, sadece meydana gelebilmesidir. Ezgi; açık, yalın ve çocukların anlayabileceği bir yapıda olmalıdır. Ritmik açıdan; hareket eğitimi bölümünde açıklanan yürüme, koşma, sırcama gibi hareket çeşitlerine yönelik unsurlar taşınmalıdır.

İlk grup doğaçlamalarında, her çocuk kendi başına diğerleri ile bir ilişki içine girmeden hareket eder. Daha sonraları, çocuklara birbirleriyle ilişki kurlmaları ve birbirlerinin hareketlerine göre tepki vermeleri önerilebilir. Birlikte yapılan doğaçlamalar için çeşitli yollar vardır. Çift olarak kısa bir mesafe de koşu, birbirinin etrafında halka olarak, eş değiştirme şeklinde yapılan doğaçlamalar bu seçenekler arasındadır.

Erkek çocuklara, yapılarına daha uygun olan enerjik ritimleri vurgulayan doğaçlamaları yapabilmeleri için fırsat verilmelidir. Hareket süresince, ritim çubukları, zilli tef çalmak ya da timpani üzerinde yapılan bir doğaçlamayı hareket serisine dahil etmek, erkek çocukların ilgisini çekebilecek etkinliklerdendir.

Bir sonraki aşamada hedeflenen, oran ve uzunluk üzerine bir form duygusu geliştirmektir. Bütün bölümleri aynı uzunlukta olan basit biçimli bir rondo, bunun için en uygun materyaldir.

Bir rondonun A bölümü için, herkesin ortaklaşa katılacağı bir hareket serisi bulunabilir. Ara bölümlerde (B,C) ise, solo doğaçlamalar yapılabilir.

4.10. Orff Çalgıları

Orff Yaklaşımı'nda, değişik tını ve dokuda, çocuklar tarafından rahatça çalınabilen bir dizi çalgı kullanılır. Bu çalgılar; Instrumentarium olarak adlandırılır.

Orff Çalgıları adlarını; Alman besteci Carl Orff'tan alırlar. Çalgıların tarihine genel olarak bakıldığında; ilk ortaya çıkışlarının Orff'un Günterherschule'deki ilk çalışmalarına kadar dayandığı görülür. Orff, bu okuldaki “elementer müzik” uygulamalarında çeşitli ritim çalgıları kullanmıştır. Ancak ezgisel ve armonik fikirleri gerçekleştirmek üzere değişik bir arayışa girmiştir. Bir rastlantı sonucu eline geçen Afrika ksilofonu, bu anlayışa dayanan çalgılar üretme fikrini doğurmuştur. Konu ile ilgili olarak o dönem Berlin Çalgı Müzesi'nde görevli olan Curt Sachs ile görüşmüştür. Ancak karmaşık yapısı ve yapımı için gereken malzemeyi bulmanın güçlüğünden dolayı Marimba'nın kopyasını yapmaktan vazgeçmiştir. Ancak daha sonra eline geçen, basit tınlaşım kutusuna sahip Afrika Ksilofonu yeniden üretim için daha uygun bir model olarak gözükmüştür. Böylece, aslen klavsen yapımcısı olan Karl Maendler, ilk Orff çalgılarını üretmeye başlamıştır. Maendler'in yaptığı diatonik ksilofonlar Afrika modeline dayanmakla beraber, Endonezya ksilofonunu temel alan iki adet kromatik “tenor” ksilofon da üretilmiştir. Daha

sonra ksilofonları temel alan metal tuşlu çalgılar; metalofonlar yapılmaya başlanmıştır. Glockenspiel’ler ise, mevcut örneklerden kopya edilmiştir. Orff’un radyo yayınlarında kullanacağı çalgılar ise, Klaus Becker tarafından üretilmiştir. Klaus Becker’in kurduğu Studio 49’da üretilen Orff çalgıları bugün dünyanın birçok ülkesinde kullanılmaktadır. (Googkin, 2004: 86–87)

Keller, bu çalgıların asıl kullanım amacının; müzikteki ritim unsurunu sağlamak olduğunu belirtmiştir. (Keller, 1974: 6) Daha önce de değinildiği gibi, insanın doğuştan sahip olduğu ilk çalgı kendi bedenidir. El çırpma, ayakla yere vurma, elle dize vurma, parmak şaklatma gibi beden sesleri ile sağlanan sınırlı ses çeşitliliğini geliştirmek ve zenginleştirmek için başlangıçta küçük ritim çalgıları kullanılır. Bu grup içinde yer alan çalgılar; çingiraklar, ritim çubukları, küçük ve büyük ziller, çelik üçgen, kastanyet, çeşitli şekillerde ritim kutuları ve deri davullar, v.b. olarak sıralanabilir.

Akort edilemeyen ritim çalgılarına ek olarak, akort edilebilen veya belli bir ses sahasına sahip, ezgi çalabilme özelliğine sahip çalgılar da kullanılır. Akort edilebilen ritim çalgıları arasında ilk aklan gelenler; küçük davullar, madeni davullar, timpanidir. Aynı zamanda hem eşlik hem de ezgi çalabilen çalgılar ise tuşlu veya çubuklu olarak adlandırabileceğimiz; glockenspiel’ler, ksilofonlar ve metalofonlardır. Bu çalgılar, ezgi ve ritim çalgıları arasında bir köprü oluştururlar. Böylece, Orff çalgılarının çekirdeği sayılırlar.

Üçüncü grupta ise; viola da gamba, psalterion (santurun atası), lavta ve gitar gibi mızraplı ve yaylı çalgılar yer alır. Tenor ve bas viola da gamba, çello ve kontrbas, davullar ve bas ksilofonla beraber “bas çalgılar” olarak işlev görürler. Bu çalgılar, Music for Children kitaplarındaki notasyonda “bas” olarak gösterilirler. Bugünkü uygulamalarda; bordun eşliğini çalma görevi çoğunlukla bas ksilofondadır.

Son grupta ise; blok flütler, bambu flütler, v.b. gibi nefesli çalgılara rastlanır.

Özdemir ise; Orff Çalgılarını vurmali olarak düşünerek, ezgi ve ritim çalgıları olarak iki ana grupta toplamıştır.

4.10.1. Ezgi Çalgıları

Özdemir, ezgi çalgılarını da kendi içinde ağaç ve metal olanlar olarak iki grupta incelemiştir. (Günay ve Özdemir, 2003: 177)

4.10.1.1. Ksilofon

Almanca Xylopon, Fransızca Xylophone, İngilizce Xylophone ve İtalyanca Silofono olarak yazılır. Türkçede ksilofon veya silofon denir. (Arı, 2000: 60)

Ksilofon; Özdemir'in sınıflamasına göre ağaç olan ezgi çalgıları grubuna aittir. Çalgının yapım özellikleri şöyledir:

“Bu çalgılar daha çok çam ağacından yapılan 'Ses Kutuları' ve üzerlerine yerleştirilen 'Ses Çubukları' ndan oluşmaktadır. Ses kutuları (Rezonans kutusu) her çalgı için iki tane olarak hazırlanmıştır. Parçaların birinin üzerinde 'Diyatonik' sesler (do, re, mi, fa, sol, lâ, si, do....) diğesinde ise sadece bemol \ diyezler bulunmaktadır. Yan yana getirildiklerinde piyanoda olduğu gibi diyez ve bemoller diğ seslerin arasına gelecek şekilde tasarlanmıştır. Diyatonic dizilişli kutular yalnız başlarına da kullanılmaktadır. Bu kutulardaki sesle Fa diyez ve si bemol sesleri eklenebilmekte ve böylece Do majörün yanı sıra Sol majör, Fa majör tonları da çalınabilmektedir. Ses çubukları ses kutusu üzerine lastik geçirilmiş çiviler ile takılmaktadır. Soldan sağa doğru kalın sestten ince seslere göre dizilen ses çubukları, istenildiğinde çıkartılıp takılabilmir özelliğe sahiptir. Sert ağaç olarak bilinen 'Tik Ağacından' yapılmaktadır. Yapımından sonra herhangi bir ses değişimine uğramaması için bu ağaçlar presleme, fırınlama gibi birçok işlemde geçirilerek son şekilleri verilmektedir.” (Günay ve Özdemir, 2003: 177–178)

Ulaşılabilen orijinal kaynaklarda ksilofonun soprano, alto ve bas olmak üzere üç boyundan bahsedilmektedir. Ancak Özdemir, bir dördüncü olarak tenor ksilofonu vermektedir. Ülkemizdeki ilk Orff Çalgıları yapımcısı Durhan Gezen’inde çalgı kataloğunda bu çeşit bir çalgıya rastlanmıştır. Ayrıca internet ortamında online satış yapan bazı mağazalarda da bu ürün yer almaktadır.

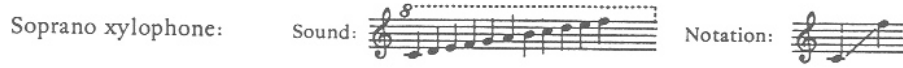
Ksilofonlar, lastik veya keçe uçlu çalma çubukları ile çalınırlar. (Günay ve Özdemir, 2003: 181) Ksilofonların genel görünüşleri ve ses genişlikleri aşağıdaki gibidir:

Soprano ksilofon, sonradan eklenebilen iki adet fa diyez ve bir adet si bemol sesleri ile beraber on altı adet ses çubuğuna sahiptir. Ses aralığı C2’den (Do2), A3’e (La3) kadardır. Genellikle, keçe uçlu çubuklarla çalınır.



Şekil 4.123 Soprano Ksilofon.

Soprano ksilofonun ses genişliği ise şu şekilde gösterilir:



Şekil 4.124 Soprano Ksilofonun Ses Genişliği

Alto ksilofon da, soprano ksilofon gibi on altı adet ses çubuğuna sahiptir. Ses aralığı C1'den (Do1), A2'ye (La2) kadardır. Genellikle, lastik uçlu çubuklarla çalınır.



Şekil 4.125 Alto Ksilofon

Bu çalgılar arasında; alto ksilofon çocukların ses aralığına en uygun olanıdır. (Becker-Ehmck, 1994: 9) Alto ksilofonun ses genişliği şu şekilde gösterilir:



Şekil 4.126 Alto ksilofonun ses genişliği

Tenor ksilofon, sonradan eklenebilen iki adet fa diyez ve bir adet si bemol sesleri ile beraber on dokuz adet ses çubuğuna sahiptir. Ses aralığı C1'den (Do1), C3'e (Do3) kadardır. Genel olarak, lastik uçlu çubuklar ile çalınır.



Şekil 4.127 Tenor Ksilofon.

Tenor ksilofonun ses genişliği şu şekilde gösterilir:



Şekil 4. 128 Tenor Ksilofonun Ses Genişliği.

Bas ksilofon, alto ksilofona göre bir oktav daha pesttir. Ses aralığı C'den (Do), A1'e (La1) kadardır. Genelde bordun eşliğini çalar. Büyük ses çubuklarının getirdiği çalma kolaylığı sayesinde, ezgi çalgılarına ilk başlangıç için en ideal olanıdır. Genel olarak, lastik uçlu çubuklar ile çalınır.

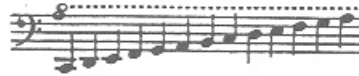


Şekil 4.129 Bas Ksilofon.

Bas ksilofonun ses genişliği şu şekilde gösterilir:

Bass xylophone:

Sound:



Notation:



Şekil 4.130 Bas Ksilofonun Ses Genişliği.

4.10.1.2. Metalofon

Metalofon; Özdemir'in sınıflamasına göre metal olan ezgi çalgıları grubuna aittir. Çalgının yapım özellikleri ise şöyledir: "Metalofonlar da Ksilofonlar gibi yapılmışlardır. Ancak bunların farklı oldukları temel nokta ses çubuklarıdır. Ses çubukları metal alaşımlardan yapılmaktadır. Daha çok alüminyum alaşımlar kullanılmakta ise de birçok metal birleşiminden oluşan ses çubukları, kolay kolay yıpranmayacak özelliğe sahiptirler." (Günay ve Özdemir, 2003: 178) Metalofonun en temel özelliği; çalındıktan sonra son derece uzun, çana benzer bir tınlama sesi vermesidir. Bu yüzden çabuk pasajların çalınmasından çok, uzun notaları duyurmak için kullanılır.

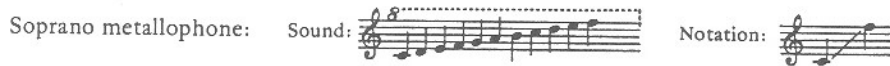
Özdemir; soprano, alto, tenor ve bas olarak dört boyundan bahsederken, Say Müzik Ansiklopedisi adlı eserinde, bas, tenor, soprano ve piccolo olarak sınıflandırmıştır. Say'ın piccolo tanımlaması; "Alüminyum, bakır ve nikel alaşımlıdır. Kromatiktir. Tuşların altında keçe ve çuha yastıklar vardır. Sesleri çok parlak olan bu piccolonun tuşlarının altında ses kutusu bulunmaz, plastik bagetlerle çalınır" (Say, 1985) şeklindedir. Ancak bu tanımlama diğer kaynaklarla karşılaştırıldığında, daha çok glockenspiel'e uygun düşmektedir.

Soprano metalofon, soprano ksilofonla aynı yapıdadır. Genellikle, keçe uçlu çubuklarla çalınır.



Şekil 4. 131 Soprano Metalofon

Soprano metalofonun ses genişliği şu şekilde gösterilir:



Şekil 4.132 Soprano Metalofonun Ses Genişliği.

Alto metalofon, alto ksilofonla aynı yapıdadır. Genellikle, lastik uçlu çubuklarla çalınır.



Şekil 4.133 Alto Metalofon.

Alto metalofonun ses genişliği şu şekilde gösterilir:



Şekil 4.134 Alto Metalofonun Ses Genişliği.

Tenor metalofon, tenor ksilofonla aynı yapıdadır. Genellikle, lastik uçlu çubuklarla çalınır.



Şekil 4.135 Tenor Metalofon.

Tenor metalofonun ses genişliği şu şekilde gösterilir:



Şekil 1.136 Tenor Metalofonun Ses Genişliği

Bas metalofon, bas ksilofonla aynı yapıdadır. Genellikle, lastik uçlu çubuklarla çalınır.



Şekil 4.137 Bas Metalofon

Bas metalofonun ses genişliği şu şekilde gösterilir:



Şekil 4.138 Bas Metalofonun Ses Genişliği

4.10.1.3. Glockenspiel

Kariyon olarak da bilinen çalgının Fransızcası Carillon, İtalyancası Compenettadır. Dört çanın birden çalması anlamındaki Latince; Quadrilio sözcüğünden, Fransızca Carillon kelimesi türetilmiştir. (Çalışır, s.79) Türkçe karşılığı “*Küçük Çan*” olarak bilinmektedir. (Günay ve Özdemir, 2003: 178) Çalgının yapım özellikleri şöyledir: “*Ksilofon ve metalofona göre daha basit ve sade olarak yapılmışlardır. Ses kutuları daha küçük olarak tasarlanmış ve ses çubukları küçük plaka metallerden yapılmaktadır. Ses kutuları ikiye ayrılmış ve ses çubukları küçük plaka metallerden yapılmaktadır. Ses kutuları ikiye ayrılmış ve ses çubukları küçük plaka metallerden yapılmaktadır. Ses kutuları ikiye ayrılmış ve ses çubukları küçük plaka metallerden yapılmaktadır.*”

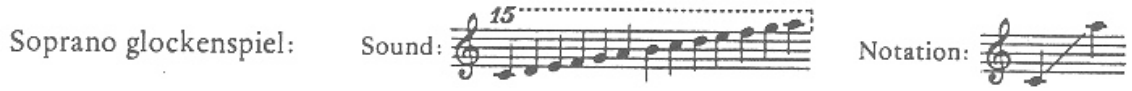
Kariyonun (Glockenspiel) berrak ve gümüş gibi net bir sesi vardır ve bu özelliği ile ses açısından zengin olan diğer çalgıların düzeyine ulaşır. Çalma çubuklarının baş kısmı tahtadan ya da sert lastiktendir. Ses çubukları çelikten olan Kariyonlar, uzun süre çındadıklarından hızlı pasajları için uygun değildirler. Kariyonlar; soprano, alto ve tenor olmak üzere üç çeşittir.

Soprano glockenspiel, sonradan eklenebilen iki adet fa diyez ve bir adet si bemol sesleri ile beraber on altı adet ses çubuğuna sahiptir. Ses aralığı C3’den (Do3), A4’e (La3) kadardır. Genellikle, tahta ya da sert plastik uçlu çubuklarla çalınır.



Şekil 4.139 Soprano Glockenspiel.

Soprano glockenspiel'in ses genişliği şu şekilde gösterilir:



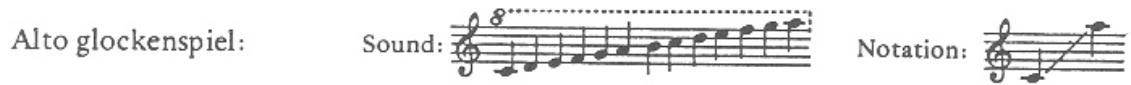
Şekil 4.140 Soprano glockenspiel'in ses genişliği.

Alto glockenspiel'de, soprano glockenspiel gibi on altı adet ses çubuğuna sahiptir. Ses aralığı C2'den (Do2), A3'e (La3) kadardır. Genellikle, tahta ya da sert plastik uçlu çubuklarla çalınır.



Şekil 2.141 Alto Glockenspiel.

Alto glockenspiel'in ses genişliği şu şekilde gösterilir:



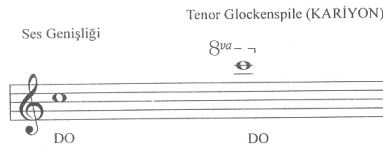
Şekil 4.142 Alto Glockenspiel'in Ses Genişliği.

Tenor glockenspiel, sonradan eklenebilen iki adet fa diyez ve bir adet si bemol sesleri ile beraber on dokuz adet ses çubuğuna sahiptir. Ses aralığı C2'den (Do2), C4'e (Do4) kadardır. Genellikle, tahta ya da sert plastik uçlu çubuklarla çalınır.



Şekil 4.143 Tenor Glockenspiel.

Tenor glockenspiel'in ses genişliği şu şekilde gösterilir:



Şekil 4.144 Tenor Glockenspiel'in Ses Genişliği.

Bu çalgılar, çocuklara belli bir ses sahası içinde ve belli bir tını anlayışı ile müzik yapma olanağı verirler. Çalgıların ses genişliği, bas, alto ve soprano partilerinin işlevini çocukların kavramasına yardımcı olur. Ağaç (ksilofon), metal (metalofon) ve parlak metalin (glockenspiel) oluşturduğu ses tınısı ise orkestrasyon anlayışının gelişmesinde rol oynar.

SG	Soprano Glockenspiel
AG	Alto Glockenspiel
SX	Soprano Xylophone
AX	Alto Xylophone
BX	Bass Xylophone
SM	Soprano Metallophone
AM	Alto Metallophone
BM	Bass Metallophone

Şekil 4.145 Orff Çalgılarının Ses Genişliği.

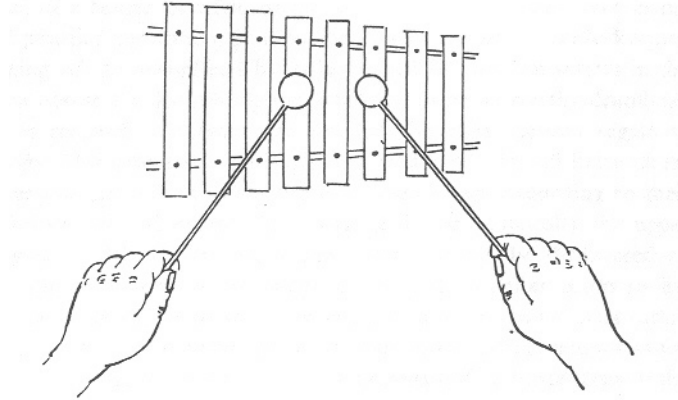
Bu noktada, ezgi çalgılarının çalınma özelliklerine değinmekte yarar vardır. Çalgılar, oturarak çalınacaklar ise; çubukların üst yüzeyi yaklaşık olarak icracının diz seviyesinde olmalıdır. Pest çubuklar, diğer tuşlu çalgılarda olduğu gibi icracının sol tarafına doğru uzanmalıdır. Ayakta çalınacak ise; çubukların üst yüzeyi icracının bilekleri seviyesine gelmelidir. Çalma çubukları, ellerin üst yüzeyi yukarı bakacak şekilde ve çubukları

sıkmadan tutulmalıdır. Bunun için alma çubukları, uç kısmından başparmak ve işaret parmağıyla kavranır. Diğer parmaklar, çok sıkmadan serbest bir biçimde çubuğun gövdesini sararlar. (Keller, 1974: 17–18)



Şekil 4.146 Çalma çubuğunun doğru tutuşu.

Bu tutuş şekli, çalma çubukları ile çalgıdaki çubuklar üzerinde zıplayan, elastik bir vuruşla, doğru ve düzgün bir tını elde edebilme açısından önem taşır. Sık görülen bir hata, işaret parmağının çalma çubuğunun üstüne konmasıdır. Böylece çubuk, vuruş sırasında aşağı doğru bastırılır ve sesin tınlaması engellenmiş olur. Çalgı çubuklarının doğru tutulması ile oluşacak doğal pozisyonun yukarıdan görünüşü ise aşağıdaki gibidir. (Şekil 25)



Şekil 4.147 Çalma Çubuklarının Çalgı Üstündeki Doğru Tutuş Pozisyonu.

Özdemir ise, çalınma özellikleri hakkında şu noktaları belirtiyor: “Çalgılar ağaç, lastik veya keçe uçlu çalma çubukları ile çalınırlar. Ksilofonlar lastik veya keçe, metalofonlar ve kariyonlar ise ağaç, lastik veya keçe uçlu çubuklar ile çalınırlar. Çalınacak ezgideki seslerin hareketlerine göre uygun olan el seçilerek çalma işlemi gerçekleştirilir. Genellikle her elde bir çubuk ile çalınmaktadır. Ancak bir elde iki ses çalınacak ise o vakit söz konusu ele iki çubuk alınmaktadır.” (Günay ve Özdemir, 2003: 181)

Genel olarak çalma şekilleri ise şöyle yazılmaktadır:



Şekil 3. 148 Çalgıların, Çalma Şekillerinin Yazılışı.

Yukarıda bahsedilen çalış teknikleri dışında, zaman zaman kullanılan bir takım özel çalış teknikleri vardır. Ekici, bu teknikleri şu şekilde açıklamıştır:

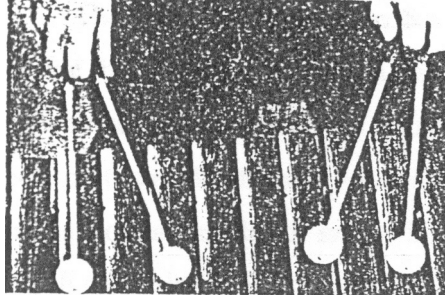
“Çapraz çalım: Sağ el sol elin, ya da sol el sağ elin üzerinde çalınır. Sadece bu tekniğin bağlantısıyla ses akışı süresince daha büyük sıçramaları başarmayı sağlar ve iki elin değişik vurgusu bir anlam kazanır. Hatta anaokulu çocukları bile bu tarzda aşağıdaki örneği sorunsuzca çalabilir ve sonuçtan mutlu olurlar.” (Şekil 4.149) (Ekici, 1998: 22)



4.149 Çapraz çalış tekniği

“Çatal tutuş tekniğinde, vurgu çubukları çatal gibi tutularak her iki elle iki sesli çalınabilir. Bunun için bir ele iki vurgu çubuğu alınır. Çubukların açıklığı müzik aleti üzerinde çalmak

istediğimiz aralığa göre ayarlanır. İki çubuk arasına işaret parmağı sıkıştırılır.” (Şekil 28)
(Ekici, 1998: 22)



Şekil 4.150 Çatallı tutuş tekniği.

Ezgi çalgılarında kullanılan diğer iki teknik ise glissando ve tremolodur. Tremoloda da iki çubuk kullanılır. Tremoloda her iki çalma çubuğu ile hızla sallanarak ve değişmeli olarak çalgının üzerindeki çubuklara çabukça vurulur. Bir çalma çubuğu çalgıya yukarıdan, diğeri de aşağıdan vurur. Ezgi çalgılarında, gevşek olarak tutulmuş olan vurgu çubuğunun genellikle soldan sağa doğru sürüklenmesiyle bir glissando (kaydırma) elde edilir. Pest seslerden tiz seslere glissando sağ elle ve elin ters yöne hareketiyle, tiz seslerden pest seslere glissando sol elle ve yine elin ters yöne hareketiyle gerçekleşir. Bir glissando sırasında bütün çubuklar takılı olmalıdır, yoksa vurgu takılıp kalır. Glissandonun son sesi diğer el ile yapılır.” (Keller, 1974: 19)

Ksilofon, metalofon ve glockenspiel’in tek sesli çubuklar halinde kullanılan bir diğer şekli de vardır. Tını çubukları, olarak adlandırabileceğimiz bu çalgıları Ekici şu şekilde açıklamıştır:

“Ses yapı taşlarında söz konusu olan, tek sesli bir çubukla çalgıdır. Bu yüzden tek sesli çalgı olarak ya da çok sesli çalgıların elementlerinin kullanılmasıyla işlerlik kazanır. Çubuklu çalgılar hakkında söylenen pek çok şey, tek ses çubuklarına ve ahşaptan, plastikten ya da metalden yapılmış ses plakalarına uyar. Diyatonik ve kromatik çubuklu çalgılarda, çubukların bazılarının çıkarılmasının aksine, bu ses taşlarını bir araya getirmek, bir ton bölgesinin adım adım genişletilmesinin özel bir şeklidir. Bütün bu ses taşlarının grubunun valizle ya da kutu halinde taşınabilmesi çok pratiktir. Bu diyatonik ve kromatik gruplar aynı zamanda pek çok çocuğun birden meşgul olmasına olanak sağlar. Kromatik ses yapı taşları, hem tarihi, hem de modern çeşitli müzik kültürüne sahip bölgelerin ses materyalleri düzenini bir araya getirmeye ya da kombine etmeye yardım ederler, iki ya da beş seslik en basit çocuk formuyla başlayarak daha karışık ses

dizelerine, yaratıcı kapsamda ve müzikal araştırmalarla ulaşılabilir. Bunlarda yaratıcılığa ve fantazilere sınır yoktur ve bütün yollar açıktır.” (Ekici, 1998: 23)



Şekil 4.151 Tını çubukları.

4.10.2. Ritim Çalgıları

Özdemir ritim çalgılarını; ağaç, metal ve derililer olarak üçe ayırmaktadır. (Günay ve Özdemir, 2003: 182) Farklı büyüklükte ve farklı ses renklerinde çok sayıda ritim çalgısı, Orff Çalgılarının başlangıç noktasını oluştururlar. Çok sayıda ritim çalgısı bulunmasından dolayı bu çalışmada, en yaygın kullanıma sahip olanları açıklanmaya çalışılacaktır.

Ağaç olan çalgılar; ritim çubukları, ağaç blok, ağaç agogo, balık, marakas, kastanyet, tapınak bloğu ve dil davulu olarak sayılabilir. Çalgının yapısına göre birbirine vurarak, bir çubuk yardımıyla gövdesine vurarak veya sürterek çalınırlar.

4.10.2.1. Ritim Çubukları

En tanınmış, okulda ve yuvalarda yaygın olarak kullanılan ahşap çalgı ritim çubuklarıdır. Çift olarak çalınırlar ve çeşitli boyları vardır. Ne kadar büyük olursa, çıkardığı ses de güçlü olur, ancak ağırlığı da artar. Küçük çocuklarda bu yüzden küçük çubuklar kullanılır. Büyüklerde ise Latin Amerika'da "Claves" adı verilen daha büyük çubuklar kullanılır. Eğitim alanında iki vuruş şekli önerilir. İlkinde çubuklar çok hafifçe başparmak ve diğer bir iki parmak arasında tutulur ve birbirine vurularak çalınır. İkincisinde çubuk parmak uçlarında tutulur ve çok sıkı olmayan bir yumruk yapılır (Böylece tınlayış için yeterli boşluk bulunur.) ve gevşek şekilde tutulan ikincisiyle vurulur. Sımsıkı tutmaktan kaçınılmalıdır. (Ekici, 1998: 27–28)



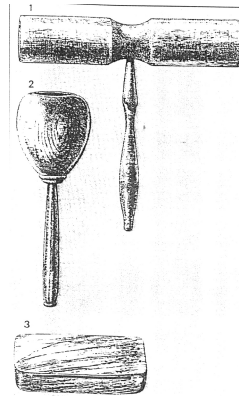
Şekil 4.152 Ritim Çubukları.

4.10.2.2 Ahşap Blok (Ritim Kutusu)

İngilizcesi Chinese block, Fransızcası bloc de bois veya tambour de bois, Almancası Holzblock veya holz block trammel, İtalyancası cassa di legno'dur. (Arı, 2000: 70)

Yüreğir çalgıyı şöyle tarif ediyor: “Ağaç blok, Uzak Doğu kökenli bir çalgıdır. 16,18 veya 20 cm. uzunluğunda dikdörtgen bir prizma biçimindedir. Rezonans kazanması için, blokta boyuna açılmış ve içi boşaltılmış bir yarık vardır. Yine ahşap bir değnekle çalınır” (Yüreğir, 1997).

Arı araştırmasında çalgının üç değişik çeşidini şöyle açıklamaktadır: “Üç tip vardır. Aşağıda görülen tablonun içinde 1 numaralı ağaç blok. içi oyuk tahtadan yapılmış ve kenarında yarığı olan iki silindir biçimindedir. İki numaralı şekil ise; lale çiçeği biçiminde bir ağaç bloktur. Bilinen Çin bloklarından daha az kullanılır. Üç numaralı şekil, bilinen ve en çok kullanılan Çin ağaç bloğudur. Orkestrada kullanılan şekli de budur. Dikdörtgen şeklinde olan Çin bloğun uzunluğu 15 ile 25 cm genişliği 6 ile 10 cm ve derinliği 4 ile 7 cm arasında değişir” (Şekil 29) (Arı, 2000: 70)



Şekil 4.153 Çeşitli Ritim Kutuları.

4.10.2.3. Ağaç Agogo

Biri uzun diğeri kısa içleri oyuk iki ağaç silindirin bir ağaç levha üzerinde birleştirilmesi ile yapılmaktadır. Üstlerinde küçük kasisler vardır. Hem çubukla vurarak ve hem de çubuğu üzerine sürterek farklı sesler elde edilmektedir. (Günay ve Özdemir, 2003: 182)



Şekil 4.154 Ağaç Agogo

4.10.2.4. Balık (Tır-tır / Guiro)

İçi boş ve balığa benzer görüntüsünden dolayı bu ad verilmektedir. Üstlerinde küçük kasisler vardır. Hem çubukla vurarak ve hem de çubuğu üzerine sürterek farklı sesler elde edilmektedir. (Günay ve Özdemir, 2003: 182)



Şekil 4.155 Balık (tır-tır/guiro).

4.10.2.5. Marakas

Çok eski dönemlerden beri değişik insan toplulukları tarafından kullanılan çingirakların genel adı “marakas”tır. Marakas; “büyücek bir yumurtayı andırır. Su kabağının içi oyularak ya da sert ağaçtan yapılır. Sapından tutup salladıkça, içindeki küçük tanecikler kendine özgü ses çıkarır.” (Sözer, 1996: 448) Sağ ve sol elle tutularak elin sarsılması veya sağ elde tutulan bir marakasın sol elin avucuna vurulması ile çalınır.



Şekil 4.156 Marakas.

4.10.2.6. Kastanyet

İspanya yerel çalgısıdır. Kaşık büyüklüğünde iki parçanın parmaklara geçirilerek avuç içinde sallanması ile çalınır. Ancak eğitim amaçlı yapılanlar saplıdır. Saplarından tutularak ve sallanarak çalınırlar. (Günay ve Özdemir, 2003: 182)



Şekil 4.157 Saplı Kastanyet.

Kastanyet ülkemizde parmak zili, çalpara ve şakşak olarak bilinmekte ve kullanılmaktadır. Çalpara, Türk Müziği'nde usul vurma için kullanılmaktadır. Çalparanın bir başka çeşidi olan “maşa” ise Türk Halk Müziği'nde oyun havalarında kullanılmaktadır. (Arı, 2000: 76)



Şekil 4.158 Çalpara Çalan Dansçılar.

4.10.2.7. Tapınak Bloğu

Ses açısından zengin diğer bir küçük ahşap çalgı tapmak bloğudur. Genellikle üç-beş çalgıdan oluşturulur ve bir ayak üzerine sabitlenir. Bu çalgının oyulmuş ahşap küre şeklinde, ahşap bloktan daha geniş bir tınlayış bölgesi vardır. Bu yüzden de daha pest, daha uzun ve etkileyici bir sesi vardır. (Ekici, 1998: 28)



Şekil 4.159 Tapınak Bloğu.

4.10.2.8. Dil Davulu

Dil davulu; ses yönünden tapmak bloğuna benzer, ama daha güçlü, daha pes bir sesi vardır. Bu sıcak ve yuvarlak sesini, tınlayıştan da sorumlu olan büyük bir oyuktan oluşturur. Farklı ton yüksekliklerine göre akortlanmış olan diller keçe başlı tokmaklarla çalınırlar. (Ekici, 1998: 28)



Şekil 4.160 Çeşitli Boyutlarda Dil Davulları .

4.10.2.9 Ağaç Kaşık

Türk Halk Müziğinde, genellikle Konya, Antalya, İçel ve Silifke yörelerinde kullanılan kaşığı andıran bir tür çalparadır. Çoğu zaman gerçek tahta kaşıklarda kullanılmaktadır. İki kaşık, sırtları birbirine gelecek biçimde, dizle avuç arasına gelecek şekilde ya da parmaklar arasında tutularak çalınır. (Sözer, 1996: 387)



Şekil 4.161 Ağaç Kaşık.

Metal olan çalgılar, çelik üçgen, el zili, parmak zili, çingirak, çan, agogo, olarak sayılabilir. Çalgının yapısına göre birbirine vurarak, bir çubuk yardımıyla gövdesine vurarak veya sürterek çalınırlar.

4.10.2.10. Çelik Üçgen

Çelikten ya da benzeri bir metalden yapılmıştır. Metal bir çubuk ile çalınır. Çelik üçgen, tepesine bağlı olan ipinden tutularak çalınmalıdır. Çelikten tutulunca titreşim oluşamaz, tınlayamaz. Metal bir çubuk ile kenarına dıştan / içten vurarak, içinde çevirerek köşelerde, iki kenara birden çabuk vurarak (tremolo yaparak) çalınabilir. (Baykara, 2003 : 12)



Şekil 4.162 Çelik Üçgen

4.10.2.11. El zili

Metalden yapılır. Çeşitleri vardır. Birbirine vurularak çalınırken, metale el değmemesi için deriden yapılan saplarına elleri geçirerek kullanılır. En küçüğü parmak zilidir, parmaklara takılarak çalınır. Bir el ile sapından tutulan tek zil, bir tokmakla çalınarak ta kullanılabilir. Keçe tokmak ile vurulursa, daha yumuşak ses çıkar. (Baykara, 2003: 13)



Şekil 4.163 El Zili.

4.10.2.12. Parmak zili

Bu çalgılar çoğunlukla pirinçten yapılmaktadır. Lastikten yapılan bağlar parmaklara geçirilerek parmak hareketleriyle çalınırlar. (Günay ve Özdemir, 2003: 182)



Şekil 4.164 Parmak zili.

4.10.2.13. Çingirak

Bir deri parçası üzerine geçirilmiş 5–10 kadar küçük çingiraktan yapılmaktadır. Tutacından tutularak ve sallanarak çalınmaktadır. (Günay ve Özdemir, 2003: 182)



Şekil 4.165 Çingirak.

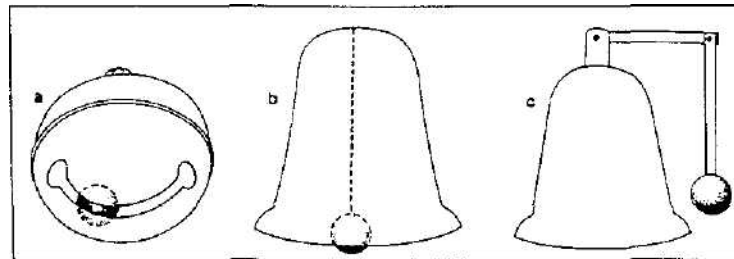
4.10.2.14. Çan

Metalden yapılmıştır. Değişik biçim ve boyda olanları vardır. Çan büyüdükçe sesi kalınlaşır ve gürleşir. Çanı çalacak olan metal tokmak, çanın tepesine bağlıdır ve boşlukta durur. Sallanınca çana vurur, ses çıkarır. (Baykara, 2003 : 13)

Küçük ve büyük çanların temel biçimleri aşağıdaki gibidir. (Şekil 41)

Küçük çan; herhangi bir yerine yerleştirilmiş, küçük eğri bir metal parçasıyla çalınmaktadır. (Şekil 41a)

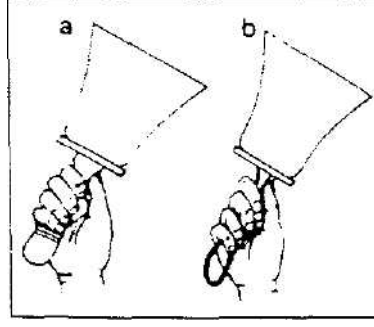
Büyük çan, içindeki veya dışındaki tokmağın çana vurmasıyla ses çıkarır. (Şekil 41b ve 41c)



Şekil 4.166 Çan çeşitleri.

İki türlü el çanı vardır:

Eski tür ağaç saplı çan (Şekil 43a) ve günümüzde kullanılan deri bantlı çan (Şekil 43b). Yine aşağıda bir seri el çanı görülmektedir. İrili ufaklı bu çanlar genellikle yalın ve sade, tek bir sese ayarlanmıştır. (Arı, 2000: 72)



Şekil 4.167 El çanları

4.10.2.15. Agogo

Anadolu’da koyun çanı denilen çanlara benzeyen biri küçük diğeri büyük iki çanın bir metal ile birleştirilmesi ile yapılmaktadır. Çubuk ile vurularak çalınmaktadır. (Günay ve Özdemir, 2003: 182)



Şekil 4.168 Agogo.

Üçüncü grup ritim çalgıları ise derililer olarak adlandırılabilir. Bu çalgıların sesi, üzerine gerilmiş olan derinin titreşmesiyle elde edilir.

4.10.2.16. Tef

Zilli tef ve deri tef olarak adlandırılan iki çeşidi vardır.



Şekil 4.169 Derili ve Derisiz Tef.

Yüreğir çalgıyı şöyle tanımlamaktadır: “En az 2000 yıldan beri biçimi değişmemiş olan zilli tef yaklaşık 25 cm çapında ve 8–10 cm genişliğinde ahşap bir kasnağın yalnız bir

yüzüne gerilmiş olan deriden ve kasnakta eşit aralıklarla açılmış yatay dikdörtgen deliklere, merkezlerinden gövdeye tel ile saplanmış 6 veya 8 çift zil takımından oluşur”. (Yüreğir,1997: 118)

Zilli tef de derili ve derisiz olmak üzere iki çeşittir. Çeşitli büyüklükte yapılırlar. Tefin çeşitli çalma yöntemleri vardır:

- Bir el ile tutup, diğeri ile ortasına, kenarına, kasnağına vurarak,
- Sallayarak (zilli def),
- Bacağa, dize, göğüse, yere vurarak,
- Elimizi derisine sürterek,
- Ufak bir çubuk ile vurarak gibi. (Baykara, 2003: 12)

4.10.2.17. Davul

Değişik tip ve büyüklükte olanları vardır. Özdemir: “Geniş ağaç kasnağın iki tarafına deri geçirilerek yapılmaktadır. Anadolu'da oldukça yaygın kullanılan bir çalgıdır. Tokmak ve çubukla çalınırlar.” şeklinde tanımlamıştır. (Günay ve Özdemir, 2003: 182)



Şekil 4.170 Davul.

Davulun her tarafından değişik sesler çıkar:

1. “Kasnağa vurarak,
2. Kasnak ile derinin birleştiği kenara vurarak,

3. *Davulun kenarına yakın vurarak,*

4. *Davulun ortasına vurarak,*

5. *Elleri deriye sürterek,*

6. *Parmak uçları ile karışık biçimde hafif ve çabuk vurarak,*

7. *Küçük parmaktan başlayarak, parmak uçlarını hafif ve çabukça sıra ile vurarak.”*

(Baykara, 2003 : 12)

4.10.2.18. Timpani

Kazana benzeyen bakır veya pirinç kabın üzerine takılan deri ile oluşturulmuş bir çalgıdır. Daha çok orkestralarda kullanılmaktadır. Bazıları akort edilebilir özelliğe sahiptir. Keçe uçlu çubuklar ile çalınırlar. (Günay ve Özdemir, 2003: 182)



Şekil 4.171 Timpani Çalan Çocuklar.

Metal gövdeli olanlardan başka; silindir şeklinde, ağaçtan yapılmış timpaniler de kullanılmaktadır. Akort edilebilen ve akort edilemeyen çeşitleri olan bu tür çalgıların bas davula benzer bir sesi vardır. (Keetman, 1974: 183)



Şekil 4.172 Ağaç Gövdeli Timpani.

4.10.2.19. Conga

Afrika-Küba kökenli, bir çeşit varil davuldur. Conga, Afrikalıların zenci trampetlerinden ortaya çıkmıştır. Oyulmuş bir ağaç gövdesinin üzerine sadece bir deri gerilerek yapılır. Bu çalgı, deriden bir kayışla omuza asılır ve kalça hizasında çalınır. Ancak günümüzde müzisyenin önünde dik olarak, ayakların üzerinde dururlar. Germe çemberi, ayarlanabilir bir deri gerginliği sağlar. Vuruş, elin bütün parmaklarıyla olur ve şu vuruş çeşitleri oluşur:

“Deri ve kasnak üzerine kapalı vuruş: El, vuruştan sonra derinin üzerinde durur.

Tınlayan vuruş: El, vuruştan sonra çekilir.

Kapalı ve tınlayan vuruş: Derinin ortasına vurulur.

Boğuk vuruş: Bir elle vurulur, diğer el derinin üzerine bastırılarak ya da baskı şiddetini değiştirerek sesi boğar.”(Ekici, 1998: 27)



Şekil 4.173 Conga.

4.10.2.20. Bongo

Genellikle Latin Amerika dans müziğinde kullanılan, Afrika-Küba kökenli bir tür davuldur. Sert ağaç kabuğundan, silindir biçiminde yapılmış ve yan yana bağlanmış iki küçük davuldan oluşur. Alt kısmı açık olan gövdelerin deri gerilen kısımları yaklaşık 15 ve 18 santimdir. Deri, gövdeye çiviler ya da metal kasnaklarla tutturulur. Do ve sol tonlarında akort edilen davullar, parmaklarla çalınır. (Sözer, 1996: 119)

Ekici çalış şeklini şöyle tarif etmiştir: “Ya dizlerin arasına sıkıştırılırlar, ya da özel olarak yapılmış ayakların üzerinde dururlar. Uygun germe mekanizmasıyla arzu edilen ses rengine ulaşılabilir. Bongo, gergin parmaklarla çalınır. Deri ve trampetin kenarına aynı zamanda vurulur. Tek parmakla vurma, parmak ucuyla vurma ya da vuruştan sonra

parmakların derinin üzerinde durmasıyla farklı ses gruplarına ulaşılır. Ayrıca bir elle ve onun parmaklarıyla vurulurken, diğer elle deriye baskı yapılarak ses daha boğuk hale getirilebilir.” (Ekici, 1998: 26–27)



Şekil 4.174 Bongo.

4.10.2.21. Darbuka

Ortadoğu ve Afrika’da değişik biçimleri olan bir ritim ver usul vurma çalgısıdır. Mısır’da, Arap Yarımadası’nda, İsrail’de ve İran’da halk çalgıları arasında yer alır. Türk müziğinde de aynı amaçla kullanılmaktadır. Silindir biçiminde ve ortaya doğru incelen gövdesinin, deri gerili yanı boş bırakılan öbür ucuna göre daha geniştir. Genellikle diz ile koltuk arasına sıkıştırılarak ve iki elin parmaklarıyla vurularak çalınır. Türk müziği saz topluluklarında daha çok, deriyi geren çemberinde akort vidaları bulunan, alüminyum gövdeli türleri kullanılır. Halk arasında daha yaygın olan ve pişmiş çömlek kilinden yapılanlarına “dümbelek” ya da “küp” denir. (Sözer, 1996: 203)



Şekil 4.175 Darbuka.

4.11. Orff Yaklaşımı’nın Türkiye’deki Gelişimi

Uçan, Orff Yaklaşımı’nın ülkemizdeki gelişimini dört tarihsel evreye ayırarak incelemektedir. İlk evre olarak adlandırdığı 1950–1980 yılları arasındaki gelişmeleri açıklarken; Ülkemizde Orff Yaklaşımı ile ilgili ilk uygulamaların 1950’lerin başında Eduard Zuckmayer yönetiminde, Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü’nde başladığını belirtir.(Uçan, 2003: 21) Zuckmayer, 1950’lerden itibaren yönettiği ses ve çalgı toplulukları ile orkestra çalışmalarında Orff Çalgılarını müzik öğretmeni adaylarına

tanıtmış ve çaldırmıştır. 1953–1954 öğretim yılında Almanya’dan çağrılan Prof. Hermann Auer, ilköğretmen okulları müzik öğretmenlerine blokflüt kursu vermiştir. Ayrıca, Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü’nün 1950–1965 yılları arasında Ankara ve diğer illerde verdiği konserlerde Orff Çalgıları kullanılmıştır. Bu dönem; yurdumuzda Orff Yaklaşımının çalgısal boyutuyla tanınip, yaygınlaşmaya başladığı yıllar olarak görülebilir.

Uçan’ın aynı kaynaktan belirttiğine göre; Almanya’ya giderek Carl Orff’un çalışmalarına katılan, Orff Yaklaşımı ile doğduğu yerde ilk tanışan eğitimcimiz Muzaffer Arkan’dır. Uçan, Muzaffer Arkan’ın bu çalışmaları yapmak üzere Almanya’ya 1954 yılında gittiğini belirtir. Ancak Arkan; kendisi ile yapılan bir görüşmede Orff Çalgılarını Türkiye’ye ilk olarak kendisinin getirdiğini ve ilk uygulamaları Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji’nde yaptığını söylemiştir. (Öztürk, 2005: 18) Arkan’ın ifadesine göre; Zuckmayer Orff Yaklaşımı’ndan haberdar olmasına rağmen, Türkiye’deki ilk örnekleri yine Arkan’ın bir konserinde görmüştür. Bundan sonra Gazi Eğitim Enstitüsü’ne Orff Çalgılarını getirterek buradaki çalışmaları başlatmıştır. Bu noktada Orff Yaklaşımı ile ilgili ülkemizde uygulamaların Muzaffer Arkan öncülüğünde başladığı söylenebilir. Arkan, ilk olarak 1951 yılında Almanya’da Carl Orff’la tanıştıktan sonra, 1956 yılına kadar her yıl belli sürelerle yaz kurslarına katılarak konu hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmuştur. (Öztürk, 2005: 20) Uçan; Arkan’ın Orff-Schulwerk’i 1956 yılında “Çocuklar İçin Okul Ödevi” biçiminde Türkçe’ye çevirerek uygulamaya başladığını yazmıştır. Arkan, Öztürk’le yaptığı görüşmede bu çalışmalardan kısaca bahsetmiştir. Ancak, bu çalışmaları henüz yayınlanma fırsatı bulamadığını vurgulamıştır.

1960’lı yıllar ülkemizde, müzik eğitimi alanında Orff Yaklaşımı anlayışına uygun, kendi öz kimliğimize yönelen çalışmaların yoğunlaştığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde Muammer Sun ve Erdoğan Okyay’ın çalışmalarından bahsetmek mümkündür. Bununla beraber, 1970’lerin ortasından itibaren yaygın kullanımıyla Orff Yöntemi giderek; müzik eğitiminde Orff Çalgılarının kullanıldığı yöntem gibi anlaşılmaya başlamıştır. Bu yıllarda, genel içerik ve anlayıştan uzaklaşılarak yoğunlukla çalgılarla ilgilenilmiştir.

1950–1965 yılları arasında Orff Yaklaşımı ülkemizde bilinip, uygulama alanı bulmasına rağmen, konu ile ilgili yayımlanmış esere rastlanmamaktadır. Sınırlı sayıdaki çeviri ve yazılı çalışmalar yapılsa da basılmamıştır. 1965–1980 yılları arasında ise Orff Yaklaşımı ile ilgili gelişmelerin bir duraklama geçirdiği, hatta unutulmaya yüz tuttuğu söylenebilir.

Uçan'ın İkinci Evre olarak bahsettiği 1980–1986 yılları arasındaki ilk ve önemli gelişme; Lisolette Sey ve Zuckmayer'in öğrencisi İnci Dinçer Baykara'nın, Ankara Liz Teyze Çocuk Yuvası'nda 1980 yılından itibaren Orff Yöntemi ile Erken Müzik Eğitimi Uygulamalarına başlamalarıdır. (Uçan, 2003:26) 1980 yılında ise, İzmir'de Zuckmayer'in eski öğrencilerinden Durhan Gezen Orff çalgılarını üretmeye ve satmaya başlamıştır. (Uçan, 2003:26)

Bu dönemde Orff Yaklaşımı ile ilgili yazılı çalışmalar ve basılı yayınlar çoğalmaya başlamıştır. 1984'te I. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda, Gezen ve Takaç Orff çalgıları ile ilgili bildiriler sunmuşlardır. (Uçan, 2003:27) Say'ın hazırladığı, 1985 yılında yayınlanan Müzik Ansiklopedisi'nde Carl Orff'u tanıtıldığı maddede Orff çalgılarına geniş olarak yer verilmiştir.

Uçan'ın sınıflamasındaki 1986–1991 yılları arasındaki Üçüncü Evre'nin en önemli özelliği, Orff Yaklaşımı ile ilgili uygulamalar hakkında daha sağlıklı bilgi edinebilmek ve gelişmeleri takip edebilmek için yurt dışına yapılan açılımlardır. Başta Lisolette Sey olmak üzere, ülkemizden eğitimciler yurtdışında konu ile ilgili çeşitli kurs ve seminerlere katılmışlardır. (Uçan, 2003:28)

Bu dönemde Orff Yaklaşımı'ndan, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitim Bölümü'nde okutulan bazı ders notlarında “Orff Yöntemi” olarak bahsedilmiş, açıklanmış ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir.

1991'den günümüze uzanan Dördüncü Evre'deki önemli gelişmelerden birisi de, Orff Yaklaşımı'nın ülkemizde gerçek uzmanları tarafından tanıtılıp, öğretilmeye başlamasıdır. Bu konu ile ilgili ilk girişim; 22–24 Mayıs 1991'de Ankara Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde, Salzburg Mozarteum Üniversitesi Orf Enstitüsü'nden Prof. Dr. Ulrike Jungmair yönetiminde “Orff Yöntemiyle Müzik Eğitimi-Uygulamalı Semineri”nin düzenlenmesi olmuştur. (Uçan, 2003:28) Bu ilk girişimden altı yıl sonra, LERA-Lizteyze Eğitim Rehberlik Araştırma'nın ev sahipliğinde Prof. Dr. Ulrike Jungmair'in ikinci kez yönetiminde “Erken Müzik Eğitimi: Orff Schulwerk'in Pedagojik Temel Prensiplerine Giriş” konulu Nisan 1997 Ankara II. Orff Semineri gerçekleştirilmiştir. (Uçan, 2003:31) 1998 yılında kurulan LERA-Lizteyze Eğitim Rehberlik Araştırma Merkezi, yerli ve yabancı uzmanların katılımıyla ve çeşitli eğitim kurum ve kuruluşlarının işbirliği ile

Ankara, İstanbul, Adana ve Antalya’da toplam 17 çalıştay düzenlemiştir. (Sey-Uluç, 2002:10)

Bu dönemde, ülkemizde Orff Yaklaşımının tanınip, yaygınlaşması ile ilgili iki önemli gelişme daha olmuştur. Özel Alev İlköğretim Okulu 1999 yılından itibaren, Salzburg Üniversitesi “Carl Orff Anlayışıyla Elementer Müzik ve Dans Anabilim Dalı” mezunu Katja Ojala Koçak’ın yönetiminde Orff Yaklaşımı ile Müzik ve Hareket Eğitimi’ni programına dahil etmiştir. Bu tarihten itibaren Özel Alev İlköğretim Okulu, Türkiye’deki ilk “Orff Model Okulu” olma yolunda hızlı bir gelişim sürecine girmiştir. (Koçak, 2002: 12–14) Orff Yaklaşımı ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dair bilginin yayılmasında oldukça etkili olan bir başka gelişme ise, 2001 yılında, İstanbul’da Avusturya Liseliler Vakfı İktisadi İşletmesi bünyesinde Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi’nin kurulmasıdır.

Bu gelişmelere ek olarak, 16–18 Ocak 2003’te İstanbul’da “Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi” konulu “Uluslararası Sempozyum” düzenlenmiştir. Bu sempozyumun ardından iki yıl sonra, 02–04 Aralık 2005’te Ankara’da Çağdaş Drama Derneği tarafından “Türkiye’de Müzik, Dans ve Yaratıcı Drama Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar” konulu “2. Uluslararası Orff Sempozyumu” düzenlendi.

Yukarıdaki gelişmelere paralel olarak, bu dönemde Orff Yaklaşımına ilişkin yazılı çalışmaların ve basılı yayınların sayısında artış gözlenmiştir. Bu çalışmaların başlıcalarından söz etmekte fayda vardır.

YÖK tarafından hazırlatılan, Müzik Öğretim adlı kaynak kitabın Ek 3 bölümü Carl Orff’a ayrılmıştır. Kitabın Ek 3 bölümünde “Orff metodu” içerik ve uygulama açısından özet bir şekilde verilmiştir. (Dawson 1996, Ek 3.1–3.4)

2001’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılıp yayınlanan İlköğretimde Müzik Öğretimi adlı kitabın ikinci bölümünde “Orff Yöntemi” temel düşünceler, ana ilkeler ve başlıca aşamalar halinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. (Uçan, Yıldız ve Bayraktar; 2001: 69–71)

Orff Yaklaşımı ile ilgili altı temel makale veya bildireden oluşan Orff Okul Öğretisi, Metinler–1 adlı eser, 1999 yılında Carl Orff Vakfı tarafından yayınlanmıştır. (Uçan, 2003: 33)

Bu dönemde, Orff Yaklaşımı ile ilgili bilimsel çalışma, araştırma ve incelemeler yapılmaya, tezler hazırlanmaya başlanmıştır. “Orff Çalgıları ve Müzik Eğitiminde Kullanım Yöntemleri” (Ekici, 1998), “Orff Metodu ve Çalgılarının Müzik Öğretimindeki Önemi Üzerine Bir Araştırma” (Arı, 2000) başlıklı yüksek lisan tezleri bitmiş çalışmalara iki örnektir.

Orff Merkezi tarafından 2002 yılından itibaren yılda iki kez düzenli olarak yayınlanan “Orff Info” dergisinin içeriği; Orff Yaklaşımı’nın kuramsal ve uygulamaya ait konularında çeşitli uzmanlar, eğitimciler, uygulayıcı öğretmenler tarafından yazılan çeşitli makale ve yazılar, raporlar, çeviriler, uygulama örnekleri ve önerilerden oluşmaktadır.

Bunun yanı sıra, daha çok okul öncesi eğitime yönelik uygulama örneklerini içeren, “Orff Öğretisi ile Erken Müzik Eğitimi- Söylemeye Oynamaya Koşalım” (Baykara, 2003), “Çocuklar İçin Müzik ve Hareket Eğitimi- Karamela Sepeti” (Koçak, Erol, 2005) ve Orff Yaklaşımı’nı ağırlıklı olarak çalgısal boyutu ile ele alan “ Orff Çalgıları Metodu” (Özdemir, 2002) öğretmenlerin ve uygulamayla ilgilenenlerin yararlanabileceği kaynak kitaplar arasında sayılabilirler.

Bugünkü son duruma bakıldığında; Orff Yaklaşımının ülkemizde hem kuramsal çalışmalar hem de içerik-uygulama açısından giderek yaygınlık kazandığı söylenebilir. Orff Yaklaşımı, Abant İzzet Baysal, Dokuz Eylül, Marmara Üniversitesi gibi eğitim kurumlarımızda öğretmen yetiştiren fakültelerin ders programları içinde yer almaya başlamıştır. Ancak, Orff Yaklaşımı’nın, Türk müzik eğitimine nasıl ve ne şekilde uyarlanıp, ne gibi katkılar sağlayabileceği, hangi koşullar altında uygulama alanı bulacağı konusu halen tartışmaya açıktır.

5. ORFF YAKLAŞIMI ÇERÇEVESİNDE MÜZİK VE HAREKET EĞİTİMİ İLE İLGİLİ DENEMELER

Bu bölümde, kuramsal yapı çerçevesinde oluşturulan ve alanda denenilen “uygulama örnekleri” yer almaktadır. Bu uygulama örneklerinde dil, müzik ve dans ile ilgili kullanılan eğitim materyalinin temel kaynağı Türk Kültürü ve Müziğidir. Türk Kültürü ve Müziği, “eğitim müziği” sınırları içinde düşünülmüştür.

Uygulama örnekleri oluşturulurken; ritim, ezgi ve hareket öğretimi ile ilgili hedefler saptanarak, bu hedeflere ulaşmak üzere ünite planları düzenlenmiştir. Her ünite planı; ünite süresi, öğrenci sayısı, konu planı –hedefler, hedef davranışlar, araç ve gereçler, öğretme-öğrenme etkinlikleri-değerlendirme-, gelecek ders için öneriler, başlıklarından oluşmuştur.

Uygulama örnekleri sadece ritim, ezgi veya hareket öğretiminin bir tanesi ile ilgili hedefler içerebildiği gibi, çoğu kez Orff Yaklaşımının yapısına uygun olarak her üç alana dair hedeflere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Ders içinde uygulamaya katılan öğrenciler, öğretmen tarafından gözlemlenmiş, bu amaçla oluşturulan gözlem formuna hedef davranışlara ulaşma durumları kayıt edilmiştir. Bunun dışındaki genel gözlemler de eklenerek, her ders sonu o üniteye ait bir kısa değerlendirmeye bir sonraki uygulamaya dair hazırlık, düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır.

Uygulama planı; ritmik motifler oluşturmadan başlayarak ritmik cümleleri seslendirmeye, ritmik cümlelere ve ezgilere düzenli vuruşlarla ve ostinato kalıpları ile ritmik eşlik yapmaya, öğrenilen ritmik cümlelerle basit formlar yaratmaya doğru bir gelişim izlemiştir. Ezgi öğretiminde ilk önce basit pedal ses ve ostinato kalıpları çalışılmış, bu kalıplar kullanılarak ezgilere eşlik yapılmıştır. Daha sonra, öğrenilen ritim kalıplarını kullanarak düzenlenmiş ezgi alıştırmaları yer almıştır. Bilinen ezgiler çaldırılarak, çocukların öğrenilen sesler hakkında somut bir yaklaşım geliştirmeleri amaçlanmıştır. Hareket ve dans öğretimi, ritim merkezli bir anlayışla ele alınmıştır.

Uygulamalar birinci ve ikinci sınıflarda eş zamanlı ve aynı plan dahilinde ilerlemiştir. Dördüncü sınıfların daha önceden bir ön hazırlık dönemi geçirmiş olmaları ve daha ileri düzeydeki müzik yaşantılarına hazır bulunuşluk seviyeleri göz önünde tutularak bazı denemeler daha kısa sürede gerçekleştirilmiş ya da atlanmıştır. Bu uygulamalar yerine, değişik ölçü çeşitlerinin (5/8,6/8,7/8,9/8), daha karmaşık ritmik eşliklerin kullanıldığı denemeler yapılmıştır.

5.1. İlköğretim Birinci Sınıflarla Yapılan Denemeler

5.1.1. 2/4 lük Ölçü Değerinde Ritmik Motif Oluşturma 1

Uygulama 10.10.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile ritim öğretimi başlığı adı altında bahsedilen “ritmik yapı taşları”nı oluşturma hedeflenmiştir. Çocukların kendi isimleri ritim kalıpları için kaynak sağlamıştır. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmi dördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Konuşma ve sözden yararlanarak ritmik motifler oluşturabilme.
- Oluşturulan ritmik motifleri beden sesleri ile ritmik olarak çalabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Verilen sözü-ismi ritmik olarak söyleme.
- Verilen sözü-ismi beden sesleri ile ritmik olarak çalma davranışlarında bulunmaları ön görülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; çocuk isimleridir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Öğrenciler ve öğretmen daire şeklinde otururlar. Öğretmen kendi ismini ritmik olarak söyler ve el çırpır. Bunu düzenli bir şekilde ritmik olarak birkaç kez tekrar ettikten sonra grubun katılmasını ister. Son tekrara bir jest ekler ya da ses dinamiğinde (kuvvetli-hafif), sesin yüksekliğinde (tiz-pest) bir değişiklik yapar.

- Yukarıda anlatıldığı gibi sıradaki çocuğun ismi ritmik olarak söylenir ve el çırpılır.
- Dairede oturan bütün çocukların isimleri söylenene kadar devam edilir.
- Çocukların isimleri el çırpmanın yanında değişik beden sesleri kullanılarak ritmik olarak söylenir ve çalınır.
- Ritmik konuşmaya değişik jestler eklenir.
- Değişik ses denemeleri yapılır. İsimleri söylerken değişik ses dinamikleri kullanılır ya da sesin yüksekliği ilgili değişiklikler yapılır.
- Öğrenciler, isimlerini kendi buldukları değişik bir ritmik yapı ve ifade ile söylemeleri için yönlendirilir. Kim ismini daha farklı bir ritimle söyleyebilir? Kim ismini alçak-yüksek sesle söyleyebilir? Kim kendi ismini ince-kalın sesle söyleyebilir? Kim ismini kızgın-üzgün-neşeli-şaşkın bir şekilde söyleyebilir?

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrenciler bu çalışma ile sözü ve konuşmayı ritmik yapı içinde kullanmaya bir giriş yapmışlardır. Hecelerle, ritmik değerler arasındaki bağlantıyı kurma açısından yararlı bir çalışma olmuştur.
- Jestlerin kullanımı ses dinamikleri ve ses yüksekliğindeki değişimleri daha anlaşılır kılmıştır.
- Öğrenciler kendi denemeleri sonucunda değişik ritmik yapılar ve ifade biçimleri oluşturmuşlardır.

Bir sonraki uygulama için farklı söz ve konuşma kalıpları ile değişik ritmik yapılar çalışılması öngörülmüştür.

5.1.2. 2/4 lük Ölçü Değerinde Ritmik Motif Oluşturma 2

Uygulama 17.10.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bir önceki çalışmada olduğu gibi “ritmik yapı taşları”nı oluşturma hedeflenmiştir. Ancak bu çalışmada, çocuk isimleri yerine meyve isimleri kullanılmış ve bunlara ait ritim kalıpları öğretmen tarafından verilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmi dördür. Konu planı şu şekildedir:

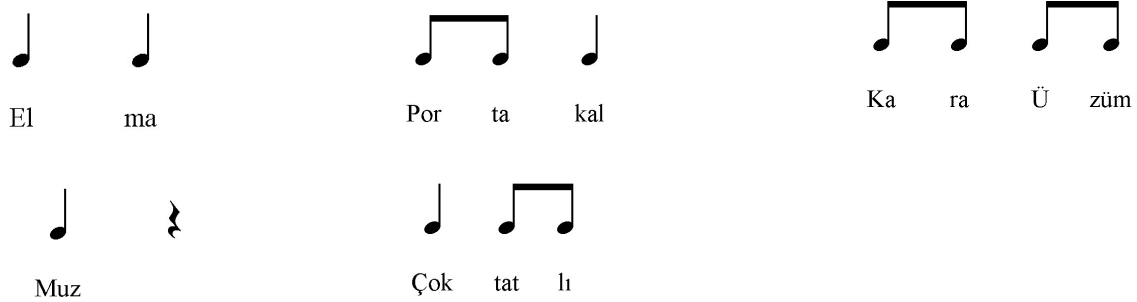
Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Konuşma ve sözden yararlanarak ritmik motifler oluşturabilme,
- Oluşturulan ritmik motifleri beden sesleri ile ritmik olarak çalabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Verilen sözü-ismi ritmik olarak söyleme.
- Verilen sözü-ismi beden sesleri ile ritmik olarak çalma davranışlarında bulunmaları ön görülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; her bir ritim motifine ait şimşek kartları, ritim çalgıları, iki dörtlük ölçüde ritmik motifler (Şekil 5.1) olarak belirlenmiştir.



Şekil 5.1 İki Dörtlük Ölçüde Ritmik Motifler.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- “Meyvelerin Müziği” ile ilgili küçük hikâye anlatılır. (İtalyan aşçı *Pepino*, Türkçeyi öğrenmeye meyve isimlerinden başlar. Hem müziği hem de meyveleri çok sevdiği için onların ismini ritmik ve ezgili söyler).
- Hikâye sırasında şimşek kartlar sayesinde ritim kalıpları sırasıyla yansılama yoluyla seslendirilir. Beden vurmali ile çalışılır.
- Şimşek kartlar yan yana getirilerek değişik ritim kalıpları bulunur ve çalışılır. Ritim kalıpları ezgisiz vurmali çalgılarla çalışılır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Çocuklar hikâye-oyun içinde ritmik kalıpları seslendirmeyi başarmışlardır. Ancak özellikle *Kara Üzüm* ritmini vurmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Bu çalışma sırasında doğru ritimleme için tempo öğretmen tarafından devamlı kontrol altında tutulmalıdır.
- Başlangıçta uzun ritim kalıplarından kaçınılmalı, ritim kalıpları iki ölçü ile sınırlandırılmalıdır. Ritim kalıpları iyice öğrenilmeden daha uzun ritmik yapılar çalışılmamalıdır.
- Çocukların ritim çalgılarına ilgileri yoğundur.
- Uygulanan ünite ile öğrencinin ihtiyacı olan hedeflere tam olarak ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste farklı bir uygulama ile eksikler giderilmeye çalışılacaktır.

Bir sonraki uygulama için farklı söz ve konuşma kalıpları ile değişik ritmik yapılar çalışılması önerilmiştir.

5.1.3. 2/4 lük Ölçü Değerinde Ritmik Motif Oluşturma 3

Bu uygulama 24.10.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Daha önceki iki çalışmada çalışılan ritmik motifleri pekiştirme amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada, uygun olan beş çiçek ismi daha sonraki çalışmalarda kullanılacak beş ritmik yapıyı temsil eden semboller olarak kullanılmak üzere seçilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmi dördtür. Konu planı şu şekildedir:

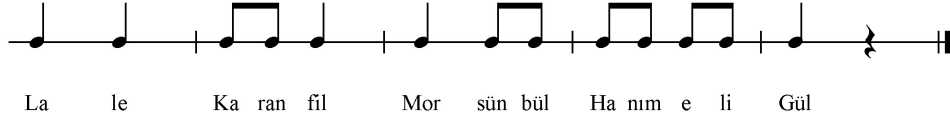
Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Konuşma ve sözden yararlanarak ritmik motifler oluşturabilme,
- Oluşturulan ritmik motifleri beden sesleri ile ritmik olarak çalabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Verilen sözü-ismi ritmik olarak söyleme.
- Verilen sözü-ismi beden sesleri ile ritmik olarak çalma davranışlarında bulunmaları ön görülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; çiçek isimleri, ritim çalgıları, ritmik motifler olarak belirlenmiştir.



Şekil 5.2 İki Dörtlük Ölçüde Ritmik Motifler 2

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Çocuklara hayali bir bahçede çiçek toplanacağı söylenir. Bu sihirli çiçeklerin özelliği; müzik ve ritimle büyümeleridir. Bir grup çocuk çiçek toplamak için sınıfın ortasındaki boş alana (çiçek bahçesi) gelir. Öğretmen, toplanacak çiçeğin ritmini davul veya başka bir çalgı ile çalar ve çocuklar bu ritme uygun yürürler. Yerinde oturan çocuklar, davul ritmine uyarak el çırpırlar. Davul durduğu zaman çiçek bulunmuş demektir. Çiçeğin toplayınca solmaması için tüm sınıfın sihirli şifreyi (çiçeğin ritmi) düzenli olarak dört kez (dört ölçü boyunca) söylemesi ve beden sesleri ile çalması gerekir. Böylece bütün ritmik motifler, bedensel devinim, söz ritmi ve beden sesleri ile çalışılmış olur.
- Sınıf beş gruba ayrılır. Beş grupta kendi çiçeklerini topladıktan sonra (beden devinimi, ritmik yürüme ile çalıştıktan sonra) yerlerine döner. Topladıkları çiçekleri, kendi çiçek bahçelerine (sıralarına) ekerler. Her grup çiçeğini, o çiçeğe ait özel iksirle (sözün ritmini vurarak) sular. Böylece ritmik motifler pekiştirilmiş olur.
- Çocuklardan biri arı olur. Sulanan çiçekler büyümüş ve müzik yapar hale gelmiştir. Arı hangi çiçek bahçesine gelirse, o çiçekler arıya müzik yaparlar (sözün ritmini beden sesleri ile çalarlar). Arı da her çiçeğin müziğine uygun devinimle dans eder. Böylece oyun içinde ritmik motifler yan yana getirilerek, değişik ritim cümleleri oluşturulmuş olur.
- Çocuklarla tartışarak her çiçek için uygun bir ritim çalgısı bulunur. Arının çiçekten çiçeğe uçarak oluşturduğu ritmik cümleler, ritim çalgılarına aktarılarak seslendirilir.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Çalışmanın oyun kurgusunda gelişmesi ve devinime izin vermesi çocukların ilgisini artırmıştır. Sınıf beş gruba ayrılmıştır. Böylece çocukları gözlemlemek kolaylaşmıştır. Çocuklar, sözlerin ritmini devinime dönüştürme konusunda başarılı olmuşlardır. Çocuklara sadece ritmik yürüme konusunda yönerge verilmiş, kendi bulacakları hareket, jest ve mimikler konusunda serbest bırakılmışlardır. Böylece ritmik yürüme, sıçrama, dönme, yerinde sallanma gibi devinimlerin yanında çiçek toplama, arı, kelebek gibi uçuş hareketleri-jestleri-taklitleri yaparak değişik ifade ve canlandırma şekilleri bulmaya çalışmışlardır. Devinime katılmayan çocukların davulla beraber ritmi beden sesleri ile çalmaları hem çalışmadan kopmalarını engellemiş hem de her grubun bütün ritmik motifleri çalışmasını sağlamıştır. Çocukların tamamı, ritmik motifleri hem konuşma ritmi ile hem de beden sesleri ile başarı ile seslendirmişlerdir.

- Arı ile oynanan oyun ritmik motiflerden, ritmik cümleler oluşturulması için basamak oluşturmuştur. Böylece ritmik cümle oluşturma ve seslendirme yolunda ilk denemeler yapılmıştır. Bu çalışma birbirini dinleme, birbirini takip etme gibi birlikte çalma ve müzik yapma için gerekli davranışların kazandırılmasında etkili olabilir.

- Her çiçeğe ayrı bir çalgı verilmesi tını zenginliği sağlamıştır. Ayrıca çocuklar ritmik motifleri kolayca ayırt edebilmişlerdir. Bu şekilde değişik çalgıların çalınması konusunda da deneyim kazanmışlardır. Ezgisiz vurmali çalgılarla çalışma, ezgili vurma çalgılar için bir hazırlık sayılabilir.

- Çocukların ritim çalgılarına ilgileri yoğundur.

- Uygulanan ünite ile öğrencinin ihtiyacı olan hedeflere tam olarak ulaşıldığı düşünülmemektedir. Bir sonraki derste farklı bir uygulama ile eksikler giderilmeye çalışılacaktır.

Bir sonraki uygulama için öğrenilen ritmik motifler ile aynı oyun teması devam ettirilerek ritim cümleleri oluşturulması önerilmiştir.

5.1.4. 4/4 lük Ölçü Değerinde Ritmik Motif Oluşturma

Bu uygulama 31.10.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Orff Yaklaşımı'nda Ritim Öğretimi bölümünde, ritmik yapı taşlarının uyaklı çocuk şiirlerinden, tekerlemelerden ve çocuk şarkılarından üretilbileceği (sayfa 75) belirtilmişti. Bu uygulamada da pentatonik anlayışla bestelenmiş bir şarkının, ritmik yansımaya ve vokalizasyona uygun bölümleri

4/4 lük ölçüde ritmik motif örnekleri olarak kullanılmıştır. Öncelikle vokalizasyonla çalışılan ritmik motifler, daha sonra ritmik yansıma oyunu ile pekiştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmi dördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- “Okul” şarkısını doğru ve düzgün söyleyebilme,
- Ritim çalgısı ile “okul” şarkısında öğrendiği ritim kalıplarını çalabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- “Okul” şarkısını doğru ve düzgün söyleme,
- Ritim çalgısı ile “okul” şarkısında öğrendiği ritim kalıplarını çalma davranışlarında bulunmaları ön görülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; “okul şarkısı” (Şekil 5.3), “okul” şarkısındaki ritim kalıpları (Şekil 5.4), çelik üçgen, bongo, ritim kutusu olarak belirlenmiştir.

OKUL

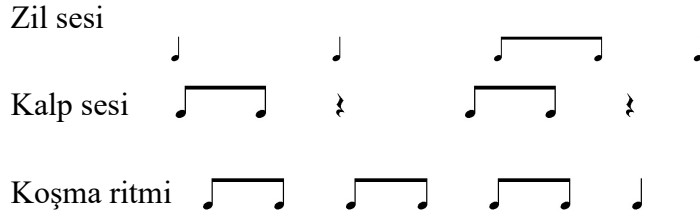
Atilla Coşkun Toksoy

O kul zi li ça lı yor zır zır zır zır zır zır zır zır zır

Kal bım güm güm a tı yor güm güm (hişt) güm güm (hişt) güm güm (hişt) güm güm (hişt)

Sa kın geç kal ma ya lım pıt pıt pıt pıt ko şa lım Sa kın geç kal ma ya lım pıt pıt pıt pıt ko şa lım

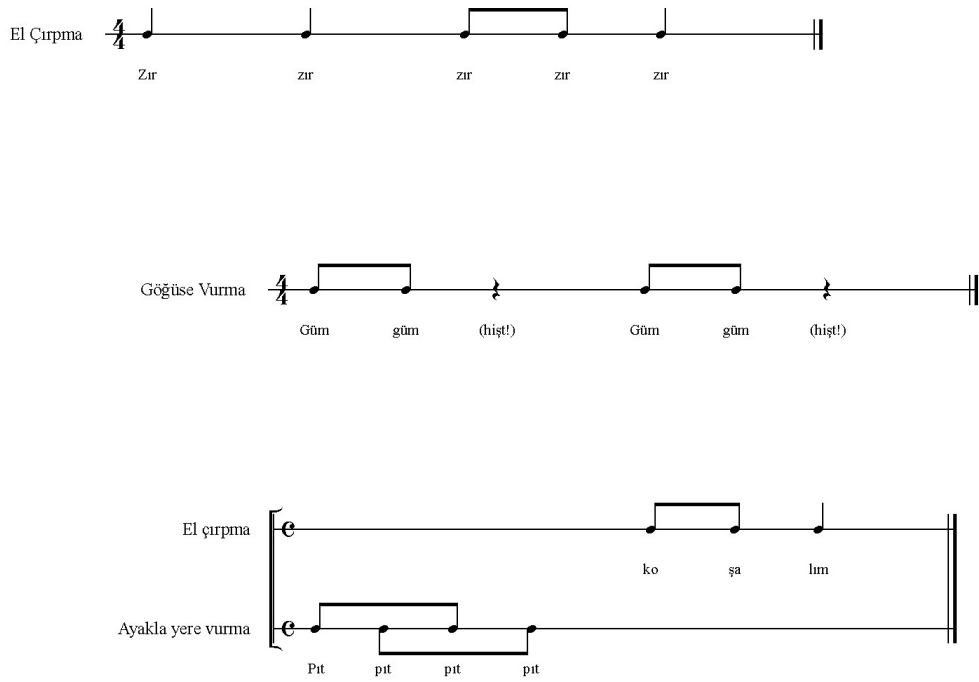
Şekil 5.3. Okul Şarkısı.



Şekil 5.4 Okul Şarkısındaki Ritim Kalıpları.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Okul şarkısı ile ilgili küçük bir hikâye anlatılır. Bu hikâye yolu ile şarkı içinde geçen zil, kalp ve koşma sesine ait ritimler beden vurmali ile çalışılır (Şekil 5.5).



Şekil 5.5. Okul Şarkısındaki Ritim Kalıplarının Beden Sesleri ile Çalınması.

- “Okul” şarkısı kulaktan ve beden vurmali eşliğı ile öğretilir.
- Ritim kalıpları ezgisiz vurma çalgılar ile çalışılır. Zil sesi için çelik üçgen, kalp sesi için bongo, koşma sesi için ritim kutusu çalınır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Anlatılan hikâye sayesinde öğrenciler ritim kalıplarını konuşma ritmi ile kolaylıkla öğrenmişlerdir. Ritimleri beden vurmali ile çalışmaları sayesinde ise ritim çalgısı için ön hazırlık yapılmıştır.
- Doğru tutuş ve çalış tekniği gösterildikten sonra öğrencilerin büyük bölümü her üç ritmi de ezgisiz vurma çalgıları ile başarı ile çalmışlardır. Öncelikle üç ezgisiz çalgı öğrencilere tanıtılmış, her bir ritim kalıbı için uygun olan çalgıyı çocukların seçmesi istenmiştir. Çocuklar; zil sesi için çelik üçgen, kalp sesi için bongo, koşma sesi için ritim kutusunu seçmişlerdir. Böylece çocuklar çok basit bir aşamada da olsa “tını” ve “ses rengi” üstüne deneyim kazanmışlardır.
- Öğrenciler özellikle ezgisiz vurma çalgılara büyük ilgi göstermişlerdir. Öğrencilerin çalma-seslendirme sırasında çalgıya karşı motivasyonun oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur
- Uygulanan ünite ile öğrencinin ihtiyacı olan hedeflere ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrenilen bu ritim kalıpları diğer çalma-seslendirme etkinliklerinde kullanılabilir. 2. sınıflar şarkıyı seslendirmeyi ve ritmik kalıpları öğrenmeyi 1. sınıflara oranla daha kısa sürede gerçekleştirse de, daha farklı bir çalışma için süre yeterli olmamıştır. Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı gözlenmiştir.

Bir sonraki uygulama için öğrenilen kalıplarla “okul” şarkısına, Drone “dem tutma” eşlik çalışması yapılması önerilmiştir. Bu şekilde ezgi çalgılarına bir giriş yapılacağı düşünülmüştür.

5.1.5. Öğrenilen Ritmik Motiflerden Ritim Cümleleri Oluşturma

Bu uygulama tarihinde 07.11.2005 gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada ritmik yansılama oyunu ile ritim motiflerinden, ritim cümlelerine doğru geçiş (Şekil 4.26) amaçlanmıştır. Daha önce öğrenilmiş ritmik motifleri yan yana getirerek oluşturulmuş ritim cümleleri oyun kurgusu içinde öncelikle konuşma ritmi, daha sonra beden vurmali ve ezgisiz çalgılarla çalışılmıştır. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördttür. Konu planı şu şekildedir. Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Öğrenilen ritim motiflerini kullanarak oluşturulmuş ritim cümlelerini seslendirebilme,
- Öğrenilen ritim motiflerini kullanarak oluşturulmuş ritim cümlelerini beden seslerini kullanarak vurabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Öğrenilen ritim motiflerini kullanarak oluşturulmuş ritim cümlelerini seslendirme.
- Öğrenilen ritim motiflerini kullanarak oluşturulmuş ritim cümlelerini beden seslerini kullanarak vurma davranışlarında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; ritim motiflerinden oluşturulmuş ritim cümlelerini içeren alıştırma, ritim çalgıları olarak belirlenmiştir.

Öğretmen

Öğrenciler

La le Gül Ka ran fil Gül

La le gül Ka ran fil Gül

Şekil 5.6 İki Dörtlük Ölçüde Ritim Cümlesi Alıştırması 1.

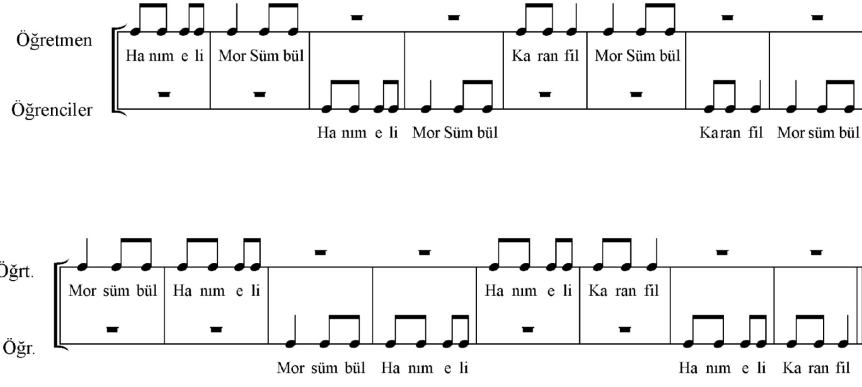
Öğretmen

Öğrenciler

La le La le Ka ran fil La le

La le La le Ka ran fil La le

Şekil 5.7 İki Dörtlük Ölçüde Ritim Cümlesi Alıştırması 2.



Şekil 5.8 İki Dörtlük Ölçüde Ritim Cümlesi Alıştırması 3.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Öğrenilmiş olan ritim motifleri yansılama yoluyla tekrar edilir.
- Çocuklara daha önce çiçeklerle oynanan oyun hatırlatılır. Çocuklara artık büyüüp açmış olan çiçekleri toplayıp değişik buketler yapılacağı söylenir. Böylece yine oyun kurgusunda ritim cümleleri yansılama yoluyla çalışılır. Öğretmen konuşma ritmi ile söyler, çocuklar konuşma ritmi ile cevap verir. Öğretmen ritmik olarak söyler ve el çırpar, çocuklar da ritmik olarak söyler ve el çırparlar. Öğretmen sadece el çırparak ritim cümlesini sorar, çocuklar el çırparak cevap verir. Öğretmen ritmik olarak söyler, çocuklar el çırpar. Öğretmen ritim cümlesini el çırparak seslendirir, çocuklar ritmik olarak söylerler.
- Ritmik cümleler değişik beden sesleri (ayağı yere vurma, elle dize vurma, el çırpma, parmak şaklatma) kullanarak seslendirilir.
- Sınıf üç gruba ayrılır. Birinci grup ritim cümlesini ritmik olarak söyler. İkinci grup beden seslerini kullanarak çalar. Üçüncü grup ezgisiz vurmali çalgı ile çalar.
- Üç gruba üç değişik ritim cümlesi verilir. Başlangıçta her grup sırayla kendi ritmini dört kez, daha sonra iki kez, en sonunda bir kez tekrarlar. Bir grup ritmini bitirince diğer grup başlar.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrenciler bu çalışma ile öğrenilen ritmik motiflerden oluşturulmuş ritim cümlelerini ritmik konuşma, beden sesleri ve ezgisiz vurmali çalgılar yoluyla

seslendirmişlerdir. Ders sırasında tutulan değerlendirme ölçeğinin sonuçlarına göre, her üç alıştırmadaki ritim cümleleri sınıfın büyük çoğunluğu (24 öğrencinin 22 si) tarafından çok iyi şekilde seslendirilmiştir. İki öğrenci özellikle sekizlik nota değerlerini beden sesleri ile vurmakta zorlanmışlardır. Konuşma ritmi ile söylerken ise başarılı olmuşlardır. Bu problemin öğrencilerin motor-kas gelişimlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Özellikle; değişik beden seslerinin ve ezgisiz vurmali çalgıların kullanılması ilgiyi artırmıştır.
- Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrenilen bu ritim cümleleri diğer çalma-seslendirme etkinliklerinde kullanılabilir.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

Bir sonraki uygulamada öğrenilen ritim cümlelerine düzenli vuruşlarla eşlik çalışması yapılarak, böylece birim vuruş ve ölçü kavramlarına giriş yapılması önerilmiştir.

Öğrenilen ritim cümlelerinin tekerleme, sayışma veya bir çocuk şarkısı yoluyla tekrar edilmesinin hem pekiştirme açısından, hem de ritim cümlesi - ezgi ilişkisini oluşturma açısından yararlı olabileceği belirtilmiştir.

5.1.6. Öğrenilen Ritim Cümleleri ile Küçük Formlar Oluşturma

Bu uygulama 14.11.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada ritmik yansılama oyunu ile öğrenilmiş ritim cümlelerinden küçük formlar oluşturma (Şekil 4.29) amaçlanmıştır. Daha önce öğrenilmiş ritim cümleleri yan yana getirilerek öncelikle iki bölümlü şarkı formu (AB) ve rondo formu (AABACA) oluşturulmaya çalışılmıştır. Burada ritim cümlelerini oluşturulurken, ritim öğretimi bölümünde bahsedilen ritmik soru cevap oyunu yerine, çocukların grup halinde çalışmalarına izin verilecek bir oyun kurgulanmıştır. Çocuklar oyun kurgusu içinde ritmik motifleri yan yana getirerek kendi cümlelerini oluşturmuşlardır. Bu şekilde araştırma ve keşife olanak tanınarak öğrenilen materyal ile doğaçlama yapmaya da uygun ortam hazırlandığı söylenebilir. Ayrıca oluşturulan müzik formlarının daha rahat anlaşılabilmesi için devinim serilerinden yararlanılmıştır. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördüttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Ritim cümlelerinden yararlanarak küçük formlar oluşturabilme,
- Ritim cümlelerinden yararlanarak oluşturulmuş küçük formları (A-B formu) (rondo formu) seslendirebilme,
- Ritmik cümlelerle oluşturulmuş küçük formları bedensel devinimle ifade edebilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Ritim cümlelerinden yararlanarak oluşturulmuş küçük formları konuşma - söz ritmi yoluyla seslendirme,
- Ritim cümlelerinden yararlanarak oluşturulmuş küçük formları beden sesleri yoluyla seslendirme,
- Ritim cümlelerinden yararlanarak oluşturulmuş küçük formları ritim çalgıları yoluyla seslendirme,
- Ritim cümlelerinden yararlanarak oluşturulmuş küçük formları bedensel devinimle ifade etme davranışlarında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; daha önceki derslerde çalışılmış olan ritim cümleleri, ezgisiz vurmalı çalgılar olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- A-B formunu çalışmak için sınıf ikiye ayrılır. Çocuklara her grubun bir çiçek sepeti olduğu ve bu sepete daha önce öğrenmiş oldukları beş farklı çiçekten (beş ritmik motif) toplam sekiz buket koyabilecekleri söylenir. Böylece sekiz ölçülük bir A bölümü ve sekiz ölçülük bir B bölümü oluşturulur.
- Her grup kendi oluşturduğu ritmi, söz-konuşma ritmi ve beden sesleri ile seslendirir. Daha sonra A-B formu şeklinde seslendirmeye geçilir. A bölümü ve B bölümü için değişik ritim çalgıları seçilir. Örneğin A bölümü için davullar, B bölümü için tahta vurmalılar gibi. Ayrıca A ve B grubundan birkaç öğrenci hareket grubu için seçilirler. A

bölümü çalınırken, A grubundan seçilmiş olan öğrenciler çiçek olup hareketsiz kalır, B grubundan seçilmiş öğrenciler arı-kelebek-kuş olup onların etrafında dans eder. B bölümü çalınırken ise, B grubundan seçilmiş olan öğrenciler çiçek olup hareketsiz kalır, A grubundan seçilmiş öğrenciler arı-kelebek-kuş olup onların etrafında dans eder. Daha sonra gruplar değişir.

- Ritmik rondo oluşturmak için ise benzer bir yol izlenir. Sınıftaki öğrencilerle birlikte, daha önce çiçek isimleri yoluyla öğrenilmiş ritmik motiflerden bir A bölümü oluşturulur.
- Sınıf üç gruba ayrılır. Yukarıda anlatılan biçimde her grup kendi ritmini oluşturur. Böylece B,C ve D ara bölümleri elde edilir. Her gruptan ayrıca birer hareket grubu seçilir.
- A bölümünü bütün öğrenciler el çırparak ve söz ritmi ile söyleyerek seslendirirler.

B bölümünü sadece B grubu davul ve söz ritmi ile çalarken, hareket grubu birim vuruşla dairede yürür.

A bölümünü bütün öğrenciler el çırparak ve söz ritmi ile söyleyerek seslendirirler.

C bölümünü sadece C grubu tahta vurmaları ve söz ritmi ile çalarken, hareket grubu birim vuruşla dairede yürür.

A bölümünü bütün öğrenciler el çırparak ve söz ritmi ile söyleyerek seslendirirler.

D bölümünü sadece D grubu çelik üçgen, zilli tefler ve söz ritmi ile çalarken, hareket grubu birim vuruşla dairede yürür.

A bölümünü bütün öğrenciler el çırparak ve söz ritmi ile söyleyerek seslendirirler.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrenilen bu ritim cümleleri diğer çalma-seslendirme etkinliklerinde kullanılabilir.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.1.7. Bir Ezgiye Düzenli Vuruşlarla Eşlik Etme

Ritim öğretimi bölümünde bahsedilen, “öğrenilen ritim kalıpları ile sözlü parçalara ve şarkılara eşlik etme” (Şekil 4.40, Şekil 4.42) ilkesinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir uygulamadır. “Bildiği bir ezgiye düzenli vuruşlarla eşlik edebilme” hedefi birinci ve ikinci sınıf müzik öğretimi programında yer almaktadır. Buradan hareketle ritim eşliği birim vuruşlardan oluşturulmuştur. Bu uygulama 21.11.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

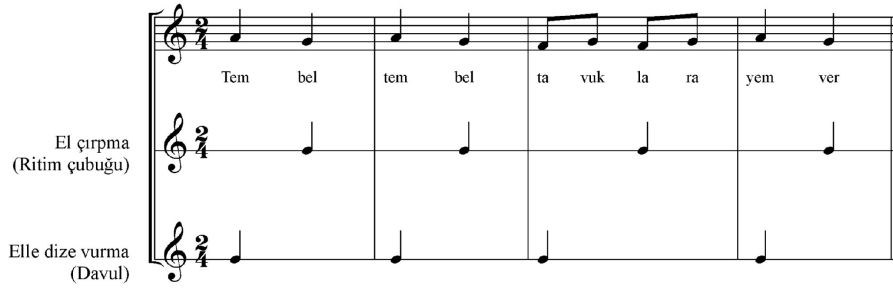
- Bildiği bir ezgiye düzenli vuruşlarla eşlik edebilme,
- Bildiği bir ezginin ritmini beden vurmali ve ezgisiz vurmali çalgı ile seslendirebilme,
- Basit ritmik cümlelere uygun bedensel devinim yapabilme hedeflerine ulaşmaları beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Bildiği bir ezgiye düzenli vuruşlarla eşlik etme,
- Bildiği bir ezginin ritmini beden vurmali ve ezgisiz vurmali çalgı ile seslendirme,
- Basit ritmik cümlelere uygun bedensel devinim yapma davranışlarında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; “tembel” (Sun, 40) tekerlemesi, ezgisiz vurmali çalgılar olarak belirlenmiştir. (Şekil 5.9)

TEMBEL



Şekil 5.9 Tembel tekerlemesi.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- “Tembel” tekerlemesi kulaktan, yansılama yoluyla öğretilir.
- Beden vurmali eşlik çalışması yapılır. Önce her çocuk ölçünün birinci vuruşunda dizine vurur, ikinci vuruşunda el çırpar. Bu eşlikle tekerleme söylendikten sonra, çocuklardan ikili gruplar oluşturmaları istenir. Çocuklar karşılıklı dururlar; birinci vuruşta dizlerine, ikinci vuruşta birbirlerinin avuç içlerine vurarak tekerlemeyi söylerler. Daha sonra çocuklardan bu eşliği değişik beden vurmaliılarla çalmaları, kendi eşliklerini yaratmaları istenir.
- Grup ikiye ayrılır. Birinci grup ritmik eşliği davul v.b. bir ezgisiz vurmali çalgı ile çalarken, diğer grup daha önce yaratılan ikili oyunla tekerlemeyi söyler.
- Tekerlemenin tartımı yansılama ve soru-cevap yoluyla çalışılır. Grup üçe ayrılır. Birinci grup el davulları ile “tem bel”, “tem bel” sözlerinin tartımını vurur, ikinci gruptaki çocuklar “ta vuk la ra” “yem ver” sözlerinin tartımını ritim çubukları ile çalarak cevap verir. Üçüncü grup yerde çizgi halinde dururlar. Davullar çaldığında ileri doğru giderek, ritim çubukları çaldığında geriye doğru giderek yem ararlar. Bu çalışma sağa-sola, çapraz yönlerle giderek çeşitlendirilebilir.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Bu çalışma, “bilinen bir ezgiye düzenli vuruşlarla eşlik edebilme” davranışının kazandırılmasına etkili olmuştur. Eşliğin oyunla verilmesi ve bir eşle birlikte beden vurmali yoluyla yapılması ilgiyi artırıp öğrenmeyi kolaylaştırırken, dikkati toplama,

birlikte hareket edebilme, birbirini dinleme ve birbirinin ritmine uyum sağlamayı öğrenme gibi açılardan yarar sağlayabilir.

- Gruptaki çocukların büyük bir çoğunluğu tekerlemenin tartımını kolaylıkla vurmuştur. Soru-cevap şeklindeki çalışmanın amacı birbirini dinleme ve birlikte çalma alışkanlıklarının kazandırılması olup, olumlu yönde etki sağladığı gözlenmiştir. Üçüncü grubun hareket halinde olması dikkatin dağılmasını önlerken, dinleme becerilerinin gelişmesi, müzikle hareket edebilme ve mekânı kullanabilme açısından yararlı olmuştur.
- Çalışmanın oyun kurgusunda verilmesi ilgiyi artırmıştır.
- Süre öngörülen davranışların kazandırılmasında yeterli olmuştur.
- Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır.

5.1.8. Çalgıdan Doğru Ses Çıkarmaya Yönelik Çalışmalar

Orff Yaklaşımı'nda ezgi öğretimi bölümünde belirtildiği üzere toplu çalışmada ilk olarak, çalgıların temel özelliklerini ve çalış biçimlerini tanımak üzerine alıştırma yapılar. Çalgıların çalış biçimleri oyun anlayışla verilmiştir. Bu uygulama 28.11.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördüttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Ezgili vurma çalgısının bagetlerini doğru pozisyonda tutarak kullanabilme,
- Ezgili vurma çalgısı ile doğru ve düzgün sesler çıkarabilme hedeflerine ulaşmaları beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Ezgili vurma çalgısının bagetlerini doğru pozisyonda tutarak çalma,
- Ezgili vurma çalgısı ile doğru ve düzgün sesler çıkarma davranışlarında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; on iki adet ezgili vurmali çalgı, yirmi dört çift baget olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Bagetleri doğru tutabilmek için parmak ve bilekleri yumuşatma egzersizleri yapılır. Öğretmen yönergesi: Parmaklarımız örümcek olup baget boyunca tırmansınlar. Kuklanın ipleri gevşetince bilekleri havada sallansın. Bagetleri doğru tutuş yine oyunla verilir. Öğretmen yönergesi: Bageti baş ve işaret parmağımız arasında tutalım, diğer üç parmağımız açık durup kanat çırpınsın.(Kelebek). Baş ve işaret parmağımız yengecin kısıkaçları gibi açık, diğer bacakları bagete sarılsın.(Yengeç) şeklindedir.
- Bagetlerle havada hayali notalar çalınır. Kelebeğin uçuşunun taklit edilmesi istenir. Bu hareket bilekten yapılmalıdır. Böylece çocukların bilek hareketlerinin yumuşaması sağlanmış olur. Çocuklara her tuşun bir çiçek olduğu kelebeğin bir çiçekten bal aldıktan sonra hemen bir diğerine uçağı söylenir. Bu yolla; çocukların bagetleri tuşlar üzerinde gerektiğinden fazla tutarak, sesin tınlamasını kesmeleri önlenmiş olur. (Bagetlerin ucunun birer top olduğu, bunların sesler üzerinde zıplayarak müzik yapacağı da söylenebilir.) Bu şekilde çocukların birkaç notayı serbestçe çalmasına izin vererek çalgıdan ses doğru ses çıkarmaları sağlanır. Sağ ve sol elin birlikte ve dengeli kullanılmasına özen gösterilmelidir.
- Öncelikle çocuklarla çalgıların boyutu, yapıldığı materyal, ses karakteri, ses aralığı hakkında konuşulur. Bunlarla ilgili küçük oyunlar oynanır. Öğretmen öncelikle tahta tuşlu çalgıların bir nota çalmasını ister. Bu çalgıların ksilofon olduğu söylenir. Öğretmen metal tuşlu çalgıların bir nota çalmasını ister. Bu çalgıların metalofon olduğunu söyler. Öğretmen en büyük çalgının bir nota çalmasını ister. Bunun adını bas ksilofon olduğu söylenir. Aynı uygulama alto ksilofon ve metalofon, soprano ksilofon ve metalofonlar için tekrarlanır. Ses sahası ile ilgili çalışmalarda öğretmen her çocuğun kendi çalgısındaki en büyük tuşu çalmasını, ardından en küçük tuşu çalmasını ister. Kalın- ince ses ayrımı verilir. Tuşların küçüldükçe seslerin incelendiği anlatılır. Daha sonra parmaklarla ve bagetle kalından inceye, inceden kalına glisando yapılarak “ses rüzgârı” oyunu oynanır. Parmaklarla yağmur oyunu oynanır. Yavaş yağın yağmurda parmaklar kalın ses veren tuşlarda yağmur yağdırır. Yağmur hızlanınca ince tuşlarda yağmur yağdırır.
- Bir sonraki aşamada, iki çocuk bir çalgıyı paylaştığı için her çocuğun hem kendi ses sahasını görmesi açısından hem de tuşların doğru dizilimini öğrenmesi amacıyla

Çalışma yapılır. Öncelikle öğrencilerden si (H) tuşunu her iki ucundan tutarak çıkarmaları istenir. Çocukların tuşları nasıl çıkaracaklarını bilmeleri çalgıyı koruma açısından önem taşır. Böylece her bir ocuk do-re-mi-fa-sol-la seslerinden oluşan altı sesli bir diziye sahip olur. Artık her ocuk kendi ses sahasını oluşturmuştur. Çocuklardan, algı üstünde sadece do (C) notasını bırakarak diğerk tuşları çıkarmaları, ardından geriye takmaları istenir. Böylece ocuklar hem görsel olarak hem dokunarak, seslerin doğru sırasını öğrenmiş olurlar. Artık do (C) pentatonik dizi kolayca oluşturulabilir. Çocuklar fa (F) notasını çıkardıklarında beş sesli pentatonik dizi elde edilmiş olur.

- Öğretmen yansılama yoluyla çocuklara önce tek elle, sonra her iki eli değışmeli kullanacak şekilde birkaç ses çaldırır. Daha sonra her ocuk serbestçe kendi oluşturduğu birkaç sesi alar.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Baget egzersizleri doğru tutuş için gayet etkili olmuştur. Çocuklar bu sayede büyük oranla tutuşlarını düzeltmişlerdir.

- algılarla ilk tanışmada oyun şeklinde yapılan çalışmalar, çocukların algıları tanımaları, düzgün ve doğru ses çıkarmaları için önem taşımaktadır. Ayrıca algıların doğru kullanımı ve korunması konusunda da etkili olacağı düşünülmektedir.
- Öğretmen gözetiminde oluşturulan birkaç seslik minik ezgilerle, dikkati yoğunlaştırma, çalgı üzerinde seslerin yerlerini tanıma ve bulma, çalgıdan ses çıkarmayı başararak kk bir ezgi oluşturmanın getirdiği hazla çalgıya karşı istek uyanması açısından yarar sağlandığı gözlenmiştir.
- Süre ngrlen davranışların kazandırılmasında yeterli olmuştur.
- Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste, daha önce öğrenilmiş basit ritmik yapılar ezgili vurmali algılar üstünde çalınabilir.

5.1.9. Dizinin Birinci ve Beşinci Derecesi İle Yapılan alışmalar I

Ezgi ğretimi bölümünde de değinildiği gibi, ezgi çalışmalarının başlangıcında “ritmik yapı taşları” temel işlev grrleri. Ritmik yapı taşları (ritmik motifler) ile dizlerin üstünde çalma alıştırmaları yapılır. Bu alıştırmalar sonra ostinato eşlikleri olarak kullanılırlar.

Değişik ritimler önceleri her iki elle aynı anda pest do ve tiz do notasında ya da pest do ve beşlisi sol notasında çalınır. Aşağıda verilen çalışma da bu amaçla düzenlenmiştir. Ancak uygulamada diz üstünde çalma yerine, araştırmacının hazırladığı “kâğıt ksilofon” kullanılmıştır. Ayrıca hem kalabalık olan grubun ilgisini dağılmaması hem de ritmik motiflerin pekişmesi açısından devinim serileri kullanılmıştır. Bu uygulama 05.12.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Öğrenilen ritmik motifleri ezgili vurmali çalgı ile do ve sol sesleri üzerinde çalabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

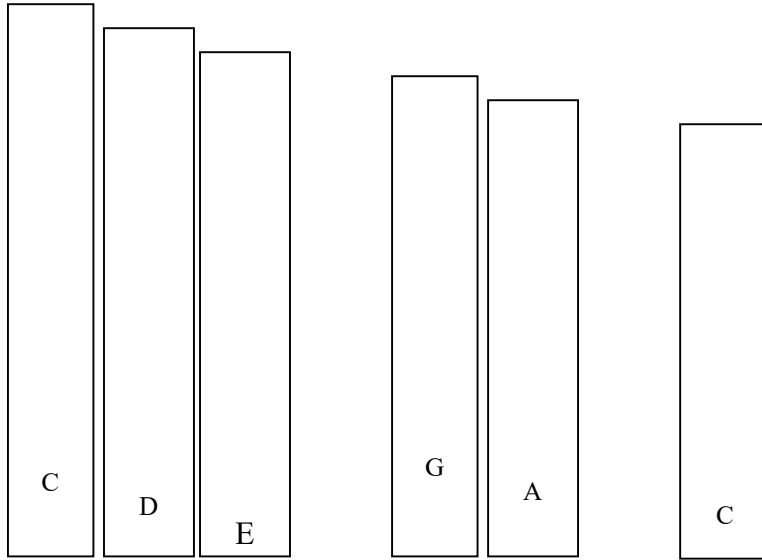
- Öğrenilen ritmik motifleri ezgili vurmali çalgı ile do ve sol sesleri üzerinde çalma davranışında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; daha önceki derslerde çalışılmış olan ritim motifleri, ezgili vurmali çalgılar, ritim çalgıları ve “kâğıt ksilofon” olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Çocuklara bagetler ve üzerinde tuş resimleri olan “kâğıt ksilofon” dağıtılır. (Şekil 5.10) Sınıf beş gruba bölünür. . Böylece çocukları gözlemlemek kolaylaşacaktır. Her grup bir çiçek ismi seçer. Öncelikle gruplar kendi çiçeğine ait alıştırma vokalizasyonla çalışırlar. Sıra ile her grup kendi çiçeği ilgili alıştırma kâğıt ksilofon üzerinde, öğretmen ile yapılan yansılama oyunu yoluyla çalar. Bir diğer grup vokalizasyonla söyler. Alto ksilofonların tuşları görsel kolaylık açısından do pentatonik diziye göre düzenlenmiştir. Ritmik motifleri bir grup alto ksilofonla çalarken, yerinde oturan diğer gruptaki çocuklar sıralarının üzerindeki kâğıt ksilofon üzerinde çalarlar ve vokalizasyonla söylerler. Bu şekilde sınıftaki bütün çocuklar her ritmik motif için baget egzersizi yapmış olur. Her grup sıra ile kendi çiçeğine ait alıştırma alto ksilofon üzerinde çalar.

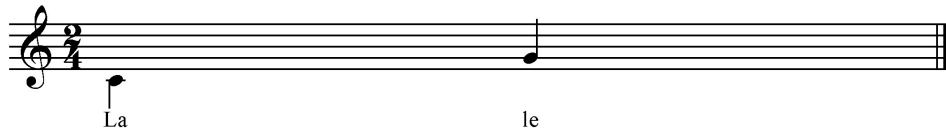
- Çocukların ritmik devamlılığı sağlayabilmesi için bir grup ritim çalgıları ile alıştırma çalarken, başka bir grupta devinimle eşlik edebilir.



Şekil 5.10 Kâğıt ksilofon

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

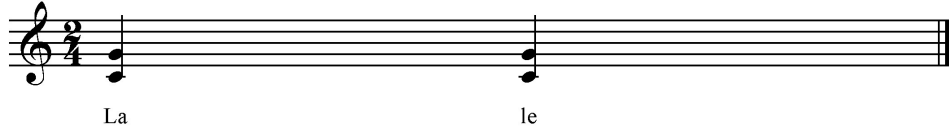
Birinci alıştırmayı (Şekil 5.11) dört çocuk alto ksilofon üzerinde çalmış, diğer çocuklar kâğıt ksilofon üzerinde alıştırma yapmışlardır. Öncelikle alıştırma ritmik olarak çalışılmış, öğretmen tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde doğru el kullanımı göstermiştir. Daha sonra öğretmen ezgi çalgısı ile alıştırmayı çalarken, çocuklar kâğıt ksilofonla çalmışlardır. Rast gele seçilen iki kız, iki öğrenci öğretmenin verdiği tempo ile alıştırmayı birkaç kez tekrar etmişlerdir. Öğrencileri daha iyi gözleyebilmek için alıştırma her öğrenciye ayrı ayrı çaldırılmıştır. Dört öğrenci de alıştırmayı hiç hatasız çalmayı başarmışlardır. Ancak öğretmen desteği olmadan tempoyu sürdürememişlerdir. Bunun sebebi; öğrencilerin gerekli motor-kas becerilerinin tam anlamıyla gelişmemesine, öğrencilerin yeterli ön hazırlıktan ve ritmik deneyimden yoksun oluşlarına bağlanabilir. İcra açısından, kız ve erkek öğrenciler arasında belirli bir fark görülmemiştir.



Şekil 5.11 Dizinin Birinci ve Beşinci Dereceleri İle Alıştırma 1

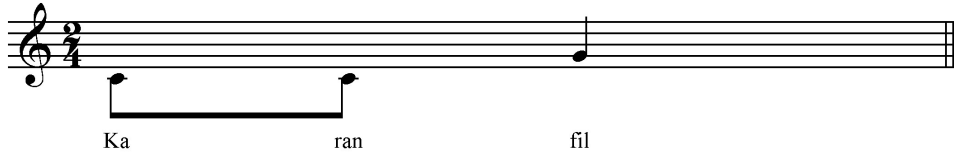
İkinci alıştırma dem tutma için bir hazırlık olarak görülebilir (Şekil 5.12). İki kız öğrenci ve iki erkek öğrenci alıştırmayı alto ksilofon üzerinde çalmışlardır. Bir erkek ve bir kız öğrenci alıştırmayı hiç hatasız ve ritmik yapıyı bozmadan çalarken, bir erkek öğrenci ve bir

kız öğrenci doğru tuşlara vurmakta zorlanmışlardır. Bunun sonucu tempoyu devam ettirememişlerdir. Kâğıt ksilofon üzerinde çalan diğer çocukların tamamına yakını hiç hatasız ve doğru zamanda vuruşlar yapmışlardır. Söz konusu iki öğrencinin başarı düzeyinin düşmesi, doğru tuşa vurmakta gereken motor beceriyi gösterememelerine bağlı olabilir. Bu öğrencilerin kısa bir ön hazırlık yaptıktan sonra, daha başarılı olacakları düşünülmektedir.



Şekil 5.12 Dizinin Birinci ve Beşinci Dereceleri İle Alıştırma 2

Üçüncü alıştırma dört çocuk tarafından da çok iyi bir şekilde icra edilmiştir. (Şekil 5.13)



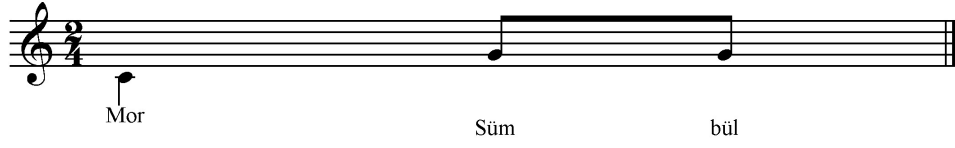
Şekil 5.13 Dizinin Birinci ve Beşinci Dereceleri İle Alıştırma 3

Dördüncü alıştırma da seçilen iki kız, iki erkek öğrenci hiç hatasız bir şekilde çalmayı başarmışlardır. (Şekil 5.14)



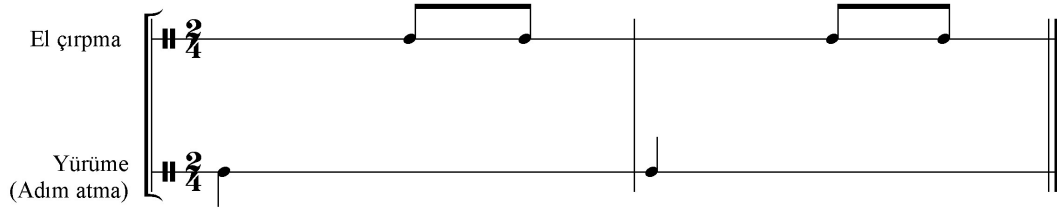
Şekil 5.14 Dizinin Birinci ve Beşinci Dereceleri İle Alıştırma 4

Beşinci alıştırma kâğıt ksilofon çalan grubun dikkatinin dağılması üzerine, bir grup çocuk alıştırma ritim çalgıları ile çalmak için seçilmiş, diğer bir grup çocukta hareket grubunu oluşturmuştur. Sıralarında oturan çocuklarda hareket grubuna beden vurmali ile eşlik etmişlerdir. Alto ksilofon çalan iki kız, iki erkek öğrenci alıştırma hiç hatasız, çok iyi bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.15)



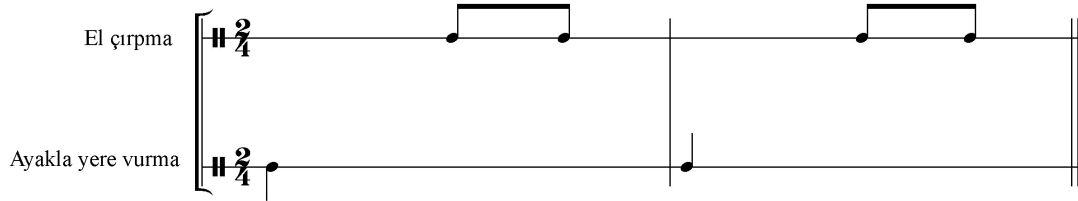
Şekil 5.15 Dizinin Birinci ve Beşinci Dereceleri İle Alıştırma 5

Öncelikle öğretmen, ritim çubukları çalan dört öğrenci ile birlikte alıştırmaı birkaç kez ritmik olarak tekrar etmiştir. Daha sonra alto ksilofondaki öğrenciler toplu halde alıştırmaı çalarken, hareket grubu dairede ritme uygun olarak yürümüştür. (Şekil 5.16)



Şekil 5.16 Ritmik motife uygun olarak dairede yürüme.

Bu sırada yerinde oturan öğrenciler ritmi ayakla yere vurarak ve el çırparak seslendirmişlerdir. (Şekil 5.17)

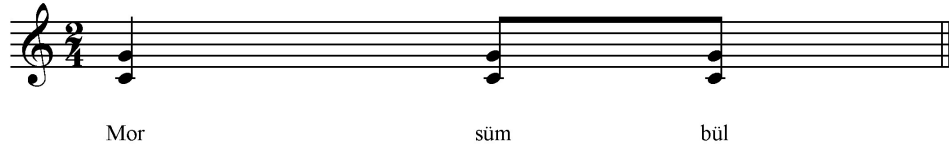


Şekil 5.17. Ritmik motifi beden vurmaları ile çalma.

Beşinci alıştırmanın bu şekilde düzenlenip, çalışılması ilgiyi artırmıştır. Alıştırmanın ritmik olarak duyurulması, alto ksilofon çalanların ritmik devamlılığı sağlamasını kolaylaştırmıştır.

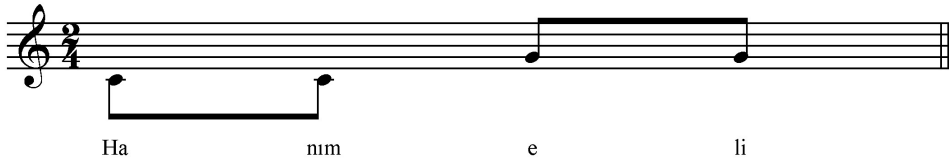
Altıncı alıştırma da, beşinci alıştırma ile aynı şekilde çalışılmıştır. İki kız öğrenci hiç hata yapmadan çalarken, bir erkek öğrenci doğru tuşlara vurmakta zorlanmış ve sürekliliği

sağlayamamıştır. Diğer erkek öğrenci ise alıştırmayı çok iyi düzeyde çalabilmiştir. (Şekil 5.18)



Şekil 5.18 Dizinin Birinci ve Beşinci Dereceleri İle Alıştırma 6

Yedinci alıştırma da öğrencilerin tempoyu giderek hızlandırma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Arka arkaya gelen sekizlik nota değerlerini çalmakta zorlanmışlardır. (Şekil 5.19)



Şekil 5.19 Dizinin Birinci ve Beşinci Dereceleri İle Alıştırma 7

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Ancak şu noktalara dikkat edilmelidir. Öğrenciler alıştırmayı çalarken, ritmik yapıyı koruyabilmek için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca, kâğıt ksilofon, sırasını bekleyen öğrencilerin ksilofon çalma ile ilgili ön hazırlık yapmalarına fayda sağlayan bir araç olmasına rağmen, öğrenciler bir süre sonra ilgisini kaybetmektedir. Beşinci alıştırmadaki gibi bir düzenleme ile hem ksilofon çalan çocuklara gereken ritmik destek sağlanmış olacak hem de diğer öğrencilerin derse katılımı artacaktır. Bu şekilde asıl amaç olan “ostinato” eşliği çalmaya da daha yaklaşmış olunacaktır.

Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen kırk dakikalık süre yeterli olmamıştır. Çalışma altmış dakikada tamamlanabilmiştir. Ancak daha iyi bir hazırlık ve planlama ile kırk dakikanın da yeterli olacağı söylenebilir.

5.1.10. Dizinin Birinci ve Beşinci Derecesi İle Yapılan Çalışmalar II

Bir önceki çalışmanın devamı niteliğinde hazırlanmıştır. Ezgi öğretiminden bahsedilirken ostinato kalıpları ile yapılan çalışmayı iki ya da üç sestten oluşan şarkılara eşlik etmenin izlediği söylenmişti. Bir önceki bölümde Orff Yaklaşımı'nda ezgi öğretimi başlığı adı altında adı geçen iki sesli ezgiler Avrupa müzik kültürüne uygun olarak sol-mi minör üçlü aralığından oluşmuşlardır. Buradan da alttan ve üstten eklenen seslerle do pentatonik diziye doğru bir gidiş izlenir. Ancak Türk müzik kültüründeki tekerleme, sayışma örneklerinin pek çoğu sol eksen ses olmak üzere, fa-sol-la seslerinden oluşmuşlardır. Bu çalışmada; çok bilinen “karga” tekerlemesi do sesi üzerine transpoze edilerek, dizinin birinci ve beşinci dereceleri olan do ve sol seslerinden oluşan bir dem tutma çalışması yaratılmıştır. Ayrıca ritmik eşlik, dairede yürüme şeklinde düzenlenen bir devinim serisi ile desteklenmiştir. Bu devinim serisinde çocuklar karga hareketlerini yapmakta özgür bırakılarak bir çeşit “yönlendirilmiş hareket doğaçlaması” yapmaya teşvik edilmişlerdir. Bu uygulama 12.12.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Ezgili vurma çalgısı ile basit eşlik denemeleri yapabilme,
- Ezgili vurma çalgısı ile (do-sol) seslerini çalabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Ezgili vurma çalgısında “Karga” tekerlemesi (Sun, 21) ile ilgili yazılmış eşliği çalma davranışında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; 4 adet alto ksilofon, “Karga” tekerlemesi (Şekil 5.20), ritim çubukları ve “kâğıt ksilofon” olarak belirlenmiştir.

KARGA

The musical score for 'KARGA' is written for three parts: Glockenspiel, Alto Ksilofon, and Glk. The tempo is 9. The lyrics are: Kar ga kar ga gak de di Çık şu da la bak de di. Çık tum bak tum o da la Şu kar ga ne bu da la.

Şekil 5.20 Karga tekerlemesi

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

“Karga” tekerlemesi kulaktan ve oyunlaştırma yoluyla, tekerlemeye uygun devinimlerle öğretilir. Birlikte söylenir.

Ksilofonda çalmaya hazırlık için, yazılmış olan eşlik beden vurmali ile (her iki elle dizlere vurarak) çalışılır.

Eşlik ezgisiz vurmali çalgılarla çalışılır.

Dört çocuk alto ksilofonda eşliği çalarlar. Ksilofonun tuşları pentatonik düzendedir. Öncelikle eşlik teker teker çocuklarla çalışılır. Daha sonra bir grup tekerlemeyi söylerken, bir grup ezgisiz vurmali çalgı ile bir grupta ksilofonla eşlik yaparlar.

Bir sonraki aşamada bir hareket grubu oluşturulur. Bu gruptaki çocuklar eşliğe uygun olarak dairede yürürler. Dairede yürüme; kanat çırpma, elleri gaga şeklinde açıp kapama gibi kargaya öykünen hareketlerle oyunlaştırılır. Bu jestleri ritmik akışı bozmadan çocukların kendileri bulmalıdırlar.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Ezgi eşliğini iki ayrı grup halinde sekiz çocuk çalmıştır. Ksilofon çalan tüm öğrenciler, ezgi eşliğini bir başka deyişle do-sol sesleri ile dem tutmayı öğretmenin ritmik desteği ile yapabilmişlerdir. Öğrenciler tek başlarına tempoyu sürdürememişlerdir. Bir grup eşlikle birlikte aynı zamanda dairede yürürken, diğer bir grup ritim çubukları ile eşliği çalmıştır. Eşlik çalan çocuklar aynı zamanda tekerlemenin ezgisini söylemişlerdir. Tempoyu korumak amacıyla öğretmen davulla, ksilofon eşliğine destek vermiştir.

Bu çalışmayla öğrenciler söyledikleri bir ezgiye, ezgili ve ezgisiz vurma çalgısı ile basit bir eşlik yapmayı, ezgiye uygun devinimlerde bulunmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın oyun kurgusunda gelişmesi ve devinim içermesi ilgiyi artırmıştır. Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Özellikle öğrencilerin ritim duygularının gelişip, eşliği kendi başlarına yapar hale gelmeleri için, buna benzer çalışmaların sıklıkla yapılması yerinde olacaktır. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen kırk dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.1.11. 2/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar I

Ritim öğretimi bölümünde bahsedilen, “öğrenilen ritim kalıpları ile sözlü parçalara ve şarkılara eşlik etme” (Şekil 4.40, Şekil 4.42) ilkesinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir uygulamadır. Çalışmada ritim eşliği için geleneksel Türk ritim çalgıları kullanılmıştır. Ritim eşliğine uygun olarak oluşturulan devinim serisinde, Türk Halk Dansları figürlerinden esinlenilmiştir. Devinim serisinde, yürüme ve beden sesleri (ayakla yere vurma) birlikte kullanılmıştır. Böylece salt devinim egzersizlerinden, halk danslarına ve dansa doğru bir geçiş sağlanmaya çalışılmıştır. Bu uygulama 19.12.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidörttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- 2/4 lük ölçüdeki bilinen bir ezgiye ritmik ostinato ile eşlik edebilme,
- 2/4 lük ölçüdeki bilinen bir ezgiye uygun ritmik devinimlerle eşlik edebilme hedeflerine ulaşmaları beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Bilinen bir ezgiye beden vurmali ve ritim çalgıları ile eşlik etme,
- Ritmik eşliğe uygun olarak hazırlanmış küçük dansı yapma davranışlarını göstermeleri ön görülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; “Bingöl Halayı” türküsü (Sun, 29) ritim çalgıları olarak belirlenmiştir. (Şekil 5.21)

BİNGÖL HALAYI

Ses

1. Bin göl dört dağ i çin de De ri ley de ri ley des ta ney
2. Dört ya nı bağ i çin de De ri ley de ri ley des ta ney
3. Kim so rar sa Bin gö lü de De ri ley de ri ley des ta ney
4. Sev di ğim var i için de De ri ley de ri ley des ta ney

El çırpma

Davul/ Bendir/ Darbuka

Ayakla Yere Vurma

Yürüme

İ. G.

Şekil 5.21 Bingöl Halayı Türküsü.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Türkü kulaktan yansılama yolu ile öğretilir.
- Beden vurmali yolu ile eşlik çalışılır.
- Çocuklar türküyü söylerken öğretmen el çırparak ritmik eşliği yapar. Öğretmen türküyü söyler, çocuklar el çırparak ritmik eşliği yaparlar. Sınıf iki gruba ayrılır. Bir grup türküyü söylerken, diğer grup ritmik eşliği çalar. Ritmik eşliği iyice pekiştikten sonra sınıfta bulunan davul, bendir, darbuka veya benzeri bir ritim çalgısı ile çalınır.
- Öğretmen çocuklara gruplar halinde ritmik eşliğe uygun olarak hazırlanmış dansı öğretir. Dans ileri-geri doğru yürüme ve ayakla yere vurmaktan oluşmuştur. Çocuklar eller belde tek sıra halinde dururlar. İlk iki ölçünün ilk vuruşlarında öne doğru iki adım atılır(sağ-sol). Sağ ayak üç tam vuruşla yere vurur. Aynı hareket serisi, ayak değiştirerek geriye doğru yapılır. Bu sırada yerinde oturan çocuklar el çırparak ritmi vururlar. Sınıf iki gruba ayrılır. Bir grup türküyü söylerken, diğer grup dans eder.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ritim eşliğini ve dansı başarı ile yapmışlardır. Bu uygulamayla hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir.

- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Özellikle; beden deviniminin ve ezgisiz vurmali çalgıların kullanılması ilgiyi artırmıştır.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.1.12. 2/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşliği ile İlgili Çalışmalar II

Bir önceki çalışmada kullanılan ritim eşliği, burada dem tutmanın ritmik yapısını oluşturmuştur. Ezginin yapısına uygun olarak, daha önce do ve sol seslerini içeren dem tuma kalıbına fa sesi de eklenmiştir. Bu uygulama 26.12.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Ritim çalgısı ile basit eşlik denemeleri yapabilme,
- Ezgi çalgısı ile do-fa-sol seslerini içeren bir eşliği çalabilme,
- Ezgiye uygun olarak devinimde bulunabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Ezgili vurma çalgısında “Bingöl Halayı” türküsü ile ilgili yazılmış eşliği (şekil 5.22) ezgi ve ritim çalgıları ile çalma, bu eşliğe uygun olarak yaratılmış küçük dansı yapma davranışlarında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; 4 adet alto ksilofon, “Bingöl Halayı” türküsü, ritim çalgıları olarak belirlenmiştir.

BİNGÖL HALAYI

Ses/
Glockenspiel

1. Bin göl dört dağ i çin de De ri ley de ri ley des ta ney
2. Dört va nı bağ i çin de De ri lev de ri lev des ta ney
3. Kim so rar sa Bın gö lü De ri ley de ri lev des ta ney
4. Sev di gim var i çin de De ri ley de ri lev des ta ney

Alto Ksilofon

Şekil 5.22 Bingöl Halayı Türküsü Ezgi Eşliği.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Daha önce öğrenilmiş olan türkü, ritmik eşliği ile birlikte tekrar edilir.
- Öğretmen, tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde yansılama yolu ile dem tutmayı gösterir. Çocuklarda kâğıt ksilofon üzerinde denerler.
- Çocuklar dört kişilik gruplar halinde eşliği alto ksilofonda çalışırlar.
- Daha sonra sınıf gruplara ayrılır. Bir grup eşliği ritim çalgıları ile çalar. Diğer bir grup alto ksilofonda çalar. Bir grup türküyü söylerken bir grupta küçük dansı yapar.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Ezgi eşliği dört kişilik gruplar halinde, toplam oniki çocukla çalışılmıştır. Oniki çocuktan sekizi kısa bir çalışmadan sonra eşliği hatasız çalmayı başarmıştır. Üç çocuk doğru tuşlara vurmakta zorlanmış, bu yüzden ritmik devamlılığı sağlayamamıştır. Bir çocuk hem ritmik yönden hem de doğru tuşlara vurma açısından başarı sağlayamamıştır.
- Türküyü söyleyen gruba, öğretmen desteği ile ksilofonlarla eşlik edilmiştir. Öğrenciler tempoyu sürdürmekte zorlanmışlardır. Çocuklar eşliği tek başlarına sürdürecektir motor beceriyi gösterememişlerdir. Bu yaş grubunda böyle bir çalışmanın daha küçük bir grupla yapılması daha uygun olacaktır. Böylece öğretmen, çocuklarla birebir ilgilenip yanlışlarını düzeltme fırsatı bulabilir.

5.1.13. 3/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Çalışmalar I

Ritim öğretimi bölümünde bahsedilen, “öğrenilen ritim kalıpları ile sözlü parçalara ve şarkılara eşlik etme” (Şekil 4.40, Şekil 4.42) ilkesinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir uygulamadır. Yapılan ritim eşliği ile 3/4 lük ölçü yapısının kavratılması hedeflenmiştir. Ritim eşliğinin kolayca anlaşılabilmesi için “grafik notasyon” kullanılmıştır. Bu uygulama 02.01.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Bilinen bir ezgiye ritmik ostinato ile eşlik edebilme,

- 3/4 lük ölçüdeki kuvvetli ve zayıf zamanları kavrayabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Bilinen bir ezgiye beden vürmalı ve ritim algıları ile eşlik etme davranışlarında bulunmaları öngörölmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; “Gu-guk” (Morgöl, 1995; 108) şarkısı, ritim algıları olarak belirlenmiştir. (Şekil 5.23)

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Şarkı kulaktan yansılama yolu ile öğretilir.
- Beden vürmalı yolu ile eşlik çalışılır. Eşlik grafik notasyonla gösterilir. (Şekil 5.24) Hecelerden faydalanılır. Ölçünün ilk vuruşunda ayakla yere vurulur. Birinci kutuda daire ile gösterilir. İkinci ve üçüncü vuruşlarda el çırpılır. İki kutuda yıldız olarak gösterilir. Öğretmenin yönlendirmesiyle grafik notasyona göre ritim eşliğı çalınır. İkili eş olunur. Karşılıklı durulur. Yine ölçünün ilk vuruşunda ayakla yere vurulur. İkinci ve üçüncü vuruşlarda karşılıklı eller birbirine vurulur. Ritim eşliğı bu şekilde iyice pekiştirilir.
- Çocuklar şarkıyı söylerken öğretmen ritmik eşliğı yapar. Öğretmen şarkıyı söyler, çocuklar ikili eşlerle ritim eşliğini yaparlar. Sınıf iki gruba ayrılır. Bir grup türküyü söylerken, diğerk grup ritim eşliğini beden vürmalı ile alar. Ritim eşliğı iyice pekiştikten sonra, çocuklar yine ikili eşler olurlar. Birinci çocuk ilk vuruşta ayakla yere vurur, ikinci çocuk ikinci ve üçüncü vuruşlarda el çırpar. Daha sonra bir grup davul, diğerk grupta zilli tef çalarak ritim eşliğini seslendirir.

GU-GUK

Son

Şekil 5.23 Gu-guk Şarkısı.

●	*	*
Güm	Çat	Çat

Şekil 5.24 3/4 lük ritim eşliğinin grafik notasyonla gösterimi.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ritim eşliğini başarı ile yapmışlardır. Grafik notasyonun kullanılmasının, çocukların ritmik eşliği daha rahat algılamalarında etkili olduğu söylenebilir. Eşleşerek oyun anlayışıyla yapılan çalışma çocukların dikkatini toplamaya yardımcı olmuştur. Bu uygulamayla hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Özellikle; beden deviniminin ve ezgisiz vurmali çalgıların kullanılması ilgiyi artırmıştır.

- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.1.14. 3/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Çalışmalar II

Ezginin yapısına uygun olarak, daha önce do-sol-fa seslerini içeren dem tuma kalıbına re sesi de eklenmiştir. Bu uygulama 20.02.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidörttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Ezgi çalgısı ile do-re-sol seslerini içeren bir eşliği çalabilme,

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Ezgili vurma çalgısında ile ilgili yazılmış eşliği ezgi çalma davranışında bulunmaları öngörülmüştür. (Şekil5.25)

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; kâğıt ksilofon, alto metalofon, “Gu-guk” şarkısı olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Daha önce öğrenilmiş olan şarkı, ritmik eşliği ile birlikte tekrar edilir.
- Ezgi eşliği önce dizlere elle vurarak çalışılır. Öğretmen, tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde yansılama yolu ile ezgi eşliğini bölüm bölüm gösterir. Çocuklar da kâğıt ksilofon üzerinde denerler.

Çocuklar dört kişilik gruplar halinde eşliği alto metalofonda çalışırlar.

- Daha sonra sınıf gruplara ayrılır. Bir grup eşliği ritim çalgıları ile çalar. Diğer bir grup alto metalofonda çalar. Bir grupta şarkıyı söyler.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Ezgi eşliği dört kişilik gruplar halinde, toplam oniki çocukla çalışılmıştır. Oniki çocuktan onbiri kısa bir çalışmadan sonra eşliği hatasız çalmayı başarmıştır. Bir çocuk doğru tuşlara vurmakta zorlanmış, bu yüzden ritmik devamlılığı sağlayamamıştır

- Şarkıyı söyleyen gruba, öğretmen desteği ile ksilofonlarla eşlik edilmiştir. Öğrenciler, önceki çalışmada olduğu gibi tempoyu sürdürmekte zorlanmışlardır. Çocuklar yine eşliği tek başlarına sürdürecektir motor beceriyi gösterememişlerdir. Ancak bir önceki çalışmaya göre öğrencilerin gelişme gösterdikleri söylenebilir.

GU-GUK

Ses

Gu guk Gu guk ne mut lu sun

Alto Metalofon

Ses

U lu or man la o şen yu van la

A. Met

Şekil 5.25 Gu-guk Şarkısının Ezgi Eşliği.

5.1.15. 4/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar I

Ritim öğretimi bölümünde bahsedilen, “öğrenilen ritim kalıpları ile sözlü parçalara ve şarkılara eşlik etme” (Şekil 4.40, Şekil 4.42) ilkesinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir uygulamadır. Yapılan ritim eşliği ile 4/4 lük ölçü yapısının kavratılması hedeflenmiştir. Ritim eşliğinin kolayca anlaşılabilmesi için “grafik notasyon” kullanılmıştır. Bu uygulama 27.02.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Bilinen bir ezgiye ritmik ostinato ile eşlik edebilme,
- 4/4 lük ölçüdeki kuvvetli ve zayıf zamanları kavrayabilme,
- 4/4 lük ölçüdeki bilinen bir ezgiye uygun ritmik devinimlerle eşlik edebilme hedeflerine ulaşmaları beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Bilinen bir ezgiye beden vurmali ve ritim çalgıları ile eşlik etme,
- Ritmik eşliğe uygun olarak hazırlanmış küçük dansı yapma davranışlarını göstermeleri ön görülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; “Çilli Horoz” türküsü (Aydoğan ve İlik, 1999: 50) (Şekil 5.26), ritim çalgıları olarak belirlenmiştir.

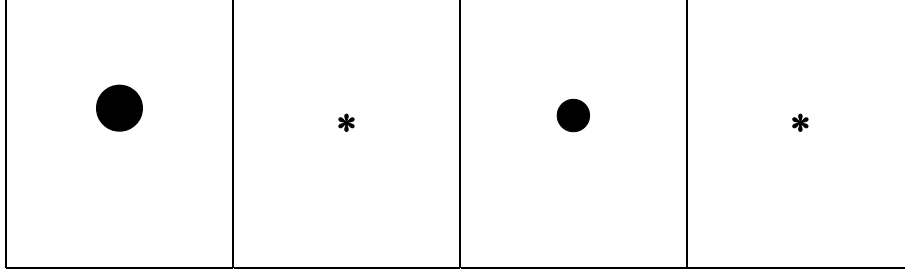
Horozumu Kaçırdılar

The image displays a musical score for the Turkish folk song "Horozumu Kaçırdılar". It is structured into two systems. The first system includes a vocal melody line (Ses) with lyrics "Ho ro zu mu ka cır dı lar Dam dan da ma u çur du lar Su yu na da pi lav pi şir di ler". Below the melody are three rhythmic accompaniment lines: "Parmak Zili/ Zilli Tef/ Çelik Üçgen", "Davul/Bendir/ Darbuka", and "Yürüme". The second system continues the melody with lyrics "Geh bi li bi li bi li bi bil bi li bi li bi li Çil li de ho ro zum kay ___ bol ___ du". It also includes the same three rhythmic accompaniment lines. The score uses standard musical notation for the melody and a simplified notation for the rhythmic instruments, with arrows indicating the direction of movement.

Şekil 5.26 Horozumu Kaçırdılar Türküsü.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Türkü kulaktan yansılama yolu ile öğretilir.
- Beden vurmali yolu ile eşlik çalışılır. Eşlik daha iyi anlaşılması için grafik notasyonla gösterilir (Şekil 5.27). Her vuruş için bir kutu çizilir. Birinci vuruş için kuvvetli bir biçimde ayakla yere vurulur. Büyük bir daire ile gösterilir. İkinci ve dördüncü vuruşlarda el çırpılır veya parmak şıklatılır. Yıldız işareti ile gösterilebilir. Üçüncü vuruşta yarı kuvvetli bir biçimde ayakla yere vurulur. Küçük bir daire ile gösterilir.



Şekil 5.27 4/4 lük Ritim eşliğinin grafik notasyonla gösterimi.

- Çocuklar türküyü söylerken öğretmen ritim eşliğini yapar. Öğretmen türküyü söyler, çocuklar ritim eşliğini yaparlar. Sınıf iki gruba ayrılır. Bir grup türküyü söylerken, diğer grup ritim eşliğini çalar. Ritmik eşliği iyice pekiştikten sonra ritim çalgıları ile çalınır.
- Öğretmen çocuklara gruplar halinde ritmik eşliğe uygun olarak hazırlanmış dansı öğretir. Dans ileri-geri doğru yürümeden oluşmuştur. Çocuklar tek sıra halinde dururlar. Horozlarını arar gibi jestlerle, üç ölçü boyunca her bir vuruşta bir adım atarak öne doğru yürürler. İlk adımlar daima kuvvetli bir biçimde yapılır. Aynı hareket serisi, geriye doğru üç ölçü tekrar edilir. Bu sırada diğer çocuklar ritim eşliğini çalarlar. Sınıf iki gruba ayrılır. Bir grup türküyü söylerken, diğer grup dans eder.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Özellikle; beden deviniminin ve ezgisiz vurmali çalgıların kullanılması ilgiyi artırmıştır.
- Yirmidört öğrencinin yirmisi ritim eşliğini hiç hatasız yapmayı başarmıştır. Yine yirmidört öğrencinin yirmi ikisi devinim eşliğini başarı ile gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma ile ön görülen hedeflere ulaşıldığı düşünülmektedir.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.1.16. 4/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırma II

Ezginin yapısına uygun olarak, daha önce do-sol-fa-re seslerini içeren dem tuma kalıbına ince do sesi de eklenmiştir. Bu uygulama 06.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidörttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Ritim çalgısı ile basit eşlik denemeleri yapabilme,
- Ezgi çalgısı ile do-re-fa-sol ve ince do seslerini içeren bir eşliği çalabilme,
- Ezgiye uygun olarak devinimde bulunabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Ezgili vurma çalgısında “Horozumu Kaçırdılar” türküsü ile ilgili yazılmış eşliği ezgi ve ritim çalgıları ile çalma, bu eşliğe uygun olarak yaratılmış küçük dansı yapma davranışlarında bulunmaları öngörülmüştür. (Şekil 5.28)

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; 4 adet alto metalofon, “Horozumu Kaçırdılar” türküsü, ritim çalgıları olarak belirlenmiştir.

Horozumu Kaçırdılar

Ses

Ho ro zu mu ka çı r dı lar Dam dan da ma u çı r du lar Su yu na da pi lav pi şir di ler

Alto Metalofon

Ses

Geh bi li bi li bi li bi l bi li bi li bi li Çil li de ho ro zum kay _ bol _ du

Alto Metalofon

Şekil 5.28 Horozumu Kaçırdılar Türküsünün Ezgi Eşliği.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Daha önce öğrenilmiş olan türkü, ritmik eşliği ile birlikte tekrar edilir.
- Öğretmen, tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde yansılama yolu ile ezgi eşliğini bölümler halinde gösterir. Çocuklarda kâğıt ksilofon üzerinde denerler.

- Çocuklar dört kişilik gruplar halinde eşliğı alto metalofonda çalışırlar. Bu sırada diğerk çocuklar ritim eşliğı ile türküyü söylerler.
- Daha sonra sınıf gruplara ayrılır. Bir grup eşliğı ritim çalgıları ile çalar. Diğerk bir grup alto metalofonda ezgi eşliğini çalar. Bir grup türküyü söylerken bir grupta küçük dansı yapar.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerkendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Ezgi eşliğı dört kişilik gruplar halinde, toplam oniki çocukla çalışılmıştır. Oniki çocuktan onikisi de kısa bir çalışmadan sonra eşliğı hatasız çalmayı başarmıştır.
- Türküyü söyleyen gruba, öğretmen desteğı ile ksilofonlarla eşlik edilmiştir. Öğrenciler, önceki çalışmaya oranla tempoyu sürdürmekte daha başarılıdırlar. Bu çalışmayla dem tutma şeklindeki ezgi eşliğinin pekişmeye başladığı söylenebilir.

5.1.17. La-Sol Seslerini İçeren Alıştırmalar I

Bu alıştırmalar, ezgi öğretimi başlığında değinilen iki ya da üç sestten oluşan ezgileri çalmaya yönelik bir hazırlık olarak düşünölmüştür. Alıştırmalarda ritim çalışmaları sırasında öğrenilen ritim motifleri kullanılmıştır. Türk müzik kültüründeki tekerleme, sayışma örneklerinin pek çoğunun sol eksen ses olmak üzere, fa-sol-la seslerinden oluştuklarına değinilmişti. Buradan hareketle bu alıştırmalarda la ve sol seslerini içerecek şekilde düzenlenmişlerdir. Bu uygulama 13.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörölen süre seksen dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Öğrenilen ritmik motifleri ezgili vurmali çalgı ile la ve sol sesleri üzerinde çalabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Öğrenilen ritmik motifleri ezgili vurmali çalgı ile la ve sol sesleri üzerinde çalma davranışında bulunmaları öngörölmüştür.

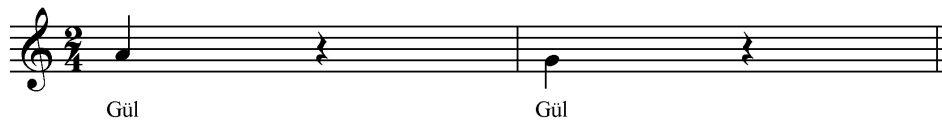
Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; daha önceki derslerde çalışılmış olan ritim motifleri, ezgili vurmali çalgılar, ritim çalgıları ve “kâğıt ksilofon” olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Çocuklara bagetler ve üzerinde tuş resimleri olan “kâğıt ksilofon” dağıtılır. (Şekil 5.10) Sınıf beş gruba bölünür. . Böylece çocukları gözlemlemek kolaylaşacaktır. Her grup bir çiçek ismi seçer. Öncelikle gruplar kendi çiçeğine ait alıştırma vokalizasyonla çalışırlar. Sıra ile her grup kendi çiçeği ilgili alıştırma kâğıt ksilofon üzerinde, öğretmen ile yapılan yansılama oyunu yoluyla çalar. Bir diğer grup vokalizasyonla söyler. Alto ksilofonların tuşları görsel kolaylık açısından do pentatonik diziye göre düzenlenmiştir. Ritmik motifleri bir grup alto ksilofonla çalarken, yerinde oturan diğer gruptaki çocuklar sıralarının üzerindeki kâğıt ksilofon üzerinde çalarlar ve vokalizasyonla söylerler. Bu şekilde sınıftaki bütün çocuklar her ritmik motif için baget egzersizi yapmış olur. Her grup sıra ile kendi çiçeğine ait alıştırma alto ksilofon üzerinde çalar.
- Çocukların ritmik devamlılığı sağlayabilmesi için bir grup ritim çalgıları ile alıştırma çalarken, başka bir grupta devinimle eşlik edebilir.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

1 numaralı alıştırma (Şekil 5.29) dört çocuk alto ksilofon üzerinde çalmış, bir grup çocuk alıştırma ritim çalgıları ile çalmak için seçilmiş, diğer bir grup çocukta hareket grubunu oluşturmuştur. Öncelikle alıştırma ritmik olarak çalışılmış, öğretmen tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde doğru el kullanımı göstermiştir. Alto ksilofon çalan dört öğrenciden sadece birisi alıştırma hiç hatasız bir biçimde çalabilmiştir. Diğer üç öğrenci, bir vuruşluk sus süresini tam olarak uygulamakta zorluk çekmişlerdir. Ancak öğretmen desteğiyle alıştırma çalabilmişlerdir. Hareket grubundaki öğrenciler, alıştırmanın ritmine uygun serbest olarak hareket etmiştir.



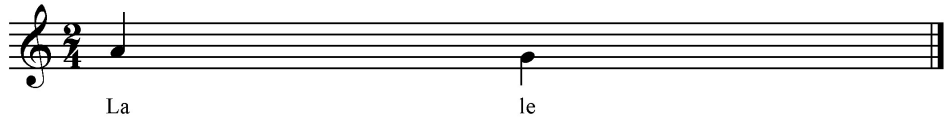
Şekil 5.29 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 1

2 numaralı alıştırma da aynı şekilde çalışılmıştır. Öğrencilerin başarı oranı 1A alıştırması ile aynı düzeydedir. (Şekil 5.30)



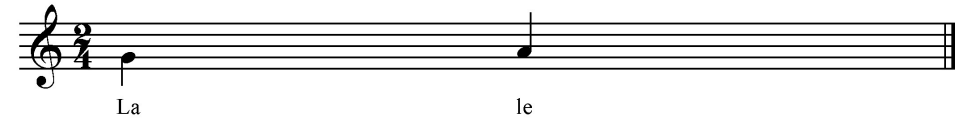
Şekil 5.30 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 2

3 numaralı alıştırmayı bir kız bir erkek öğrenci hiç hatasız çalarken, diğer iki öğrenci ikinci kez çalışmalarında çok iyi bir şekilde icra etmişlerdir. (Şekil 5.31)



Şekil 5.31 La-sol sesleri ile alıştırma 3

4 numaralı alıştırma için seçilen iki kız, iki erkek öğrenciden sadece bir kız öğrenci alıştırmaı hiç hatasız bir şekilde çalmayı başarmıştır. Diğer üç öğrenciden biri hiçbir şekilde doğru sesleri ve ritmi bulamazken, diğer iki öğrenci birkaç denemeden sonra öğretmen desteği ile çalabilmişlerdir. (Şekil 5.32)



Şekil 5.32 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 4

5 numaralı alıştırmaı alto ksilofon çalan iki kız, iki erkek öğrenci hiç hatasız, çok iyi bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.33)



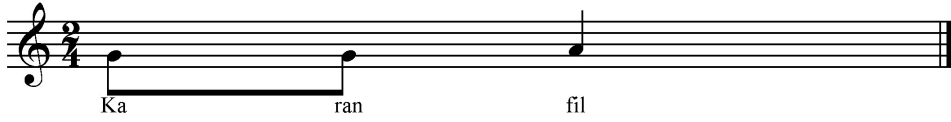
Şekil 5.33 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 5

6 numaralı alıştırma başarı oranı düşmüştür. Sadece bir erkek öğrenci hiç hata yapmadan alıştırmaı çalarken, diğler üç öğrenci tempoyu sürdürmekte ve doğru tuşlara vurmakta zorlanmışlardır. (Şekil 5.34)



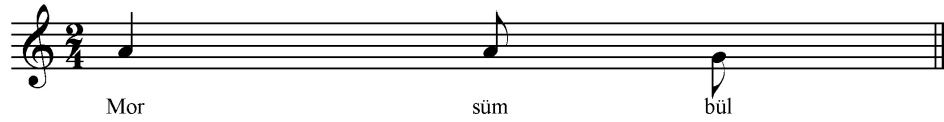
Şekil 5.34 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 6

7 numaralı alıştırmaı; alto ksilofon üzerinde iki kız, iki erkek öğrenci hiç hatasız, çok iyi bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.35)



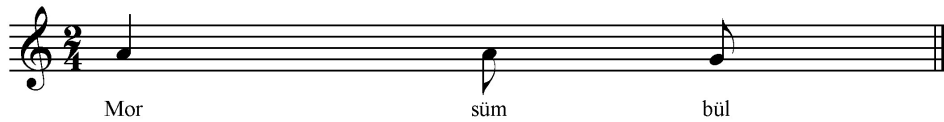
Şekil 5.35 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 7

8 numaralı alıştırma dört öğrenci tarafından da hatasız bir şekilde çalınmıştır. (Şekil 5.36)



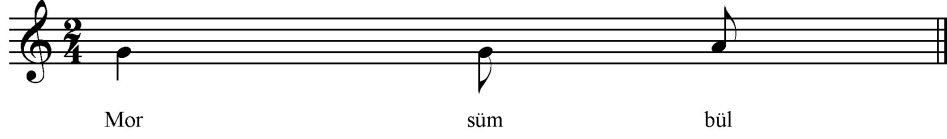
Şekil 5.36 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 8

9 numaralı alıştırma da, dört öğrenci tarafından da hatasız bir şekilde çalınmıştır. (Şekil 5.37)



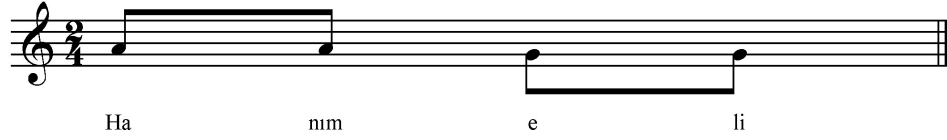
Şekil 5.37 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 9

10 numaralı alıştırma, üç öğrenci tarafından da hatasız bir şekilde çalınmıştır. Bir öğrenci ise ritmik devamlılığı sürdürmekte zorlanmıştır. (Şekil 5.38)



Şekil 5.38 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 10

11 numaralı alıŖtırmada öğrenciler ritmik yapıyı doğru olarak çalmakta zorlanmışlardır. Tuşlara doğru sıra ile vurmalarına rağmen, öğretmen yardımı olmaksızın alıştırmayı alamamışlardır. (Şekil 5.39)



Şekil 5.39 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 11

12 numaralı alıştırmada ise ritmik yapının daha iyi anlaşılmasına bağlı olarak başarı oranı artmıştır. Dört öğrenciden üçü alıştırmayı hiç hata yapmadan tekrarlayabilmiştir. Bir öğrenci ise öğretmen yardımı ile ritmik hatasını düzeltebilmiştir. (Şekil 5.40)



Şekil 5.40 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 12

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünölmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrencilerin, do-sol seslerini içeren alıştırmalara oranla motor beceri açısından zorlandıkları gözlemlenmiştir. Kâğıt ksilofonda kalem ve parmak uçları ile doğru ritmik ve motorik beceriyi gösterirken, ksilofon üzerinde aynı oranda başarılı olamamışlardır. Bu durumda yan yana tuşları çalmanın, beşli aralıktaki iki notayı çalmaktan daha fazla motor beceri gerektirdiği söylenebilir. Bunun için yan yana tuşları çalmaya geçmeden, beşli, sekizli aralık gibi daha uzak seslerle yapılan alıştırmaların iyice pekiştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen seksen dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.1.18. La-Sol Seslerini İçeren Alıştırmalar II

Bir önceki çalışmanın devamı niteliğindedir. Bu uygulama 20.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Öğrenilen ritmik motifleri ezgili vurmali çalgı ile la ve sol sesleri üzerinde çalabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Öğrenilen ritmik motifleri ezgili vurmali çalgı ile la ve sol sesleri üzerinde çalma davranışında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; daha önceki derslerde çalışılmış olan ritim motifleri, ezgili vurmali çalgılar, ritim çalgıları ve “kâğıt ksilofon” (Şekil 5.10) olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Çocuklara bagetler ve üzerinde tuş resimleri olan “kâğıt ksilofon” dağıtılır. (Şekil 5.10) Sınıf beş gruba bölünür. . Böylece çocukları gözlemlemek kolaylaşacaktır. Her grup bir çiçek ismi seçer. Öncelikle gruplar kendi çiçeğine ait alıştırmayı vokalizasyonla çalışırlar. Sıra ile her grup kendi çiçeği ilgili alıştırmaları kâğıt ksilofon üzerinde, öğretmen ile yapılan yansılama oyunu yoluyla çalar. Bir diğer grup vokalizasyonla söyler. Alto ksilofonların tuşları görsel kolaylık açısından do pentatonik diziye göre düzenlenmiştir. Ritmik motifleri bir grup alto ksilofonla çalarken, yerinde oturan diğer gruptaki çocuklar sıralarının üzerindeki kâğıt ksilofon üzerinde çalarlar ve vokalizasyonla söylerler. Bu şekilde sınıftaki bütün çocuklar her ritmik motif için baget egzersizi yapmış olur. Her grup sıra ile kendi çiçeğine ait alıştırmaları alto ksilofon üzerinde çalar.

- Çocukların ritmik devamlılığı sağlayabilmesi için bir grup ritim çalgıları ile alıştırmayı çalarken, başka bir grupta devinimle eşlik edebilir.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

13 numaralı alıştırma (Şekil 5.41) dört çocuk alto ksilofon üzerinde çalmış, bir grup çocukta alıştırma ritim çalgıları ile çalmak için seçilmiştir. Öncelikle alıştırma ritmik olarak çalışılmış, öğretmen tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde doğru el kullanımı göstermiştir. Alto ksilofon çalan dört öğrenci alıştırma hiç hatasız bir biçimde çalabilmiştir. Ritim çalgıları çalan grup, ksilofonla aynı anda alıştırma ritmik olarak çalmıştır.



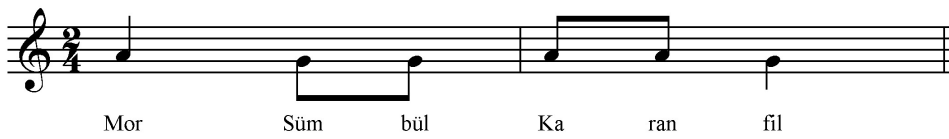
Şekil 5.41 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 13

14 numaralı alıştırma da aynı şekilde çalışılmıştır. Öğrencilerin başarı oranı 13 numaralı alıştırma ile aynı düzeydedir. (Şekil 5.42)



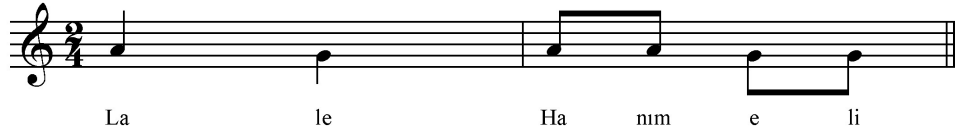
Şekil 5.42 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 14

15 numaralı alıştırma üç öğrenci hiç hatasız çalarken, bir öğrenci ise alıştırma verilen süre içinde çalmayı başaramamıştır. (Şekil 5.43)



Şekil 5.43 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 15

16 numaralı alıştırma için seçilen iki kız, iki erkek öğrenciden sadece bir kız öğrenci alıştırma hiç hatasız bir şekilde çalmayı başarmıştır. Diğer üç öğrenciden biri hiçbir şekilde doğru sesleri ve ritmi bulamazken, diğer iki öğrenci birkaç denemeden sonra öğretmen desteği ile çalabilmişlerdir. (5.44)



Şekil 5.44 La-Sol Sesleri İle Alıştırma16

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrenciler, la-sol seslerini içeren iki ölçülü alıştırma16'ı çalmayı başarmışlardır. Ancak kalabalık gruplarla, örneğin onikiyi geçen sınıf mevcutlarıyla bu çalışmayı sürdürmek güçleşmektedir. Doğal olarak, çocuklar arasındaki beceri ve algı farklılıkları sonucu büyük grupla yapılan çalışmalar daha zor olacaktır. Ancak küçük gruplarla; söz ritmine bağlı tekerleme ve çocuk şiirlerinden oluşturulmuş oyuna açık alıştırma16'ların sıklıkla tekrarı ile pekiştirme yapılabilir.

Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen kırk dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.1.19. La-Sol Seslerini İçeren Alıştırmalar III

Ezgi öğretimi başlığında değinilen iki ya da üç sestten oluşan ezgileri çalma davranışının kazandırılması amacıyla düzenlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin, ezgi ve ritim çalgıları ile dem tutma, ritmik eşliğe uygun devinim serisini gerçekleştirme davranışlarında bulunmaları ön görülmüştür. Ezgi, ritim ve devinim öğretimine ait hedeflerin bir arada verildiği tipik bir Orff dersine örnektir. Bu uygulama 27.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre seksen dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- La ve sol seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgi çalgısı üzerinde çalabilme,
- Söyledikleri ezgiye, ezgi ve ritim çalgıları ile eşlik edebilme,
- Söyledikleri ezgiye uygun devinimlerde bulanabilme hedeflerin ulaşmaları beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- La, sol seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgi çalgısı üzerinde çalma,
- Söyledikleri ezgiye ritim ve ezgi çalgıları ile eşlik etme,
- Söyledikleri ezgiye uygun devinimde davranışlarında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; kayıkçı tekerlemesi (Aydıntan ve Egüz: 7) (Şekli 5.45), ezgi ve ritim çalgıları, kâğıt ksilofon olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Tekerleme, kulaktan öğretilir. Ritmik eşlik ile söylenir. Ritmik eşlik öncelikle devinim ile çalışılır. Karşılıklı yerde veya sandalyede oturan öğrenciler kollarını birbirlerine uzatarak ellerini tutarlar. Ritmik eşliğe uygun olarak öne arkaya kürek çekme devinimi dramatize edilir. Daha sonra beden sesleri ve ritim çalgılarına geçilir.
- Öğretmen, tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde yansılama yolu ile dem tutmayı gösterir. İki öğrenci bas ksilofonda dem tutarken, birkaç öğrenci de çelik üçgen ile eşlik eder. Şarkı birkaç kere bu şekilde söylenir.
- Öğretmen yansılama yolu ezginin nasıl çalınacağını gösterir. Çocuklar kâğıt ksilofonda denerler. Öğretmen ezgi çalgısı ile çalarken çocuklar, kâğıt ksilofonda baget alıştırması yaparlar. Bir grup çocuk ezgiyi sözleri ile söyler. Diğer grup ezgiyi; ezginin notalarına ait harfler ile seslendirerek cevap verir. Sonra öğretmen ezgiyi çalarken, tüm çocuklar, kâğıt ksilofon üzerinde ezgiyi hem notalara ait harfler, hem sözleri ile söyleyip, çalarak baget egzersizi yaparlar.
- Ezgi, grup grup soprano ve alto ksilofonlar üzerinde çalışılır. Bir grup ezgiyi sözleri ile söyler. Diğer grup, ezgiyi ksilofon üzerinde çalarak tekrar ederler.

Kayıkçı

Soprano/
Alto Ksilofon

Alto Metalofon/
Bas Ksilofon

Çelik üçgen

7

7

Şekil 5.45 Kayıkçı Tekerlemesi

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Bu çalışmanın sol, la seslerini pekiştirme açısından yararlı olacağı söylenebilir. Ancak, ezginin bütünü yerine bölüm bölüm çalışılması daha yerinde olacaktır. Çocuklar tüm ezgiyi çalmakta zorlanmışlardır. Örneğin, ezginin dört ölçülük bölümler halinde üç değişik grup tarafından söylenmesi ve çalınması gibi bir çözüm bulunabilir. Her grup ayrı bir çeşit çalgı çalarsa tını zenginliği de elde edilmiş olur.

5.1.20. La-Sol Seslerini İçeren Alıştırma IV

Bir önceki çalışmada kazanılan müziksel davranışların pekiştirilmesi amacıyla düzenlenmiştir. Bu uygulama 03.04.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre seksen dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- La ve sol seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgi çalgısı üzerinde çalabilme,
- Söyledikleri ezgiye, ezgi ve ritim çalgıları ile eşlik edebilme,
- Söyledikleri ezgiye uygun devinimlerde bulanabilme hedeflerin ulaşmaları beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- La, sol seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgi çalgısı üzerinde çalma
- Söyledikleri ezgiye ritim ve ezgi çalgıları ile eşlik etme,
- Söyledikleri ezgiye uygun devinimde davranışlarında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; yağmur tekerlemesi (Aydoğan ve İlik; 1999: 15) (Şekli 5.46), ezgi ve ritim çalgıları, kâğıt ksilofon olarak belirlenmiştir.

Yağmur

The musical score for 'Yağmur' is written for three parts. The top part, Soprano/Alto Ksilofon, is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It contains six measures of music with the lyrics: 'Yağ yağ yağmur tek ne de ha mur tar la da ça mur'. The middle part, Alto Metalofon/Bas Ksilofon, is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It contains six measures of music. The bottom part, Tahta Kaşık/Parmak Zili, is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It contains six measures of music.

Şekil 5.46 Yağmur tekerlemesi

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Tekerleme, kulaktan öğretilir. Ritmik eşlik ile söylenir. Ritmik eşlik öncelikle devinim ile çalışılır. “Yağ yağ yağmur” sözlerinde dört tam vuruşa uygun olarak ellerle yağmur yağdırma dramatizesi yapılır. “Teknede hamur” sözlerinde dört tam vuruşa uygun olarak ellerle öne arkaya doğru hamur açma dramatizesi yapılır. “Tarlada çamur” sözlerinde dört tam vuruşa uygun olarak çamurlu bir yolda yürüme dramatizesi yapılır.

Öğretmen, tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde yansılama yolu ile dem tutmayı gösterir. İki öğrenci alto metalofonda dem tutarken, birkaç öğrenci de tahta kaşık ve parmak zili ile ritim eşliğini çalarlar. Geri kalan öğrenciler tekerlemeyi dramatize ederek söylerler.

- Öğretmen yansılama yolu ezginin nasıl çalınacağını gösterir. Çocuklar kâğıt ksilofonda denerler. Öğretmen ezgi çalgısı ile çalarken çocuklar, kâğıt ksilofonda baget alıştırması yaparlar. Bir grup çocuk ezgiyi sözleri ile söyler. Diğer grup ezgiyi; ezginin notalarına ait harfler ile seslendirerek cevap verir. Sonra öğretmen ezgiyi çalarken, tüm çocuklar, kâğıt ksilofon üzerinde ezgiyi hem notalara ait harfler, hem sözleri ile söyleyip, çalarak baget egzersizi yaparlar.

- Ezgi, grup grup soprano ve alto ksilofonlar üzerinde çalışılır. Bir grup ezgiyi sözleri ile söyler. Diğer grup, ezgiyi ksilofon üzerinde çalarak tekrar ederler.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Öğrenciler dem tutmada geçen çalışmalara oranla daha başarılı olmuşlardır. Ancak bir önceki çalışmada da belirtildiği gibi ezginin parçalara bölünerek, gruplar haline çalınması daha uygun olacaktır.

5.1.21. La-Sol-Fa Seslerini İçeren Alıştırmalar I

Bu alıştırmalar, ezgi öğretimi başlığında değinilen iki ya da üç sestten oluşan ezgileri çalmaya yönelik bir hazırlık olarak düşünülmüştür. Alıştırmalarda ritim çalışmaları sırasında öğrenilen ritim motifleri kullanılmıştır. Alıştırmalar la-sol ve fa seslerinden oluşturulmuştur. Bu uygulama 10.04.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre yirmi dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

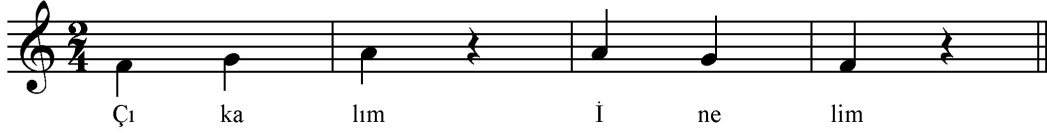
Bu uygulama ile öğrencilerin;

- La, sol ve fa seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalabilme
- Verilen ezgiye uygun devinimde bulunabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- La, sol ve fa seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmalı çalgı üzerinde çalma,
- Verilen ezgiye uygun devinim yapma davranışında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; la-sol ve fa seslerini içeren 1 numaralı alıştırma (Şekil 5.47), ezgili vurmalı çalgılar, kâğıt ksilofon olarak belirlenmiştir.



Şekil 5.47 La-Sol-Fa Sesleri İle Alıştırma 1

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Öğretmen öncelikle alıştırmayı ile bir kez çalar ve söyler. Öğrencilerden alıştırmanın sözlerine göre oldukları yerde devinimde bulunmalarını ister.
- Bir sonraki aşamada “çıkalım” ezgisi kâğıt ksilofonlarda çalınır. Bir grup çocuk alto ksilofonda ezgiyi çalarken, geriye kalan çocuklar uygun devinimlerde bulunurlar.
- Aynı şekilde “inelim” ezgisi çalışılır.
- Alıştırma bütün olarak çalınır, söylenir ve uygun devinimde bulunulur.
- Çocukların ritmik devamlılığı sağlayabilmesi için bir grup ritim çalgıları ile alıştırmayı çalabilir. “Çıkalım” ve “inelim” ezgileri için iki farklı ritim çalgısı seçilebilir.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Öğrenciler bu çalışma ile fa-sol-la seslerini tanımış, ayrıca inici ve çıkıcı karakteri olan çok minik bir ezginin yapısını devinim yolu ile kavramışlardır. “Çıkalım” ve “inelim” motifleri için iki farklı ritim çalgısı kullanılması yapıyı açıklığa kavuşturmanın sıra, ritmik destek sağlamıştır. Öğrenciler çok çeşitli devinimler yaratmışlardır. Çömelmış biçimde başlayarak giderek yükselme ve tekrar çömelleme, eller ve kollar ile havada gösterme, ipli kukla taklidi yapmak çocukların kendi

buluşlarına örnek olarak verilebilir. Çalışma için öngörülen yirmi dakikalık süre yeterli olmuştur. Gelecek çalışmada, pekiştirme amaçlı değişik uygulamalar yapılabilir.

5.1.22. La-Sol-Fa Seslerini İçeren Alıştırmalar II

Ezgi öğretimi başlığında değinilen iki ya da üç sestten oluşan ezgileri çalma davranışının kazandırılması amacıyla düzenlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin, ezgi ve ritim çalgıları ile dem tutma, ritmik eşliğe uygun devinim serisini gerçekleştirme davranışlarında bulunmaları ön görülmüştür. Ezgi, ritim ve devinim öğretimine ait hedeflerin bir arada verildiği tipik bir Orff dersine örnektir. Bu uygulama 17.04.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- La, sol ve fa seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalabilme,
- Söyledikleri ezgiye ritmik olarak eşlik edebilme,
- Söyledikleri ezgiye uygun devinimlerde bulunabilme hedeflerin ulaşmaları beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- La, sol ve fa seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalma
- Söyledikleri ezgiye ritim ve ezgi çalgıları ile eşlik etme,
- Söyledikleri ezgiye uygun devinimde davranışlarında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; kaptan şarkısı (Sun, 25) (Şekil 5.48), ezgili vurmali çalgılar, kâğıt ksilofon olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Şarkı, kulaktan öğretilir. Ritmik eşlik ile söylenir. Ritmik eşlik öncelikle devinim ile çalışılır. Kürek çekme devinimi ya da gemiye vuran dalgalarla sağa sola sallanma gibi bir dramatize yapılabilir. Daha sonra beden sesleri ve ritim çalgılarına geçilebilir.
- Öğretmen, tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde yansılama yolu ile dem tutmayı gösterir. İki öğrenci bas ksilofonda dem tutarken, davul ile birkaç öğrenci de eşlik eder. Şarkı birkaç kere bu şekilde söylenir.
- Öğretmen yansılama yolu ezginin nasıl çalınacağını gösterir. Çocuklar kâğıt ksilofonda denerler. Öğretmen ezgi çalgısı ile çalarken çocuklar, kâğıt ksilofonda baget alıştırması yaparlar.
- Öncelikle metalofonlarla, ezgi çalışılır. Daha sonra gruplar birleşirler. İki öğrenci bas ksilofonda dem tutar. Üç ya da dört öğrenci davul çalar. Dört öğrenci metalofonda “dan dan dan” bölümünü” çalarlar. Bir veya iki öğrenci çelik üçgen çalar. Diğer öğrenciler ritmik eşlik ve dem tutmaya uygun olarak kürek çekme devinimi ya da dalgayla sağa sola eğilen gemi devinimi yaparak şarkıyı söylerler.

KAPTAN

MUAMMER SUN

Ses Glokçeşpil

Alto metalofon

Bas ksilofon

Zil

Davul

Dandan dan Çe ki lin yol dan Dan dan dan
Ge li yor kap tan

Şekil 5.48 Kaptan Şarkısı

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Şarkı iki kez, iki ayrı grupta çalışılmıştır. İlk grupta dört çocuk metalofon, iki çocuk bas ksilofon, altı çocuk ritim çalgısı çalmıştır on iki çocuk ise, devinimle birlikte şarkıyı söylemişlerdir. İkinci kez çalışılırken şarkı söyleyen grup ezgi ve ritim çalgıları çalmış, çalgı çalanlar şarkıyı söylemişlerdir

Birinci grupta yapılan çalışmada metalofon ve ksilofon çalan çocukların tümü ezgiyi doğru seslerle çalmayı başarmışlardır. Ancak ritmik dengeyi korumakta oldukça zorlandıkları görülmüştür. Bunun sonucu olarak öğretmen ezgiyi çalma yoluyla destek vermiştir. Öğrencilerin tempoyu giderek hızlandırma eğilimi vardır. Çalgıların değişmesiyle yapılan ikinci çalışma da genel olarak başarılı olmuştur. Bununla beraber birinci çalışmadaki problemler burada da ortaya çıkmıştır.

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Bu çalışmanın fa, sol, la seslerini pekiştirme açısından yararlı olacağı söylenebilir. Söz konusu ritmik problemi çözmek için benzeri uygulamaların sıklıkla tekrarlanması yerinde olur. Bunun yanı sıra ezgi çalışmalarına geçmeden, ostinato eşliği ile ilgili çalışmaların yoğun olarak yapılması gerektiği unutulmamalıdır. Ancak bu araştırma süreye dayalı olduğundan ostinato alıştırmaları ritmik duyguyu geliştirecek ölçüde yapılamamıştır. Çalışma için öngörülen kırk dakikalık süre yeterli olmuştur. Gelecek çalışmada, pekiştirme amaçlı bilinen diğer tekerlemeleri çalmaya geçilebilir.

5.1.23. La-Sol ve Fa Seslerini İçeren Alıştırmalar III

Bir önceki çalışmada kazanılan müziksel davranışların pekiştirilmesi amacıyla düzenlenmiştir. Bu uygulama 24.04.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre seksen dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- La -sol ve fa seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgi çalgısı üzerinde çalabilme,
- Söyledikleri ezgiye, ezgi ve ritim çalgıları ile eşlik edebilme,
- Söyledikleri ezgiye uygun devinimlerde bulanabilme hedeflerin ulaşmaları beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- La-sol ve fa seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgi çalgısı üzerinde çalma,
- Söyledikleri ezgiye ritim ve ezgi çalgıları ile eşlik etme,
- Söyledikleri ezgiye uygun devinimde davranışlarında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; damlaya damlaya göl olur şarkısı (Şekli 5.49), ezgi ve ritim çalgıları, kâğıt ksilofon olarak belirlenmiştir.

Damlaya Damlaya Göl Olur

A.C. Toksoy

Ses/
Soprano/
Alto Ksilofon

Alto
Metalofon/
Bas
Ksilofon

Zilli tef/
Parmak zili

5

5

Şekil 5.49 Damlaya Damlaya Göl Olur Şarkısı.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Tekerleme, kulaktan öğretilir. Ritmik eşlik ile söylenir. Ritmik eşlik öncelikle beden vurmali ile el çırpılarak çalışılır. Daha sonra ritim çalgısına aktarılır.

- Çocuklar birbirlerine sırtlarını dönerek arkaya arkaya otururlar. Sınıf düzeni uygunsa daire yapılır. Her çocuk sırayla şarkıyı bir kez söyler. Bu sırada söylediği sözün ritmini, önünde oturan arkadaşının sırtına parmak uçları ile hafifçe dokunarak vurur. Bu şekilde ezgiyi çalmadan önce ritmik hazırlık yapılmış olur.
- Öğretmen, tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde yansılama yolu ile dem tutmayı gösterir. İki öğrenci alto metalofonda dem tutarken, birkaç öğrenci de parmak zili ile ritim eşliğini çalarlar. Geri kalan öğrenciler tekerlemeyi dairede yukarıda anlatıldığı şekilde söylerler.
- Öğretmen yansılama yolu ezginin nasıl çalınacağını gösterir. Çocuklar kâğıt ksilofonda denerler. Öğretmen ezgi çalgısı ile çalarken çocuklar, kâğıt ksilofonda baget alıştırması yaparlar. Bir grup çocuk ezgiyi sözleri ile söyler. Diğer grup ezgiyi; ezginin notalarına ait harfler ile seslendirerek cevap verir. Sonra öğretmen ezgiyi çalarken, tüm çocuklar, kâğıt ksilofon üzerinde ezgiyi hem notalara ait harfler, hem sözleri ile söyleyip, çalarak baget egzersizi yaparlar.
- Ezgi, grup grup soprano ve alto ksilofonlar üzerinde çalışılır. Bir grup ezgiyi sözleri ile söyler. Diğer grup, ezgiyi ksilofon üzerinde çalarak tekrar ederler.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Öğrenciler ezgiyi söylerken birim vuruşlarla eşlik etmeyi, dem tutmayı başarı ile gerçekleştirmişlerdir. Ancak ezgiyi çalmakta başarılı olamamışlardır.

5.1.24 La-Sol-Fa-Mi Seslerini İçeren Alıştırmalar

Ezgi öğretimi başlığında sol-mi aralığının, alttan ve üstten eklemelerle do pentatonik diziye genişletildiğine değinilmişti. Bu çalışmada la-sol-fa seslerini içeren tekerleme ve sayışmalara alt uçtan mi ve re seslerini ekleyerek, eğitim müziğimizde sıkça örneklerine rastlanan “re üzerinde hüseyini beşlisi”ne doğru bir genişleme yapılmaya çalışılmıştır. Bu derste ise öğrenilen la-sol-fa seslerine ek olarak mi sesinin bir şarkı yolu ile söylenmesi ve çaldırılması hedeflenmiştir. Bu uygulama 01.05.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre yirmi dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördüttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- La, sol, fa, mi seslerinden oluşan bir ezgiyi doğru ve düzgün söyleyebilme,
- Bildiği bir ezgiye ritim çalgısı ile eşlik edebilme,
- La, sol, fa ve mi seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgi çalgısı üzerinde çalabilme, hedeflerine ulaşması beklenmiştir.

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- La, sol, fa ve mi seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgi çalgısı üzerinde çalma,
- Bildiği bir ezgiye, ritim çalgısı ile eşlik etme,
- La, sol, fa, mi seslerinden oluşan bir ezgiyi doğru ve düzgün söyleyeme davranışında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; “Masal” şarkısı (Şekil 5.50) (Aydoğan; 1998: 35) alıştırma, ezgili vurmalı çalgılar ve ritim çalgıları, kâğıt ksilofon olarak belirlenmiştir.

Masal Salih Aydoğan

Ses/ Soprano/ Alto Ksilofon

1. Dağ lar ar dın da bir or man var
2. Bir in san gel miş çok da za lim
3. Yağ mur yağ ma miş gü neş doğ ma miş

Alto Metalofon

Davul

5

Ses/ Soprano/ Alto Ksilofon

Or da bü tün in san lar mut lu ya şar
Vur muş bir ün on la rı kes lu or şar
O za li min so nu nu gö miş ren ol ma niş

5

Alto Metalofon

Davul

5

Şekil 5.50 Masal Şarkısı

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Şarkı, sözlerine uygun devinimlerle kulaktan yansılama yoluyla öğretilir. Ritmik eşlik; beden vürmalı yoluyla elle dizlere vurarak çalışılır. Bu yolla aynı zamanda ezgi eşliğine hazırlık yapılmış olur.
- Öğretmen ezgi eşliğini tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde ve bas ksilofonda gösterir. Yansılama yolu ile ezgi eşliği çalışılır. Şarkı birkaç kez bu şekilde söylenir.
- Çocuklar birbirlerine sırtlarını dönerek arkaya arkaya otururlar. Sınıf düzeni uygunsa daire yapılır. Her çocuk sırayla bir şarkı sözünü söyler. Bu sırada söylediği sözün ritmini, önünde oturan arkadaşının sırtına parmak uçları ile hafifçe dokunarak vurur. Bu şekilde ezgiyi çalmadan önce ritmik hazırlık yapılmış olur.
- Masal şarkısının ezgisi, kâğıt ksilofon üzerinde, yansılama yolu ile bölüm bölüm çalışılır. Bir grup çocuk ezgiyi sözleri ile söyler. Diğer grup ezgiyi; ezginin notalarına ait harfler ile seslendirerek cevap verir. Sonra öğretmen ezgiyi çalarken, tüm çocuklar, kâğıt ksilofon üzerinde ezgiyi hem notalara ait harfler, hem sözleri ile söyleyip, çalarak baget egzersizi yaparlar.
- Grup grup gerçek ksilofonlar üzerinde çalışılır. Bir grup ezgiyi sözleri ile söyler. Diğer grup, ezgiyi ksilofon üzerinde çalarak tekrar ederler.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Öğrenciler dem tutmada başarılı olmuşlardır Bir önceki çalışmada da belirtildiği gibi ezginin parçalara bölünerek, gruplar haline çalınması başarı oranını artırmıştır. Ezgi iki grup arasında soru-cevap şeklinde çalışılmıştır. Böylece öğrenciler hem doğru sesleri çalabilmiş hem de ritmik açıdan daha başarılı olmuşlardır.

5.2. İlköğretim İkinci Sınıflarla Yapılan Denemeler

5.2.1. 2/4 lük Ölçü Değerinde Ritmik Motif Oluşturma 1

Bu uygulama 11.10.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan çalışmadaki aynı konu planı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrenciler bu çalışma ile sözü ve konuşmayı ritmik yapı içinde kullanmaya bir giriş yapmışlardır. Hecelerle, ritmik değerler arasındaki bağlantıyı kurma açısından yararlı bir çalışma olmuştur.
- Jestlerin kullanımı ses dinamikleri ve ses yüksekliğindeki değişimleri daha anlaşılır kılmıştır.
- Öğrenciler kendi denemeleri sonucunda değişik ritmik yapılar ve ifade biçimleri oluşturmuşlardır.
- Hedeflere ulaşmada ve başarı oranında birinci sınıflarla belirgin bir fark gözlenmemiştir.

Bir sonraki uygulama için farklı söz ve konuşma kalıpları ile değişik ritmik yapılar çalışılması öngörülmüştür.

5.2.2. 2/4 lük Ölçü Değerinde Ritmik Motif Oluşturma 2

Bu uygulama 18.10.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan çalışmadaki aynı konu planı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Bu çalışma sırasında doğru ritimleme için tempo öğretmen tarafından devamlı kontrol altında tutulmalıdır.
- Başlangıçta uzun ritim kalıplarından kaçınılmalı, ritim kalıpları iki ölçü ile sınırlandırılmalıdır. Ritim kalıpları iyice öğrenilmeden daha uzun ritmik yapılar çalışılmamalıdır.
- Çocukların ritim çalgılarına ilgileri yoğundur.
- Ritim kalıplarını seslendirmek için seçilen ezgisiz vurma çalgı, çocuğun ritim kalıplarını kolaylıkla ve zorlanmadan uygulayabileceği şekilde seçilmelidir. Başlangıçta her iki elin kullanılmasına özen gösterilmesi, özellikle sekizlik değerdeki notaların çalınması için kolaylık sağlayacaktır. Bunun için davul, darbuka, bongo gibi her iki elin kullanılabileceği çalgılar başlangıç çalışmaları için tercih edilmelidir.

Bir sonraki uygulama için farklı söz ve konuşma kalıpları ile değişik ritmik yapılar çalışılması önerilmiştir.

5.2.3. 2/4 lük Ölçü Değerinde Ritmik Motif Oluşturma 3

Bu uygulama 25.10.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan çalışmadaki aynı konu planı kullanılmıştır

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Çalışmanın oyun kurgusunda gelişmesi ve devinime izin vermesi çocukların ilgisini artırmıştır. Sınıf beş gruba ayrılmıştır. Böylece çocukları gözlemlemek kolaylaşmıştır. Çocuklar, sözlerin ritmini devinime dönüştürme konusunda başarılı olmuşlardır. Çocuklara sadece ritmik yürüme konusunda yönerge verilmiş, kendi bulacakları hareket, jest ve mimikler konusunda serbest bırakılmışlardır. Böylece ritmik yürüme, sıçrama, dönme, yerinde sallanma gibi devinimlerin yanında çiçek toplama, arı, kelebek gibi uçuşma jestleri-taklitleri yaparak değişik ifade ve canlandırma şekilleri bulmaya çalışmışlardır. Devinime katılmayan çocukların davulla beraber ritmi beden sesleri ile çalmaları hem çalışmadan kopmalarını engellemiş hem de her grubun bütün ritmik motifleri çalışmasını sağlamıştır. Çocukların tamamı, ritmik motifleri hem konuşma ritmi ile hem de beden sesleri ile başarı ile seslendirmişlerdir.
- Arı ile oynanan oyun ritmik motiflerden, ritmik cümleler oluşturulması için basamak oluşturmuştur. Böylece ritmik cümle oluşturma ve seslendirme yolunda ilk denemeler yapılmıştır. Bu çalışma birbirini dinleme, birbirini takip etme gibi birlikte çalma ve müzik yapma için gerekli davranışların kazandırılmasında etkili olabilir.
- Her çiçeğe ayrı bir çalgı verilmesi tını zenginliği sağlamıştır. Ayrıca çocuklar ritmik motifleri kolayca ayırt edebilmişlerdir. Bu şekilde değişik çalgıların çalınması konusunda da deneyim kazanmışlardır. Ezgisiz vurmali çalgılarla çalışma, ezgili vurma çalgılar için bir hazırlık sayılabilir.
- Çocukların ritim çalgılarına ilgileri yoğundur.
- Uygulanan ünite ile öğrencinin ihtiyacı olan hedeflere tam olarak ulaşıldığı düşünülmemektedir. Bir sonraki derste farklı bir uygulama ile eksikler giderilmeye çalışılacaktır.

Bir sonraki uygulama için öğrenilen ritmik motifler ile aynı oyun teması devam ettirilerek ritim cümleleri oluşturulması önerilmiştir.

5.2.4. 4/4 lük Ölçü Değerinde Ritmik Motif Oluşturma

Bu uygulama 01.11.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan çalışmadaki aynı konu planı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Anlatılan hikâye sayesinde öğrenciler ritim kalıplarını konuşma ritmi ile kolaylıkla öğrenmişlerdir. Ritimleri beden vurmaları ile çalışmalarını sayesinde ise ritim çalgısı için ön hazırlık yapılmıştır.
- Doğru tutuş ve çalış tekniği gösterildikten sonra öğrencilerin büyük bölümü her üç ritmi de ezgisiz vurma çalgıları ile başarı ile çalmışlardır. Öncelikle üç ezgisiz çalgı öğrencilere tanıtılmış, her bir ritim kalıbı için uygun olan çalgıyı çocukların seçmesi istenmiştir. Çocuklar; zil sesi için çelik üçgen, kalp sesi için bongo, koşma sesi için ritim kutusunu seçmişlerdir. Böylece çocuklar çok basit bir aşamada da olsa “tını” ve “ses rengi” üstüne deneyim kazanmışlardır.
- Öğrenciler özellikle ezgisiz vurma çalgılara büyük ilgi göstermişlerdir. Öğrencilerin çalma-seslendirme sırasında çalgıya karşı motivasyonun oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur
- Uygulanan ünite ile öğrencinin ihtiyacı olan hedeflere ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrenilen bu ritim kalıpları diğer çalma-seslendirme etkinliklerinde kullanılabilir. 2. sınıflar şarkıyı seslendirmeyi ve ritmik kalıpları öğrenmeyi 1. sınıflara oranla daha kısa sürede gerçekleştirmişlerdir.

5.2.5. Öğrenilen Ritmik Motiflerden Ritim Cümleleri Oluşturma

Bu uygulama 08.11.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki aynı konu planı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrenciler bu çalışma ile öğrenilen ritmik motiflerden oluşturulmuş ritim cümlelerini ritmik konuşma, beden sesleri ve ezgisiz vurmali algılar yoluyla seslendirmişlerdir. Ders sırasında tutulan değerlendirme ölçeğinin sonuçlarına göre, her üç alıştırmadaki ritim cümleleri sınıftaki 23 ocuk tarafından “ok iyi, 1 ocuk tarafından ise “iyi” şekilde seslendirilmiştir. Söz konusu öğrenci özellikle sekizlik nota değerlerini beden sesleri ve ezgisiz vurmali çalgı ile vurmakta zorlanmıştır. Konuşma ritmi ile söylerken ise başarılı olmuştur. Bu problemin öğrencinin motor-kas gelişiminden kaynaklanabileceği düşünölmektedir.
- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Özellikle; değişik beden seslerinin ve ezgisiz vurmali çalgıların kullanılması ilgiyi artırmıştır.
- Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünölmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrenilen bu ritim cümleleri diğer çalma-seslendirme etkinliklerinde kullanılabilir.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

Bir sonraki uygulamada öğrenilen ritim cümlelerine düzenli vuruşlarla eşlik çalışması yapılarak, böylece birim vuruş ve ölçü kavramlarına giriş yapılması önerilmiştir.

Öğrenilen ritim cümlelerinin tekerleme, sayışma veya bir ocuk şarkısı yoluyla tekrar edilmesinin hem pekiştirme açısından, hem de ritim cümlesi - ezgi ilişkisini oluşturma açısından yararlı olabileceği belirtilmiştir.

5.2.6. Öğrenilen Ritim Cümleleri ile Küçük Formlar Oluşturma

Bu uygulama tarihinde 15.11.2005 gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki aynı konu planı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünölmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı

olacaktır. Öğrenilen bu ritim cümleleri diğer çalma-seslendirme etkinliklerinde kullanılabilir.

- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.2.7. Bir Ezgiye Düzenli Vuruşlarla Eşlik Etme

Bu uygulama 22.11.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki aynı konu planı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Bu çalışma, “bilinen bir ezgiye düzenli vuruşlarla eşlik edebilme” davranışının kazandırılmasına etkili olmuştur. Eşliğin oyunla verilmesi ve bir eşle birlikte beden vurmali yoluyla yapılması ilgiyi artırıp öğrenmeyi kolaylaştırırken, dikkati toplama, birlikte hareket edebilme, birbirini dinleme ve birbirinin ritmine uyum sağlamayı öğrenme gibi açılardan yarar sağlayabilir.
- Gruptaki çocukların büyük bir çoğunluğu tekerlemenin tartımını kolaylıkla vermiştir. Soru-cevap şeklindeki çalışmanın amacı birbirini dinleme ve birlikte çalma alışkanlıklarının kazandırılması olup, olumlu yönde etki sağladığı gözlenmiştir. Üçüncü grubun hareket halinde olması dikkatin dağılmasını önlerken, dinleme becerilerinin gelişmesi, müzikle hareket edebilme ve mekânı kullanabilme açısından yararlı olmuştur.
- Çalışmanın oyun kurgusunda verilmesi ilgiyi artırmıştır.
- Süre öngörülen davranışların kazandırılmasında yeterli olmuştur.
- Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır.

5.2.8. Çalgıdan Doğru Ses Çıkarmaya Yönelik Çalışmalar

Bu uygulama 29.11.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Baget egzersizleri doğru tutuş için gayet etkili olmuştur. Çocuklar bu sayede büyük oranla tutuşlarını düzeltmişlerdir.

- Çalgılarla ilk tanışmada oyun şeklinde yapılan çalışmalar, çocukların çalgıları tanımaları, düzgün ve doğru ses çıkarmaları için önem taşımaktadır. Ayrıca çalgıların doğru kullanımı ve korunması konusunda da etkili olacağı düşünülmektedir.
- Öğretmen gözetiminde oluşturulan birkaç seslik minik ezgilerle, dikkati yoğunlaştırma, çalgı üzerinde seslerin yerlerini tanıma ve bulma, çalgıdan ses çıkarmayı başararak küçük bir ezgi oluşturma getirdiği hazla çalgıya karşı istek uyanması açısından yarar sağlandığı gözlenmiştir.
- Süre öngörülen davranışların kazandırılmasında yeterli olmuştur.
- Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste, daha önce öğrenilmiş basit ritmik yapılar ezgili vurmali çalgılar üstünde çalınabilir.

5.2.9. Dizinin Birinci ve Beşinci Derecesi İle Yapılan Çalışmalar I

Bu uygulama 06.12.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Birinci alıştırmayı (Şekil 5.11) dört çocuk alto ksilofon üzerinde çalmış, diğer çocuklar kâğıt ksilofon üzerinde alıştırma yapmışlardır. Öncelikle alıştırma ritmik olarak çalışılmış, öğretmen tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde doğru el kullanımı göstermiştir. Daha sonra öğretmen ezgi çalgısı ile alıştırmayı çalarken, çocuklar kâğıt ksilofonla çalmışlardır. Rastgele seçilen iki kız, iki öğrenci öğretmenin verdiği tempo ile alıştırmayı birkaç kez tekrar etmişlerdir. Öğrencileri daha iyi gözleyebilmek için alıştırma her öğrenciye ayrı ayrı çaldırılmıştır. Dört öğrenciden sadece biri alıştırmayı hiç hatasız çalmayı başarmıştır. Diğer üç öğrenci tempoyu sürdürememişlerdir. Bunun sebebi; öğrencilerin gerekli motor-kas becerilerinin tam anlamıyla gelişmemesine, öğrencilerin yeterli ön hazırlıktan ve ritmik deneyimden yoksun oluşlarına bağlanabilir. İcra açısından, kız ve erkek öğrenciler arasında belirli bir fark görülmemiştir.

İkinci alıştırma dem tutma için bir hazırlık olarak görülebilir. (Şekil 5.12) İki kız öğrenci ve iki erkek öğrenci alıştırma alto ksilofon üzerinde çalmışlardır. Sadece bir erkek öğrenci alıştırma hiç hatasız ve ritmik yapıyı bozmadan çalarken, bir erkek öğrenci ve diğer iki kız öğrenci doğru tuşlara vurmakta zorlanmışlardır. Bunun sonucu tempoyu devam ettirememişlerdir. Bu öğrencilerin kısa bir ön hazırlık yaptıktan sonra, daha başarılı olacakları düşünülmektedir.

Üçüncü alıştırma dört çocuk tarafından da çok iyi bir şekilde icra edilmiştir. (Şekil 5.13) Birinci sınıflarla yapılan çalışmada da çocukların en başarılı olduğu alıştırma bu olmuştur.

Dördüncü alıştırma da seçilen iki kız, iki erkek öğrenci hiç hatasız bir şekilde çalmayı başarmışlardır. (Şekil 5.14)

Beşinci alıştırma, bir grup çocuk alıştırma ritim çalgıları ile çalmak için seçilmiştir. Sıralarında oturan çocuklar da beden vürmalı ile eşlik etmişlerdir. Alto ksilofon çalan iki kız, iki erkek öğrenci alıştırma hiç hatasız, çok iyi bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.15)

Öncelikle öğretmen, ritim çubukları ve marakas çalan dört öğrenci ile birlikte alıştırma birkaç kez ritmik olarak tekrar etmiştir. Bu sırada yerinde oturan öğrenciler ritmi ayakla yere vurarak ve el çırparak seslendirmişlerdir. (Şekil 5.16)

Beşinci alıştırmanın bu şekilde düzenlenip, çalışması ilgiyi artırmıştır. Alıştırmanın ritmik olarak duyurulması, alto ksilofon çalanların ritmik devamlılığı sağlamasını kolaylaştırmıştır.

Altıncı alıştırma da, beşinci alıştırma ile aynı şekilde çalışılmıştır. İki kız öğrenci hiç hata yapmadan çalarken, iki erkek öğrenci doğru tuşlara vurmakta zorlanmışlar ve sürekliliği sağlayamamışlardır. Birinci sınıfla yapılan çalışma da göz önüne alındığında, kız öğrencilerin bu ritmik motifi çalmada daha başarılı olduğu söylenebilir. (Şekil 5.18)

Yedinci alıştırma da öğrencilerin tempoyu giderek hızlandırma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Ancak alıştırma hata yapmadan çalmayı başarmışlardır. (Şekil 5.19)

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Ancak belli noktalara dikkat edilmelidir. Öğrenciler alıştırma çalarken, birinci sınıflarda olduğu gibi, ritmik yapıyı koruyabilmek için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca, kâğıt

ksilofonla çalışan öğrenciler de bir süre sonra ilgisini kaybetmektedir. Birinci sınıflarda olduğu gibi, her çocuğun değişik görevler aldığı bir düzenleme ile hem ksilofon çalan çocuklara gereken ritmik destek sağlanmış olacak hem de diğer öğrencilerin derse katılımlarının artması sağlanacaktır. Alistirmaları çalmadaki başarı oranında, birinci sınıflarla ikinci sınıflar arasında belirgin bir fark olmadığı gözlenmiştir. Dersin sonunda öğretmen çocukların çaldığı ostinato üzerine (üçüncü alıştırma) küçük bir doğaçlama yapmıştır. Böylece öğrenilen ritmik motifleri, ezgi eşliği olarak kullanmaya bir giriş yapılmıştır.

Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen kırk dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.2.10. Dizinin Birinci ve Beşinci Derecesi İle Yapılan Çalışmalar II

Bu uygulama 13.12.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Ezgi eşliğini iki ayrı grup halinde sekiz çocuk çalmıştır. Ksilofon çalan tüm öğrenciler, ezgi eşliğini bir başka deyişle do-sol sesleri ile dem tutmayı öğretmenin ritmik desteği ile yapabilmişlerdir. Öğrenciler birinci sınıflarda olduğu gibi, tek başlarına tempoyu sürdürmekte zorlanmışlardır. Bir grup eşlikle birlikte aynı zamanda dairede yürürken, diğer bir grup ritim çubukları ile eşliği çalmıştır. Eşlik çalan çocuklar aynı zamanda tekerlemenin ezgisini söylemişlerdir. Tempoyu korumak amacıyla öğretmen davulla, ksilofon eşliğine destek vermiştir.

Bu çalışmayla öğrenciler söyledikleri bir ezgiye, ezgili ve ezgisiz vurma çalgısı ile basit bir eşlik yapmayı, ezgiye uygun devinimlerde bulunmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın oyun kurgusunda gelişmesi ve devinim içermesi ilgiyi artırmıştır. Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Özellikle öğrencilerin ritim duygularının gelişip, eşliği kendi başlarına yapar hale gelmeleri için, buna benzer çalışmaların sıklıkla yapılması yerinde olacaktır. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen kırk dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.2.11. 2/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar I

Bu uygulama 20.12.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ritim eşliğini ve dansı başarı ile yapmışlardır. Bu uygulamayla hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Özellikle; beden deviniminin ve ezgisiz vurmali çalgıların kullanılması ilgiyi artırmıştır.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.2.12. 2/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşliği ile İlgili Çalışmalar II

Bu uygulama 27.12.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Ezgi eşliğini on iki çocuk, üç ayrı grup halinde çalmışlardır. Oniki çocuktan onu ezgi eşliğini kısa bir çalışma sonunda hiç hatasız çalabilmiştir. Bir çocuk doğru tuşlara vurmayı başaramazken, diğer çocuk hem ritmik açıdan hem de doğru tuşları çalma açısından başarılı olamamıştır.
- Öğretmen, çocuklar türküye ezgi eşliği yaparken onlarla beraber eşliği çalarak tempoyu devam ettirmelerine yardımcı olmuştur.
- Yazılan ezgi eşliğinin çocukların seviyesine uygun olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmayla çocuklar hem motor açıdan becerilerini geliştirirken hem de ritmik açıdan tecrübe kazanmaktadırlar.

5.2.13. 3/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Çalışmalar I

Bu uygulama 03.01.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ritim eşliğini başarı ile yapmışlardır. Grafik notasyonun kullanılmasının, çocukların ritmik eşliği daha rahat algılamalarında etkili olduğu söylenebilir. Eşleşerek oyun anlayışıyla yapılan çalışma çocukların dikkatini toplamasına yardımcı olmuştur. Bu uygulamayla hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Özellikle; beden deviniminin ve ezgisiz vurmali çalgıların kullanılması ilgiyi artırmıştır.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.2.14. 3/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Çalışmalar II

Bu uygulama 21.02.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Ezgi eşliğini on iki çocuk, üç ayrı grup halinde çalmışlardır. Oniki çocuktan onu ezgi eşliğini kısa bir çalışma sonunda hiç hatasız çalabilmiştir. İki çocuk hem ritmik açıdan hem de doğru tuşları çalma açısından başarılı olamamıştır.

- Öğretmen, çocuklar türküye ezgi eşliği yaparken onlarla beraber eşliği çalarak tempoyu devam ettirmelerine yardımcı olmuştur. İkinci sınıflar ezgi eşliğini çalmada, birinci sınıflara oranla daha başarılıdırlar.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.2.15. 4/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar I

Bu uygulama 28.02.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Özellikle; beden deviniminin ve ezgisiz vurmali çalgıların kullanılması ilgiyi artırmıştır.

- Öğrencilerin büyük çoğunluğu, ritmik eşliği hem beden vurmali ile hem de devinim ile başarı ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın amacına ulaştığı düşünülmektedir.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.2.16. 4/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar II

Bu uygulama 07.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Ezgi eşliğini on iki çocuk, üç ayrı grup halinde çalmışlardır. Oniki çocuktan onikisi de ezgi eşliğini kısa bir çalışma sonunda hiç hatasız çalabilmiştir.
- Öğretmen, çocuklar türküyeye ezgi eşliği yaparken onlarla beraber eşliği çalarak tempoyu devam ettirmelerine yardımcı olmuştur. İkinci sınıflar ezgi eşliğini çalmada, birinci sınıflara oranla daha başarılıdır.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur

5.2.17 La-Sol Seslerini İçeren Alıştırmalar I

Bu uygulama 14.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre seksen dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

1 numaralı alıştırmayı (Şekil 5.29) dört çocuk alto ksilofon üzerinde çalmış, bir grup çocuk alıştırmayı ritim çalgıları ile çalmak için seçilmiş, diğer bir grup çocukta hareket grubunu oluşturmuştur. Öncelikle alıştırma ritmik olarak çalışılmış, öğretmen tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde doğru el kullanımı göstermiştir. Alto ksilofon çalan dört öğrenciden üçü alıştırmayı hiç hatasız bir biçimde çalabilmiştir. Bir öğrenci, bir vuruşluk sus süresini tam olarak uygulamakta zorluk çekmiştir. Hareket grubundaki öğrenciler, alıştırmanın ritmine uygun serbest olarak hareket etmiştir.

2 numaralı alıştırma da aynı şekilde çalışılmıştır. Öğrencilerin başarı oranı 1 numaralı alıştırma ile aynı düzeydedir. (Şekil 5.30)

3 numaralı alıştırma için seçilen dört öğrenci hiç hatasız çalmışlardır. (Şekil 5.31)

4 numaralı alıştırma için seçilen dört öğrenci de, alıştırmaı hiç hatasız çalmaya başarmışlardır. (Şekil 5.32)

5 numaralı alıştırmaı alto ksilofonda üzerinde iki kız, iki erkek öğrenci hiç hatasız, çok iyi bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.33)

6 numaralı alıştırmada başarı oranı düşmüştür. İki öğrenci hiç hata yapmadan alıştırmayı çalarken, diğeri iki öğrenci tempoyu sürdürmekte ve doğru tuşlara vurmakta zorlanmışlardır. Ancak öğretmen desteğı ile hatalarını düzelterek alıştırmayı birkaç kez hatasız biçimde tekrarlayabilmişlerdir. (Şekil 5.34)

7 numaralı alıştırmayı alto ksilofonda üzerinde iki kız, iki erkek öğrenci hiç hatasız, çok iyi bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.35)

8 numaralı alıştırma, dört öğrencinin üçü tarafından bir-iki deneme sonunda hatasız bir şekilde çalınmıştır. (Şekil 5.36)

9 numaralı alıştırmayı dört öğrenci de hatasız bir şekilde çalmayı başaramamıştır. (Şekil 5.37)

10 numaralı alıştırma, iki öğrenci tarafından da hatasız bir şekilde çalınmıştır. İki öğrenci ise ritmik devamlılığı sürdürmekte zorlanmıştır. (Şekil 5.38)

11 numaralı alıştırmayı öğrenciler hata yapmadan çalmışlardır. Ancak tempoyu giderek hızlandırma eğilimi göstermişlerdir. (Şekil 5.39)

12 numaralı alıştırmada ise ritmik yapının daha iyi anlaşılmasına bağılı olarak başarı oranı artmıştır. Dört öğrenciden üçü alıştırmayı hiç hata yapmadan tekrarlayabilmiştir. Bir öğrenci ise öğretmen yardımı ile ritmik hatasını düzeltebilmiştir. (Şekil 5.40)

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrenciler birinci sınıflarda olduğu gibi, kâğıt ksilofonda kalem ve parmak uçları ile doğru ritmik ve motorik beceriyi gösterirken, ksilofon üzerinde aynı oranda başarılı olamamışlardır. Bu durumda yan yana tuşları çalmanın, beşli aralıktaki iki notayı çalmaktan daha fazla motor beceri gerektirdiğı söylenebilir. Bunun için yan yana tuşları

çalmaya geçmeden, beşli, sekizli aralık gibi daha uzak seslerle yapılan alıştırma­ların iyice pekiştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca birinci sınıfların çok başarılı oldu­ğu bir alıştırma­da, ikinci sınıfların başarı oranının çok düşebildiği gözlenmiştir. Bu öğrenciler arasındaki kişisel beceri farklarının bir göstergesi olarak alınabilir. Ancak bu alıştırma­ların, yeterli bir ön hazırlıkla ksilofon üzerindeki öğretmek için yararlı olabilecekleri söylenebilir.

Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen seksen dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.2.18. La-Sol Seslerini İçeren Alıştırma­lar II

Bu uygulama 21.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre seksen dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

13 numaralı alıştırma­yı (Şekil 5.41) dört çocuk alto ksilofon üzerinde çalmıştır. Öncelikle alıştırma ritmik olarak çalışılmış, öğretmen tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde doğru el kullanımı göstermiştir. Alto ksilofon çalan dört öğrenciden üçü alıştırma­yı hiç hatasız bir biçimde çalabilmiştir. Bir öğrenci, ise alıştırma­yı ancak öğretmen desteği ile çalabilmiştir. Hareket grubundaki öğrenciler, alıştırma­nın ritmine uygun dairede yürümüşlerdir.

14 numaralı alıştırma için seçilen dört öğrenciden üçü alıştırma­yı hiç hatasız çalmışlardır. Bir öğrenci ise ritmik yapıyı doğru olarak çalamamıştır. (Şekil 5.42)

15 numaralı alıştırma için seçilen dört öğrenci de, alıştırma­yı hiç hatasız çalmaya başarmışlardır. (Şekil 5.43)

16 numaralı alıştırma için seçilen iki kız, iki erkek öğrenci alıştırma­yı hiç hatasız bir şekilde çalmayı başarmışlardır. (5.44)

17 numaralı alıştırma­yı alto ksilofon üzerinde iki kız öğrenci hiç hatasız, çok iyi bir şekilde çalmışlardır. İki erkek öğrenciden biri birkaç denemeden sonra çalmayı başarırken, diğer öğrenci hem ritmik açıdan hem de doğru tuşlara vurmak açısından başarılı olamamıştır. (Şekil 5.51)



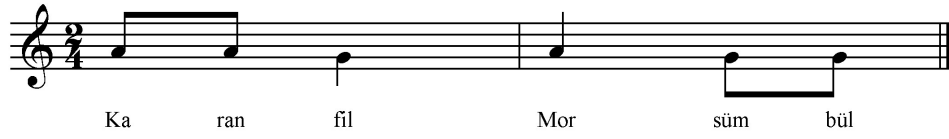
Şekil 5.51 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 17

18 numaralı alıştırma dörd öğrenci de hiç hatasız çalmayı başarmışlardır. (Şekil 5.52)



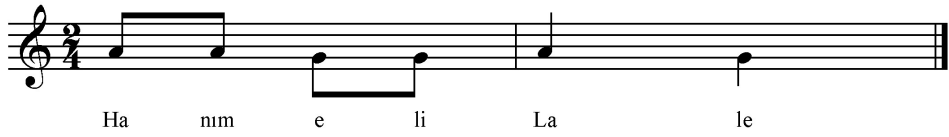
Şekil 5.52 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 18

19 numaralı alıştırma dörd öğrenci bir-iki deneme sonunda hatasız bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.53)



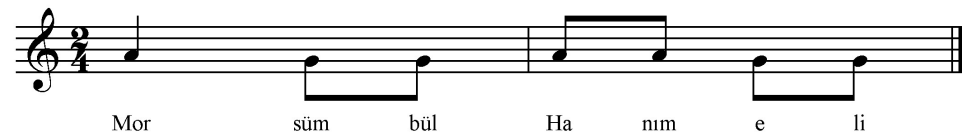
Şekil 5.53 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 19

20 numaralı alıştırma dörd öğrenci de hatasız bir şekilde çalmayı başarmışlardır.(Şekil 5.54)



Şekil 5.54 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 20

21 numaralı alıştırma, dörd öğrenci tarafından da hatasız bir şekilde çalınmıştır.(Şekil 5.55)



Şekil 5.55 La-Sol Sesleri İle Alıştırma 21

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrencilerin alıştırma çalmadaki başarı oranı oldukça yüksektir. Bu alıştırma, yeterli bir ön hazırlıkla ksilofon üzerindeki la-sol seslerini öğretmek için yararlı olabilecekleri söylenebilir.

Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen seksen dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.2.19. La ve Sol Seslerini İçeren Alıştırmalar III

Bu uygulama 28.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Bu çalışmanın sol, la seslerini pekiştirme açısından yararlı olacağı söylenebilir. Ancak, birinci sınıflarda olduğu gibi ezginin bütünü yerine bölüm bölüm çalışılması daha yerinde olacaktır. Çocuklar tüm ezgiyi çalmakta zorlanmışlardır.

5.2.20. La ve Sol Seslerini İçeren Alıştırmalar IV

Bu uygulama 04.04.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Öğrenciler dem tutmada başarılı olmuşlardır. Ezginin bölüm bölüm çalışılması başarıyı artırmıştır. Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir.

5.2.21. La-Sol-Fa Seslerini İçeren Alıştırmalar I

Bu uygulama 11.04.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- La, sol ve fa seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- La, sol ve fa seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalma davranışında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; la-sol ve fa seslerini içeren alıştırmalar, ezgili vurmali çalgılar, kâğıt ksilofon olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Çocuklara bagetler ve üzerinde tuş resimleri olan “kâğıt ksilofon” dağıtılır. Alıştırmalar öncelikle kâğıt ksilofon üzerinde toplu olarak çalınır. Alıştırmaları bir grup alto ksilofonla çalarken, yerinde oturan diğer gruptaki çocuklar sıralarının üzerindeki kâğıt ksilofon üzerinde çalarlar. Bu şekilde sınıftaki bütün çocuklar her ritmik motif için baget egzersizi yapmış olur. Her grup sıra alıştırmaları alto ksilofon üzerinde çalar.
- Çocukların ritmik devamlılığı sağlayabilmesi için bir grup ritim çalgıları ile alıştırmayı çalarken, başka bir grupta devinimle eşlik edebilir.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

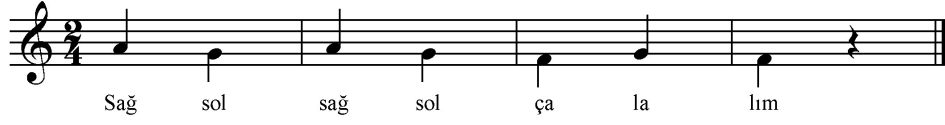
Birinci alıştırmayı (Şekil 5.47) dört çocuk alto ksilofon üzerinde çalmış, bir grup çocuk alıştırmayı ritim çalgıları ile çalmak için seçilmiştir. Diğer çocuklarda “kâğıt ksilofon” kullanmışlardır. Öncelikle alıştırma ritmik olarak çalışılmış, öğretmen tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde doğru el kullanımı göstermiştir. Alto ksilofon çalan dört öğrenci alıştırmayı hiç hatasız bir biçimde çalabilmişlerdir.

İkinci alıştırma da aynı şekilde çalışılmıştır. Ancak öğrenciler gruplarını değiştirerek devam etmişlerdir. Öğrenciler bu alıştırmayı da çok iyi bir şekilde çalmışlardır.(Şekil 5.56)



Şekil 5.56 La-Sol-Fa Sesleri İle Alıştırma 2

Üçüncü alıştırma dört çocuk tarafından da çok iyi bir şekilde icra edilmiştir. (Şekil 5.57)



Şekil 5.57 La-Sol-Fa Sesleri İle Alıştırma 3

Dördüncü alıştırma da seçilen iki kız, iki erkek öğrenci hiç hatasız bir şekilde çalmayı başarmışlardır. (Şekil 5.58)



Şekil 5.58 La-Sol-Fa Sesleri İle Alıştırma 4

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen yirmi dakikalık süre yeterli olmuştur. Gelecek çalışmada, pekiştirme amaçlı bilinen tekerlemeleri çalmaya geçilebilir.

5.2.22. La-Sol-Fa Seslerini İçeren Alıştırmalar II

Bu uygulama 18.04.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Şarkı iki kez, iki ayrı grupta çalışılmıştır. İlk grupta dört çocuk metalofon, iki çocuk bas ksilofon, altı çocuk ritim çalgısı çalmıştır on iki çocuk ise, devinimle birlikte şarkıyı söylemişlerdir. İkinci kez çalışılırken şarkı söyleyen grup ezgi ve ritim çalgıları çalmış, çalgı çalanlar şarkıyı söylemişlerdir

Birinci grupta yapılan çalışmada metalofon ve ksilofon çalan çocukların tümü ezgiyi doğru seslerle çalmayı başarmışlardır. Ancak ritmik dengeyi korumakta oldukça zorlandıkları görülmüştür. Bunun sonucu olarak öğretmen ezgiyi çalma yoluyla destek vermiştir. Öğrencilerin tempoyu giderek hızlandırma eğilimi vardır. Çalgıların değişmesiyle yapılan

ikinci çalışma da genel olarak başarılı olmuştur. Bununla beraber birinci çalışmadaki problemler burada da ortaya çıkmıştır.

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Bu çalışmanın fa, sol, la seslerini pekiştirme açısından yararlı olacağı söylenebilir. Söz konusu ritmik problemi çözmek için benzeri uygulamaların sıklıkla tekrarlanması yerinde olur. Bunun yanı sıra ezgi çalışmalarına geçmeden, ostinato eşliği ile ilgili çalışmaların yoğun olarak yapılması gerektiği unutulmamalıdır. Ancak bu araştırma süreye dayalı olduğundan ostinato alıştırmaları ritmik duyguyu geliştirecek ölçüde yapılamamıştır. Çalışma için öngörülen kırk dakikalık süre yeterli olmuştur. Gelecek çalışmada, pekiştirme amaçlı bilinen diğer tekerlemeleri çalmaya geçilebilir.

5.2.23. La-Sol ve Fa Seslerini İçeren Alıştırmalar III

Bu uygulama 25.04.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Öğrenciler ezgiyi söylerken birim vuruşlarla eşlik etmeyi, dem tutmayı başarı ile gerçekleştirmişlerdir. Ancak birinci sınıflardaki gibi, ezginin tümünü çalmakta başarılı olamamışlardır.

5.2.24. La-Sol-Fa ve Mi Seslerini İçeren Alıştırmalar

Bu uygulama 02.05.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Öğrenciler dem tutmada başarılı olmuşlardır Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki gibi ezginin parçalara bölünerek, gruplar haline çalınması başarı oranını artırmıştır. Ezgi iki grup arasında soru-cevap şeklinde çalışılmıştır.

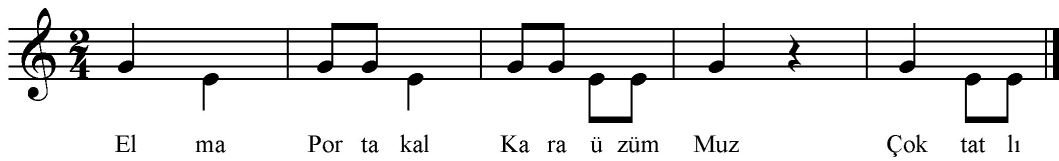
5.3. İlköğretim Dördüncü Sınıflarla Yapılan Denemeler

5.3.1. 2/4 lük Ölçü Değerinde Ritmik Motif Oluşturma 1

Bu uygulama 12.10.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmi dördtür. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- 4. sınıf çocukları ritmik kalıpları çok kolayca öğrenip, seslendirmişlerdir. Bu yüzden beden vurmali ve ezgisiz vurma çalgı ile ilgili çalışma çok kısa tutulmuştur.
- 4. sınıf seviyesindeki çocuklar dört ölçülük ritim cümlelerini rahatça seslendirmiştir.
- Bundan dolayı ritim kalıpları sol-mi sesleri kullanılarak ksilofon üzerinde çaldırılmıştır. Çocuklar tek bir ölçülük ritim kalıbına ait ezgiyi rahatça çalmış, iki ölçülük hatta dört ölçülük ezgi cümlelerini büyük bir oranda rahatça çalmışlardır. Uygulama sırasında bir grup ritim çalgılarını çalarken, diğer bir grup ezgi çalgılarını çalmış, daha sonra gruplar yer değiştirmişlerdir. Çalışmada dört alto, iki bas ksilofon kullanılmıştır. Öğrenilen ezgi kalıpları, solfej şeklinde çalışılmıştır. Örnek olarak “Elma” sözüne ait olan sol-mi sesleri birlikte seslendirilmiş, diğer meyvelerin ezgilerine ait sesleri çocukların bulması istenmiştir. Çocuklar diğer bütün ezgileri nota isimleri ve sesleri ile seslendirmeyi başarmışlardır. (Şekil 5.80) Böylece küçük bir “dikte” çalışması yapılmıştır.



Şekil 5.59 Ritmik motiflerden sol-mi seslerini kullanarak ezgi oluşturma.

- Çocukların uygulamaya ilgileri yüksek düzeydedir. Uygulanan ünite ile öğrencinin ihtiyacı olan hedeflere tam olarak ulaşıldığı düşünülmektedir.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.3.2. 2/4 lük Ölçü Değerinde Ritmik Motif Oluşturma 2

Bu uygulama 19.10.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmi dördtür. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Çalışmanın oyun kurgusunda gelişmesi ve devinime izin vermesi çocukların ilgisini artırmıştır. Sınıf beş gruba ayrılmıştır. Böylece çocukları gözlemlemek kolaylaşmıştır. Çocuklar, sözlerin ritmini devinime dönüştürme konusunda başarılı olmuşlardır. Çocuklara sadece ritmik yürüme konusunda yönerge verilmiş, kendi bulacakları hareket, jest ve mimikler konusunda serbest bırakılmışlardır. Böylece ritmik yürüme, sıçrama, dönme, yerinde sallanma gibi devinimlerin yanında çiçek toplama, arı, kelebek gibi uçuşma jestleri-taklitleri yaparak değişik ifade ve canlandırma şekilleri bulmaya çalışmışlardır. Devinime katılmayan çocukların davulla beraber ritmi beden sesleri ile çalmaları hem çalışmadan kopmalarını engellemiş hem de her grubun bütün ritmik motifleri çalışmasını sağlamıştır. Çocukların tamamı, ritmik motifleri hem konuşma ritmi ile hem de beden sesleri ile başarı ile seslendirmişlerdir.
- Arı ile oynanan oyun ritmik motiflerden, ritmik cümleler oluşturulması için basamak oluşturmuştur. Böylece ritmik cümle oluşturma ve seslendirme yolunda ilk denemeler yapılmıştır. Bu çalışma birbirini dinleme, birbirini takip etme gibi birlikte çalma ve müzik yapma için gerekli davranışların kazandırılmasında etkili olabilir.
- Her çiçeğe ayrı bir çalgı verilmesi tını zenginliği sağlamıştır. Ayrıca çocuklar ritmik motifleri kolayca ayırt edebilmişlerdir. Bu şekilde değişik çalgıların çalınması konusunda da deneyim kazanmışlardır. Ezgisiz vurmali çalgılarla çalışma, ezgili vurma çalgılar için bir hazırlık sayılabilir.
- Çocukların ritim çalgılarına ilgileri yoğundur.
- Uygulanan ünite ile öğrencinin ihtiyacı olan hedeflere tam olarak ulaşıldığı düşünülmemektedir. Bir sonraki derste farklı bir uygulama ile eksikler giderilmeye çalışılacaktır.

Bir sonraki uygulama için öğrenilen ritmik motifler ile aynı oyun teması devam ettirilerek ritim cümleleri oluşturulması önerilmiştir.

5.3.3. 4/4 lük Ölçü Değerinde Ritim Motif Oluşturma

Bu uygulama 26.10.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmi dördtür. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Anlatılan hikâye sayesinde öğrenciler ritim kalıplarını konuşma ritmi ile kolaylıkla öğrenmişlerdir. Ritimleri beden vurmaları ile çalışmalarını sayesinde ise ritim çalgısı için ön hazırlık yapılmıştır.
- Doğru tutuş ve çalış tekniği gösterildikten sonra öğrencilerin büyük bölümü her üç ritmi de ezgisiz vurma çalgıları ile başarı ile çalmışlardır. Öncelikle üç ezgisiz çalgı öğrencilere tanıtılmış, her bir ritim kalıbı için uygun olan çalgıyı çocukların seçmesi istenmiştir. Çocuklar; zil sesi için çelik üçgen, kalp sesi için bongo, koşma sesi için ritim kutusunu seçmişlerdir. Böylece çocuklar çok basit bir aşamada da olsa “tını” ve “ses rengi” üstüne deneyim kazanmışlardır.
- Çocuklar şarkıyı çok kolaylıkla öğrenmiş, ritim çalgıları ile eşlik çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Bunun sonucu olarak zil, kalp ve koşma sesine ait ritmik yapılar ezgileri ile seslendirilebilmiştir. Her bir ezgiyi 8 çocuk bas ve alto ksilofon üzerinde 4 kişilik gruplar hâlinde çalmıştır. Doğru tutuş ve çalış tekniği gösterildikten sonra; zil sesi ile ilgili ezgi kalıbını çalan 8 çocuk hiç hatasız, kalp sesi ile ilgili ezgi kalıbını çalan 8 çocuktan 7’si tam olarak 1 çocuk ise öğretmen yardımı ile çalabilmiştir. Koşma ile ilgili ezgi kalıbını çalan 8 çocuk ritmi ve ezgiyi tam olarak seslendirebilmişlerdir.
- Uygulanan ünite ile öğrencinin ihtiyacı olan hedeflere ulaşıldığı düşünülmektedir. Süre ön görülen uygulama için yeterli olmuştur.

5.3.4. Öğrenilen Ritmik Motiflerden Ritim Cümleleri Oluşturma

Bu uygulama 02.11.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrenciler bu çalışma ile öğrenilen ritmik motiflerden oluşturulmuş ritim cümlelerini ritmik konuşma, beden sesleri ve ezgisiz vurmali çalgılar yoluyla seslendirmişlerdir. Ders sırasında tutulan değerlendirme ölçeğinin sonuçlarına göre, her üç alıştırmadaki ritim cümleleri sınıftaki 24 çocuğun tamamı tarafından “çok iyi” şekilde seslendirilmiştir.
- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Özellikle; değişik beden seslerinin ve ezgisiz vurmali çalgıların kullanılması ilgiyi artırmıştır.
- Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrenilen bu ritim cümleleri diğer çalma-seslendirme etkinliklerinde kullanılabilir.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.3.5. Öğrenilen Ritim Cümleleri ile Küçük Formlar Oluşturma

Bu uygulama 09.11.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Her grup kendi ritimlerini oluşturmayı ve seslendirmeyi başarmıştır. Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.3.6. Çalgıdan Doğru Ses Çıkarmaya Yönelik Çalışmalar

Bu uygulama 16.11.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Baget egzersizleri doğru tutuş için gayet etkili olmuştur. Çocuklar bu sayede büyük oranla tutuşlarını düzeltmişlerdir.

- Çalgılarla ilk tanışmada oyun şeklinde yapılan çalışmalar, çocukların çalgıları tanımaları, düzgün ve doğru ses çıkarmaları için önem taşımaktadır. Ayrıca çalgıların doğru kullanımı ve korunması konusunda da etkili olacağı düşünülmektedir.
- Öğretmen gözetiminde oluşturulan birkaç seslik minik ezgilerle, dikkati yoğunlaştırma, çalgı üzerinde seslerin yerlerini tanıma ve bulma, çalgıdan ses çıkarmayı başararak küçük bir ezgi oluşturma getirdiği hazla çalgıya karşı istek uyanması açısından yarar sağlandığı gözlenmiştir.
- Süre öngörülen davranışların kazandırılmasında yeterli olmuştur.
- Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste, daha önce öğrenilmiş basit ritmik yapılar ezgili vurmali çalgılar üstünde çalınabilir.

5.3.7. Dizinin Birinci ve Beşinci Derecesi İle Yapılan Çalışmalar I

Bu uygulama 23.11.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Birinci alıştırma (Şekil 5.11) dört çocuk alto ksilofon üzerinde çalmış, bir grup çocuk alıştırma ritim çalgıları ile çalmak için seçilmiş, diğer bir grup çocukta hareket grubunu oluşturmuştur. Öncelikle alıştırma ritmik olarak çalışılmış, öğretmen tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde doğru el kullanımı göstermiştir. Alto ksilofon çalan dört öğrenci alıştırma hiçbir hatasız bir biçimde çalabilmışlerdir. Hareket grubundaki öğrenciler, alıştırmanın ritmine uygun serbest olarak hareket etmiştir.

İkinci alıştırma da aynı şekilde çalışılmıştır. Ancak öğrenciler gruplarını değiştirerek devam etmişlerdir. Öğrenciler bu alıştırmaı da çok iyi bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.12)

Üçüncü alıştırma dört çocuk tarafından da çok iyi bir şekilde icra edilmiştir. (Şekil 5.13)

Dördüncü alıştırmaı da seçilen iki kız, iki erkek öğrenci hiç hatasız bir şekilde çalmayı başarmışlardır. (Şekil 5.14)

Beşinci alıştırmada, alto ksilofon çalan iki kız, iki erkek öğrenci alıştırmayı hiç hatasız, çok iyi bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.15)

Altıncı alıştırmada da ksilofon çalan tüm öğrenciler başarılı olmuşlardır. (Şekil 5.18)

Yedinci alıştırma da öğrencilerin tempoyu giderek hızlandırma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Ancak alıştırmaı hata yapmadan çalmayı başarmışlardır. (Şekil 5.19)

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Ancak belli noktalara dikkat edilmelidir. Alıştırmaları çalmadaki başarı oranında, Dördüncü sınıflarla, birinci ve ikinci sınıflar arasında belirgin bir fark olduğu gözlenmiştir. Dördüncü sınıflar tempoyu sürdürmekte çok daha başarılıdırlar. Dersin sonunda öğretmen çocukların çaldığı ostinato üzerine (üçüncü alıştırma) küçük bir doğaçlama yapmıştır. Böylece öğrenilen ritmik motifleri, ezgi eşliğı olarak kullanmaya bir giriş yapılmıştır. Bilinen birkaç şarkıya da çeşitli ostinato eşlikleri yapılmıştır.

Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen kırk dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.3.8. Dizinin Birinci ve Beşinci Derecesi İle Yapılan Çalışmalar II

Bu uygulama 30.11.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Birinci sınıflarla yapılan uygulamadaki konu planının aynısı kullanılmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Çocuklar tekerlemeyi ve eşliği kolayca öğrenmişlerdir. Çocukların hemen hemen hepsi beden vurmali ve ezgisiz vurmali çalgi ile eşliği yapabilmıştır.
- Ksilofonda eşlik çalışmasına 12 kişiden oluşan iki ayrı grup çocuk katılmıştır. Çocuklar, öğretmen'in yönergesi ile eşliği çalabilmişlerdir. 1. ve 2. sınıflardan farklı olarak ezgi ile aynı anda eşliği çalmakta zorlanmamışlardır. Bu sınıf seviyesinde basit ezgi çalışmaları yapılabilir.
- Çocukların ezgili vurma çalgıya ilgileri yoğundur.
- Uygulanan ünite ile öğrencinin ihtiyacı olan hedeflere tam olarak ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste farklı bir uygulama ile bir üst seviyedeki bir uygulamaya geçilmeye çalışılacaktır.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.3.9. 2/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar I

Bu uygulama 07.12.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci sınıflarla aynı konu planı uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrencilerin tümü ritim eşliğini ve dansı başarı ile yapmışlardır. Bu uygulamayla hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Özellikle; beden deviniminin ve ritim çalgılarının kullanılması ilgiyi artırmıştır.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.3.10. 2/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar II

Bu uygulama 14.12.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci sınıflarla aynı konu planı uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Ksilofon eşliği altı kişilik iki ayrı grup tarafından çalınmıştır. Çocukların tümü bir diğer grup türküyü söylerken, ezgi eşliğini başarı ile çalmışlardır.

- Daha sonra sınıf gruplara ayrılmış, bir grup eşliği ritim çalgıları ile çalarken, diğer bir grup alto ksilofonda seslendirmiştir. Bir grup türküyü söylerken bir grupta küçük dansı yapmıştır. Böylece yirmi dört çocuğun tümü farklı görevler alarak derse katılmışlardır.
- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.3.11. 3/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar I

Ritim öğretimi bölümünde bahsedilen, “öğrenilen ritim kalıpları ile sözlü parçalara ve şarkılara eşlik etme” (Şekil 4.40, Şekil 4.42) ilkesinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir uygulamadır. Yapılan ritim eşliği ile 3/4 lük ölçü yapısının kavratılması hedeflenmiştir. Ritim eşliğinin kolayca anlaşılabilmesi için “grafik notasyon” kullanılmıştır. Bu uygulama 21.12.2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördüttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Bilinen bir ezgiye ritmik ostinato ile eşlik edebilme,
- 3/4 lük ölçüdeki kuvvetli ve zayıf zamanları kavrayabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Bilinen bir ezgiye beden vurmali ve ritim çalgıları ile eşlik etme davranışlarında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; “Küçük Gemi” (Ergöz, 2003: 28) şarkısı (Şekil 5.60), ritim çalgıları olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Şarkı kulaktan yansılama yolu ile öğretilir.
- Beden vurmali yolu ile eşlik çalışılır. Ölçünün ilk vuruşunda ayakla yere vurulur. İkinci ve üçüncü vuruşlarda el çırpılır. İkili eş olunur. Karşılıklı durulur. Yine ölçünün ilk vuruşunda ayakla yere vurulur. İkinci ve üçüncü vuruşlarda karşılıklı eller birbirine vurulur.

- Çocuklar şarkıyı söylerken öğretmen ritmik eşliği yapar. Öğretmen şarkıyı söyler, çocuklar ikili eşlerle ritim eşliğini yaparlar. Sınıf iki gruba ayrılır. Bir grup türküyü söylerken, diğer grup ritim eşliğini beden vurmali ile çalar. Ritim eşliği iyice pekiştikten sonra, çocuklar yine ikili eşler olurlar. Birinci çocuk ilk vuruşta ayakla yere vurur, ikinci çocuk ikinci ve üçüncü vuruşlarda el çırpır. Daha sonra bir grup davul, diğer grupta zilli tef çalarak ritim eşliğini seslendirir.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Özellikle; beden deviniminin ve ritim çalgılarının kullanılması ilgiyi artırmıştır.
- Öğrencilerin tümü ritim eşliğini beden vurmali ile seslendirebilmiştir. Ritim eşliğini iki ayrı ritim çalgısı ile iki ayrı grubun seslendirmesi motivasyonu artıran bir unsur olmuştur.
- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

Küçük Gemi

M. Cahit Atasoy

Ses/Kanun/
Tanbur

KÜ ÇÜK GE Mİ PU PA YEL KEN VA TA Nİ NA Gİ DE Rİ KEN

Zilli Tef

Bendir/
Davul/Darbuka

El çırpma

Ayakla Yere Vurma

9

Ses/Kanun/
Tanbur

SE LAM SÖY LE DAĞ LA Rİ NA ZÜM RÜT Gİ Bİ BAĞ LA Rİ NA KÜ ÇÜK GE Mİ

Zilli Tef

Bendir/
Davul/Darbuka

El çırpma

Ayakla Yere Vurma

19

Ses/Kanun/
Tanbur

KÜ ÇÜK GE Mİ BE Nİ Bİ RAZ GEZ DİR E Mİ KÜ ÇÜK GE Mİ KÜ ÇÜK GE Mİ

Zilli Tef

Bendir/
Davul/Darbuka

El çırpma

Ayakla Yere Vurma

Şekil 5.60 Küçük Gemi Şarkısı.

5.3.12. 3/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırma II

Ezginin yapısına uygun olarak, daha önce do-sol-fa seslerini içeren dem tuma kalıbına re sesi de eklenmiştir. Bu uygulama 28.12.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördüttür. Konu planı şu şekildedir. Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Ezgi çalgısı ile do-re-sol seslerini içeren bir eşliği çalabilme,

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Küçük Gemi şarkısı ile ilgili yazılmış ezgi eşliğini (şekil 5.61) çalma davranışında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; kâğıt ksilofon, alto metalofon, “Küçük Gemi” şarkısı olarak belirlenmiştir.

Küçük Gemi

M. Cahit Atasoy

Ses/Kanun/
Tanbur

Alto
Metalofon

9

Ses/Kanun/
Tanbur

Alto
Metalofon

19

Ses/Kanun/
Tanbur

Alto
Metalofon

KÜ ÇÜK GE Mİ PU PA YEL KEN VA TA NI NA Gİ DE RI KEN

SELA MSÖY LE DAĞ LA RI NA ZÜMRÜT Gİ Bİ BAĞ LA RI NA KÜ ÇÜK GE Mİ

KÜ ÇÜK GE Mİ BE Nİ Bİ RAZ GEZ DİR E Mİ KÜ ÇÜK GE Mİ KÜ ÇÜK GE Mİ

Şekil. 5.61 Küçük Gemi Şarkısı Ezgi Eşliği

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Daha önce öğrenilmiş olan şarkı, ritmik eşliği ile birlikte tekrar edilir.
- Ezgi eşliği önce dizlere elle vurarak çalışılır. Öğretmen, tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde yansılama yolu ile ezgi eşliğini bölüm bölüm gösterir. Çocuklar da kâğıt ksilofon üzerinde denerler. Şarkının eşliği dört bölümde çalışılır. Çocukların eşliği daha kolay anlayabilmeleri için öğretmen şarkı sözlerinin altına ezgi eşliğini harf notasyonu ile yazar. (Şekil 5.62)

KÜ ÇÜK GE Mİ PU PA YEL KEN VA TA NI NA Gİ DE Rİ KEN
D D D D D G C D

Şekil. 5.62 Ezgi Eşliğini Harflerle Gösterme.

- Çocuklar dört kişilik gruplar halinde eşliği alto metalofonda çalışırlar.
- Daha sonra sınıf gruplara ayrılır. Bir grup eşliği ritim çalgıları ile çalar. Diğer bir grup alto metalofonda çalar. Bir grupta şarkıyı söyler.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrenciler ezgi eşliğinin tümünü çalmakta zorlanmışlardır. Bunun için şarkının sözlerine uygun olarak eşlik dört gruba bölünmüştür. Eşlik, bu şekilde dört ayrı grup tarafından çalınınca hem birbirini dinleme, hem de birbirini takip etme açısından konsantrasyonu artırmıştır. Ancak bu tarz eşliklerin, başlangıçta daha kısa tutulmasında fayda vardır.

5.3.13. 4/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar I

Bu uygulama 04.01.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci sınıflarla aynı konu planı uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Özellikle; beden deviniminin ve ritim çalgılarının kullanılması ilgiyi artırmıştır.

- Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.3.14. 4/4 lük Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar II

Bu uygulama 01.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İkinci sınıflarla aynı konu planı uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

- Ksilofon eşliği altı kişilik iki ayrı grup tarafından çalınmıştır. Çocukların tümü bir diğer grup türküyü söylerken, ezgi eşliğini başarı ile çalmışlardır.
- Daha sonra sınıf gruplara ayrılmış, bir grup eşliği ritim çalgıları ile çalarken, diğer bir grup alto ksilofonda seslendirmiştir. Bir grup türküyü söylerken bir grupta küçük dansı yapmıştır. Böylece yirmi dört çocuğun tümü farklı görevler alarak derse katılmışlardır.
- Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi düzeyleri yüksektir. Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.3.15. La-Sol Seslerini İçeren Alıştırmalar

Bu uygulama 08.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre otuz dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. İkinci sınıflarla aynı konu planı uygulanmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

13 numaralı alıştırmayı (Şekil 5.41) dört çocuk alto ksilofon üzerinde çalmıştır. Öncelikle alıştırma ritmik olarak çalışılmış, öğretmen tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde doğru el kullanımı göstermiştir. Alto ksilofon çalan dört öğrenciden dördü de alıştırmayı hiç hatasız bir biçimde çalabilmiştir. Hareket grubundaki öğrenciler, alıştırmının ritmine uygun dairede yürümüşlerdir.

14 numaralı alıştırma için seçilen dört öğrenci de alıştırmayı hiç hatasız çalmışlardır. (Şekil 5.42)

15 numaralı alıştırmayı iki kız, iki erkek öğrenci hiç hatasız, çok iyi bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.43)

16 numaralı alıştırmayı dört öğrenci de hatasız bir şekilde çalmayı başarmışlardır. (Şekil 5.44)

17 numaralı alıştırma da, dört öğrenci tarafından da hatasız bir şekilde çalınmıştır. (Şekil 5.51)

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrencilerin alıştırma çalmadaki başarı oranı oldukça yüksektir. Bu alıştırma, yeterli bir ön hazırlıkla ksilofon üzerindeki la-sol seslerini öğretmek için yararlı olabilecekleri söylenebilir.

Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen otuz dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.3.16. La-Sol-Fa Seslerini İçeren Alıştırmalar I

Bu uygulama 15.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. İkinci sınıflarla aynı konu planı uygulanmıştır.

- La, sol ve fa seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- La, sol ve fa seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalma davranışında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; la-sol ve fa seslerini içeren alıştırma, ezgili vurmali çalgılar, kâğıt ksilofon olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Çocuklara bagetler ve üzerinde tuş resimleri olan “kâğıt ksilofon” dağıtılır. Alıştırmalar öncelikle kâğıt ksilofon üzerinde toplu olarak çalınır. Alıştırmaları bir grup alto ksilofonla çalarken, yerinde oturan diğer gruptaki çocuklar sıralarının üzerindeki kâğıt ksilofon üzerinde çalarlar. Bu şekilde sınıftaki bütün çocuklar her ritmik motif için baget egzersizi yapmış olur. Her grup sıra alıştırma alto ksilofon üzerinde çalar.

- Çocukların ritmik devamlılığı sağlayabilmesi için bir grup ritim çalgıları ile alıştırmayı çalarken, başka bir grupta devinimle eşlik edebilir.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Birinci alıştırma (Şekil 5.47) dört çocuk alto ksilofon üzerinde çalmış, bir grup çocuk alıştırma ritim çalgıları ile çalmak için seçilmiştir. Diğer çocuklarda “kâğıt ksilofon” kullanmışlardır. Öncelikle alıştırma ritmik olarak çalışılmış, öğretmen tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde doğru el kullanımı göstermiştir. Alto ksilofon çalan dört öğrenci alıştırma hiç hatasız bir biçimde çalabilmişlerdir.

İkinci alıştırma da aynı şekilde çalışılmıştır. Ancak öğrenciler gruplarını değiştirerek devam etmişlerdir. Öğrenciler bu alıştırma da çok iyi bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.56)

Üçüncü alıştırma dört çocuk tarafından da çok iyi bir şekilde icra edilmiştir. (Şekil 5.57)

Dördüncü alıştırma da seçilen iki kız, iki erkek öğrenci hiç hatasız bir şekilde çalmayı başarmışlardır. (Şekil 5.58)

Beşinci alıştırma da dört çocuk tarafından çok iyi bir şekilde icra edilmiştir. (Şekil 5.63)



Şekil 5.63 La-Sol-Fa Sesleri İle Alıştırma 5

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Alıştırmaları çalmadaki başarı oranında, Dördüncü sınıflarla, birinci ve ikinci sınıflar arasında belirgin bir fark olduğu gözlenmiştir. Dördüncü sınıflar tempoyu sürdürmekte çok daha başarılıdır. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen kırk dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.3.17. La-Sol-Fa Seslerini İçeren Alıştırılmalar II

Bu uygulama 22.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre kırk dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördttür. İkinci sınıflarla aynı konu planı uygulanmıştır.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Şarkı iki kez, iki ayrı grupta çalışılmıştır. İlk grupta dört çocuk metalofon, dört çocuk ksilofon, iki çocuk bas ksilofon, altı çocuk ritim çalgısı çalmıştır sekiz çocuk ise, devinimle birlikte şarkıyı söylemişlerdir. İkinci kez çalışılırken şarkı söyleyen grup ezgi ve ritim çalgıları çalmış, çalgı çalanlar şarkıyı söylemişlerdir

Birinci grupta yapılan çalışmada metalofon ve ksilofon çalan çocukların tümü ezgiyi doğru seslerle çalmayı başarmışlardır. görülmüştür. Öğretmen ezgiyi çalma yoluyla destek vermiştir. Öğrencilerin tempoyu giderek hızlandırma eğilimi vardır. Çalgıların değişmesiyle yapılan ikinci çalışma da genel olarak başarılı olmuştur. Bununla beraber birinci çalışmadaki problemler burada da ortaya çıkmıştır.

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Bu çalışmanın fa, sol, la seslerini pekiştirme açısından yararlı olacağı söylenebilir. Söz konusu ritmik problemi çözmek için benzeri uygulamaların sıklıkla tekrarlanması yerinde olur. Çalışma için öngörülen kırk dakikalık süre yeterli olmuştur. Gelecek çalışmada, pekiştirme amaçlı bilinen diğer tekerlemeleri çalmaya geçilebilir.

5.3.18. La-Sol-Fa-Mi Seslerini İçeren Alıştırılmalar I

Ezgi öğretimi başlığında sol-mi aralığının, alttan ve üstten eklemelerle do pentatonik diziye genişletildiğine değinilmişti. Bu çalışmada la-sol-fa seslerini içeren tekerleme ve sayışmalara alt uçtan mi ve re seslerini ekleyerek, eğitim müziğimizde sıkça örneklerine rastlanan “re üzerinde hüseyini beşlisi”ne doğru bir genişleme yapılmaya çalışılmıştır. Aşağıda verilen alıştırılmalar la-sol-fa-mi seslerini çalmaya hazırlık sağlaması amacıyla oluşturulmuşlardır. Bu uygulama 29.03.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre yirmi dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- La, sol, fa ve mi seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- La, sol, fa ve mi seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalma davranışında bulunmaları öngörülmüştür.

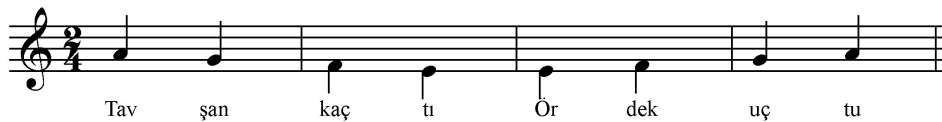
Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; la, sol, fa ve mi seslerini içeren alıştırma, ezgili vurmali çalgılar, kâğıt ksilofon olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Çocuklara bagetler ve üzerinde tuş resimleri olan “kâğıt ksilofon” dağıtılır. Alıştırmalar öncelikle kâğıt ksilofon üzerinde toplu olarak çalınır. Alıştırmaları bir grup alto ksilofonla çalarken, yerinde oturan diğer gruptaki çocuklar sıralarının üzerindeki kâğıt ksilofon üzerinde çalarlar. Bu şekilde sınıftaki bütün çocuklar her ritmik motif için baget egzersizi yapmış olur. Her grup sıra alıştırmaları alto ksilofon üzerinde çalar.
- Çocukların ritmik devamlılığı sağlayabilmesi için bir grup ritim çalgıları ile alıştırmayı çalarken, başka bir grupta devinimle eşlik edebilir.

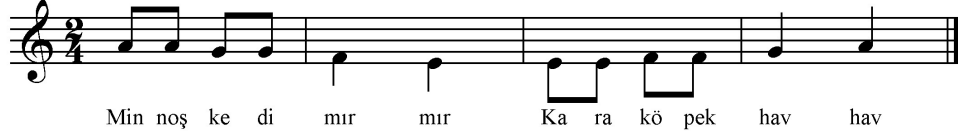
Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Birinci alıştırmayı (Şekil 5.64) dört çocuk alto ksilofon üzerinde çalmış, bir grup çocuk alıştırmayı ritim çalgıları ile çalmak için seçilmiştir. Diğer çocuklarda “kâğıt ksilofon” kullanmışlardır. Öncelikle alıştırma ritmik olarak çalışılmış, öğretmen tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde doğru el kullanımı göstermiştir. Alıştırmayı dört öğrenci de hiç hatasız bir biçimde çalabilmişlerdir.



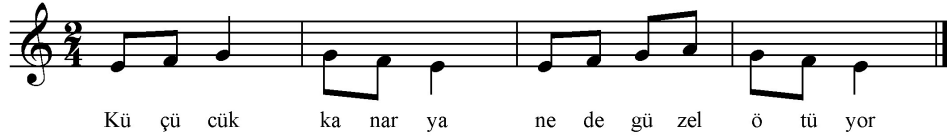
Şekil 5.64 La-Sol-Fa-Mi Sesleri İle Alıştırma 1

İkinci alıştırma da aynı şekilde çalışılmıştır. Ancak öğrenciler gruplarını değiştirerek devam etmişlerdir. Öğrenciler bu alıştırmaı da çok iyi bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.65)



Şekil 5.65 La-Sol-Fa-Mi Sesleri İle Alıştırma 2

Üçüncü alıştırma dört çocuk tarafından da çok iyi bir şekilde icra edilmiştir. (Şekil 5.66)



Şekil 5.66 La-Sol-Fa-Mi Sesleri İle Alıştırma 3

Dördüncü alıştırmaı da seçilen iki kız, iki erkek öğrenci hiç hatasız bir şekilde çalmayı başarmışlardır. (Şekil 5.67)



Şekil 5.67 La-Sol-Fa-Mi Sesleri İle Alıştırma 4

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen yirmi dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.3.19. La-sol-fa-mi sesleri ile alıştırma II

Bu derste ise öğrenilen la-sol-fa-mi seslerinin bir şarkı yolu ile söylenmesi ve çaldırılması hedeflenmiştir. Böylece öğrenilen bu seslerin pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu uygulama

05.04.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre yirmi dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- La, sol, fa ve mi seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalabilme,
- Bildiği bir ezgiye, ezgili ve ezgisiz vurmali çalgı ile eşlik edebilme,
- La, sol, fa, mi seslerinden oluşan bir ezgiyi doğru ve düzgün söyleyebilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- La, sol, fa ve mi seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalma,
- Bildiği bir ezgiye, ezgili ve ezgisiz vurmali çalgı ile eşlik etme,
- La, sol, fa, mi seslerinden oluşan bir ezgiyi doğru ve düzgün söyleyeme davranışında bulunmaları öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; “Ay dede” tekerlemesi (Sun, 28) (Şekil 5.68) alıştırma, ezgili vurmali çalgılar ve ritim çalgıları, kâğıt ksilofon olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Tekerleme, sözlerine uygun devinimlerle kulaktan yansılama yoluyla öğretilir. Ritim eşliği ile birlikte söylenir.
- Ostinato eşliği kâğıt ksilofon üzerinde çalışılır. Daha sonra bir grup ostinatoyu alto ksilofonlarda çalarken diğer bir grup ritim eşliğini çalar, bir başka grup tekerlemeyi söyler.
- Kâğıt ksilofon üzerinde, “ay dede ay dede ” sözlerine ait ezgi yansılama yolu ile çalışılır. Bir grup çocuk alto ksilofonun başına geçer. Yansılama yolu ile ezgi çalışılır. Bir grup tekerlemeyi söylerken, diğer bir grup çocuk alto ksilofonla ezgisini çalarlar.

AY DEDE

MUAMMER SUN

Ses Glokenşipil

1. Ay de de ay de de 6. Oğ lun kı zın ne re de 7. Dura ğın ne re de

2. Her ge ce her ge ce

3. Ge zer sin gök ler de

4. Sa na kim ba ki yor

5. Se ni kim ya ki yor

Alto ksilofon 1

Alto ksilofon 2

Şekil 5.68 Aydede Tekerlemesi.

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen kırk dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.3.20. La-Sol-Fa-Mi-Re Sesleri İle Alıştırma

Aşağıda verilen alıştırma la-sol-fa-mi-re seslerini çalmaya hazırlık sağlaması amacıyla oluşturulmuştur. Bu uygulama 12.04.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre yirmi dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- La, sol, fa, mi ve re seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalabilme hedeflerine ulaşması beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- La, sol, fa, mi ve re seslerinden oluşan küçük bir ezgiyi, ezgili vurmali çalgı üzerinde çalma davranışında bulunmaları öngörülmüştür.

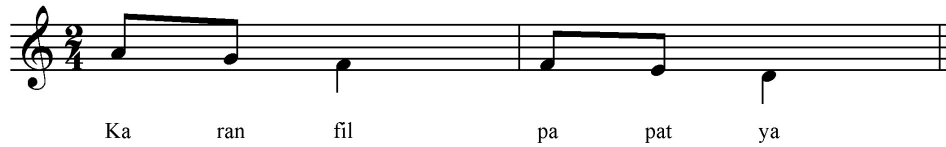
Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; la, sol, fa, mi ve re seslerini içeren alıştırma, ezgili vurmali çalgılar, kâğıt ksilofon olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Çocuklara bagetler ve üzerinde tuş resimleri olan “kâğıt ksilofon” dağıtılır. Alıştırmalar öncelikle kâğıt ksilofon üzerinde toplu olarak çalınır. Alıştırmaları bir grup alto ksilofonla çalarken, yerinde oturan diğer gruptaki çocuklar sıralarının üzerindeki kâğıt ksilofon üzerinde çalarlar. Bu şekilde sınıftaki bütün çocuklar her ritmik motif için baget egzersizi yapmış olur. Her grup sıra alıştırmaları alto ksilofon üzerinde çalar.
- Çocukların ritmik devamlılığı sağlayabilmesi için bir grup ritim çalgıları ile alıştırmayı çalarken, başka bir grupta devinimle eşlik edebilir.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Birinci alıştırmayı (Şekil 5.69) dört çocuk alto ksilofon üzerinde çalmış, bir grup çocuk alıştırmayı ritim çalgıları ile çalmak için seçilmiştir. Diğer çocuklarda “kâğıt ksilofon” kullanmışlardır. Öncelikle alıştırma ritmik olarak çalışılmış, öğretmen tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde doğru el kullanımı göstermiştir. Alıştırmayı dört öğrenci de hiç hatasız bir biçimde çalabilmişlerdir.



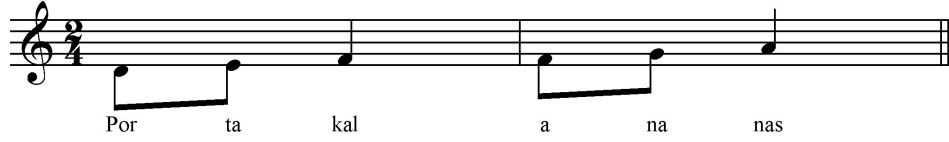
Şekil 5.69 La-Sol-Fa-Mi-Re Sesleri İle Alıştırma 1

İkinci alıştırma da aynı şekilde çalışılmıştır. Ancak öğrenciler gruplarını değiştirerek devam etmişlerdir. Öğrenciler bu alıştırmayı da çok iyi bir şekilde çalmışlardır. (Şekil 5.70)



Şekil 5.70 La-Sol-Fa-Mi-Re Sesleri İle Alıştırma 2

Üçüncü alıştırma dört çocuk tarafından da çok iyi bir şekilde icra edilmiştir. (Şekil 5.71)



Şekil 5.71 La-Sol-Fa-Mi-Re Sesleri İle Alıştırma 3

Dördüncü alıştırmayı da seçilen iki kız, iki erkek öğrenci hiç hatasız bir şekilde çalmayı başarmışlardır. (Şekil 5.72)



Şekil 5.72 La-Sol-Fa-Mi-Re Sesleri İle Alıştırma 4

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bir sonraki derste uygulamanın kısa tekrarı ya da benzer bir uygulama pekiştirme açısından faydalı olacaktır. Öğrencilerin çalışmaya, özellikle ezgi çalgılarına ilgileri çok yoğundur. Çalışma için öngörülen yirmi dakikalık süre yeterli olmuştur.

5.3.21. 5/8 lik Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar

Ritim öğretimi bölümünde bahsedilen, “öğrenilen ritim kalıpları ile sözlü parçalara ve şarkılara eşlik etme” (Şekil 4.40, Şekil 4.42) ilkesinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir uygulamadır. Çalışmada ritim eşliği için geleneksel Türk ritim çalgıları kullanılmıştır. Ritim eşliğine uygun olarak oluşturulan devinim serisinde, Türk Halk Dansları figürlerinden esinlenilmiştir. Devinim serisinde, yürüme ve beden sesleri (ayakla yere vurma, el çırpma) birlikte kullanılmıştır. Yapılan ritim eşliği ile 5/8 lik ölçü yapısının kavratılması hedeflenmiştir. Böylece salt devinim egzersizlerinden, halk danslarına ve dansa doğru bir geçiş sağlanmaya çalışılmıştır. Bu uygulama 19.04.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre seksen dakikadır (iki ders saati). Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördüttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- 5/8 lik ölçüde bir ezgiye ritmik olarak eşlik edebilme,
- 5/8 lik ölçüde yazılmış bir ezgi eşliğini ezgili çalgısı üzerinde çalabilme,

- 5/8 lik ölçüye uygun devinimlerde bulanabilme hedeflerine ulaşmaları beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Söyledikleri ezgiye ritim ve ezgi çalgıları ile eşlik etme,
- Söyledikleri ezgiye uygun devinimde bulunma davranışlarını göstermeleri öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; Ne Güzel Anadolu şarkısı (Ergöz, 2003: 37) , ezgili ve ezgisiz vurmali çalgılar olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Ne Güzel Anadolu şarkısı (Şekil 5.73) kulaktan öğretilir. Ritmik eşlik ile söylenir. Ritmik eşlik öncelikle beden vurmali ile çalışılır (Şekil 5.74). Daha sonra ritim çalgılarına geçilebilir.
- Öğretmen, tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde yansılama yolu ile ezgi eşliğini gösterir. Öğrenciler kâğıt ksilofonda çalarlar. Birkaç öğrenci ksilofonda eşliği çalarken, birkaç öğrenci de bendir ve zilli tef ile ritmik olarak eşlik eder. Şarkı bu şekilde söylenir.
- Şarkı için hazırlanmış küçük dans (Şekil 5.75) öğretilir. Dört çocuk yan yana sırlanırlar. Kollar omuzlarda birbirine kenetlenir. 2+3 ritmine uygun olarak sağ ayakla yere vurulur, sol ayak çapraz öne atılarak topukla yere bir vuruş yapılır. Bu hareket serisi; ayak değiştirerek A bölümü boyunca tekrar edilir.
- B bölümü başlayınca, ikinci grup eller belde, 2+2+1 ritmine uygun olarak öne bir sağ, bir sol adımla sekerek atlar ve son vuruşta el çırpır (Şekil 5.76). İkinci ölçüde aynı hareket serisi geriye doğru yapılır. Bu şekilde devam edilir.
- Gruplar birleşirler. Birkaç öğrenci ksilofonda eşliği çalar. Üç ya da dört öğrenci zilli tef/parmak zili çalar. Dört öğrenci bendir çalar. Bir veya iki öğrenci kudüm çalar. Duruma göre sekiz veya daha çok öğrenci dans grubunu oluşturur. Geriye kalan öğrenciler şarkıyı söylerler.

Ne Güzel Anadolu

Fethi Karamahmutoglu

Uşşak
Türk Aksağı

Ses
Kanun/Tanbur

Alto Ksilofon

Zilli Tef /
Parmak zili

Bendir /
Kudüm

1.Yol lar pı nar la do lu Köy ler çı nar la do lu Kalp ler ba har la do lu Ne gü zel a na do lu
2.Dağ lar çi çek le do lu Bağ lar pe tek le do lu Top rak e mek le do lu
3.Ev ler bu yur la do lu Göz ler gu rur la do lu Her yer hu zur la do lu

9 B

Ta rih za fer le do lu Ef sa ne ler le do lu Gel gör ne ler le do lu Ne güz el A na do lu

9

Şekil 5.73 Ne Güzel Anadolu Şarkısı.

El çırpma

Elle Dizlere Vurma

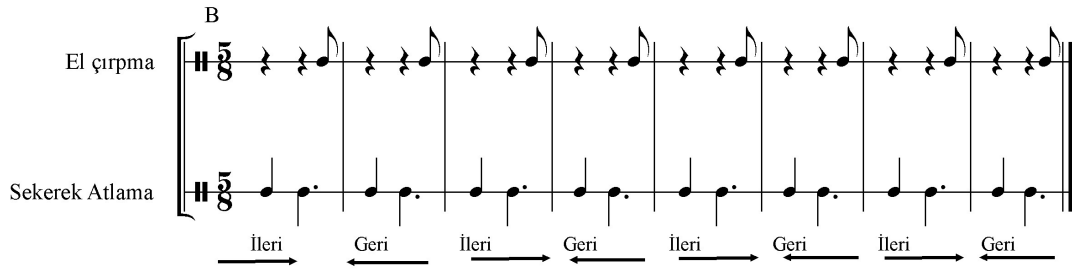
Şekil 5.74 Ne Güzel Anadolu Şarkısı Ritmik Eşliğinin Beden Vurmali İle Çalınması.

A

Ayakla Yere Vurma

önçapraz önçapraz önçapraz önçapraz önçapraz önçapraz önçapraz önçapraz

Şekil 5.75 Ne Güzel Anadolu Şarkısı A Bölümü İçin Hareket Serisi.



Şekil 5.76 Ne Güzel Anadolu Şarkısı B Bölümü İçin Hareket Serisi.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Şarkı, bütün öğrenciler tarafından çok kolay bir şekilde öğrenilmiş ve oldukça sevilmiştir. Çocukların büyük bölümü, el çırpma ve parmak şıklatmadan oluşan beden vurmali eşliğini çalmakta gereken motor beceriyi gösterememiştir. El çırpma yerine ayakla yere vurma, parmak şıklatma yerine el çırpma yapınca bu problem büyük oranda çözülmüştür. El çırpma ve elle dizlere vurmada oluşan eşliği sınıfın büyük çoğunluğu (24 çocuğun 22'si) başarı ile gerçekleştirmiştir. Çocuklar beden vurmali eşliklerini ritim çalgılarına aktarabilmişlerdir. Şarkı için hazırlanmış iki hareket serisi çocukların katılımını büyük ölçüde artırmıştır. Çocuklar bu hareket serilerini kısa bir çalışma ile oldukça iyi bir şekilde yapabilmışlerdir. Bu hareket serileri sayesinde çocuklar şarkının A ve B bölümünü kavramışlardır. Ezgi eşliği iki ayrı bölüm halinde çalışılmıştır. Eşliği A bölümü boyunca dört öğrenci, B bölümü boyunca dört öğrenci çalmıştır. Öğrencilerin tümü eşliği çok iyi bir şekilde icra etmişlerdir.

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.3.22. 6/8 lik Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar

Ritim öğretimi bölümünde bahsedilen, “öğrenilen ritim kalıpları ile sözlü parçalara ve şarkılara eşlik etme” (Şekil 4.40, Şekil 4.42) ilkesinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir uygulamadır. Çalışmada ritim eşliği için geleneksel Türk ritim çalgıları kullanılmıştır. Ritim eşliğine uygun olarak oluşturulan devinim serisinde, Türk Halk Dansları figürlerinden esinlenilmiştir. Devinim serisinde, yürüme ve beden sesleri (ayakla yere vurma, el çırpma) birlikte kullanılmıştır. Yapılan ritim eşliği ile 6/8 lik ölçü yapısının kavratılması hedeflenmiştir. Bu uygulama 26.04.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için

öngörülen süre seksen dakikadır (iki ders saati). Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördüttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- 6/8 lik ölçüde bir ezgiye ritmik olarak eşlik edebilme,
- 6/8 lik ölçüde yazılmış bir ezgi eşliğini ezgili çalgısı üzerinde çalabilme,
- 6/8 lik ölçüye uygun devinimlerde bulanabilme hedeflerine ulaşmaları beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Söyledikleri ezgiye ritim ve ezgi çalgıları ile eşlik etme,
- Söyledikleri ezgiye uygun devinimde bulunma davranışlarını göstermeleri öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; Nure türküsü (Morgül, 2006: 241) (Şekil 5.77), ezgi ve ritim çalgıları olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Nure türküsü (Şekil 5.77) kulaktan öğretilir. Ritmik eşlik ile söylenir. Ritmik eşlik öncelikle beden vurmali ile çalışılır. Daha sonra ritim çalgılarına geçilebilir.
- Şarkı için hazırlanmış küçük dans (Şekil 5.77) öğretilir. Çocuklar bir daire oluştururlar. Kollar dirseklerden kırık, serçe parmaklardan birbirine kenetlenir. Ritme uygun olarak, ilk ölçünün birinci vuruşunda sağ ayakla sağ yan tarafa doğru dizden yaylanarak bir adım atılır, ikinci vuruşta sol ayak dizden yine dizden kırılıp hafifçe yaylanarak sağ ayağın yanına çekilir. Kollar her vuruş için bir daire çizer. Bu hareket serisi; üçüncü ölçüde ayak değiştirerek türkü boyunca tekrar edilir.
- Öğretmen, tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde yansılama yolu ile ezgi eşliğini gösterir. Öğrenciler kâğıt ksilofonda çalarlar. Birkaç öğrenci ksilofonda eşliği çalarken, birkaç öğrenci de zilli tef ile ritmik olarak eşlik eder. Şarkı bu şekilde söylenir.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Şarkı, bütün öğrenciler tarafından çok kolay bir şekilde öğrenilmiş ve oldukça sevilmiştir. Çocukların büyük bölümü, el çırpmadan oluşan beden vurmali eşliğini kolayca gerçekleştirmişlerdir. Çocuklar beden vurmali eşliklerini ritim çalgılarına aktarabilmişlerdir. Şarkı için hazırlanmış hareket serisi çocukların katılımını büyük ölçüde artırmıştır. Çocuklar bu hareket serisini kısa bir çalışma ile oldukça iyi bir şekilde yapabilmişlerdir. Ezgi eşliğini sekiz öğrenci iki ayrı grup halinde alto ksilofonda çalmışlardır. Sekiz öğrenciden altısı eşliği çok iyi bir şekilde icra etmişlerdir. İki öğrenci ise başarılı olamamıştır. Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Süre uygulama için yeterli olmuştur.

Nure

Antep

Ses

Bah ça lar da bal e rik he le nu re Dal la rı nı e ğe rik za lım nu re
Bi ze Har put lu der ler he le nu re Ö le ne dek se ve rik za lım Nu re

Alto Ksilofon

Dairede Yürüme

dış(sağ) çek dış(sağ) çek dış(sol) çek dış(sağ) çek dış(sağ) çek dış(sol) çek

El çırpma

Zilli Tef

Dama çıkmış bir güzel hele Nure
Tokası gel gel eder zalım Nure
Senin o kaşın gözün hele Nure
Beni derbeder eder zalım Nure

Şekil 5.77 Nure Türküsü.

5.3.23. 7/8 lik Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar

Ritim öğretimi bölümünde bahsedilen, “öğrenilen ritim kalıpları ile sözlü parçalara ve şarkılara eşlik etme” (Şekil 4.40, Şekil 4.42) ilkesinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir uygulamadır. Çalışmada ritim eşliği için geleneksel Türk ritim çalgıları kullanılmıştır. Ritim eşliğine uygun olarak oluşturulan devinim serisinde, Türk Halk Dansları figürlerinden

esinlenilmiştir. Devinim serisinde, yürüme ve beden sesleri (ayakla yere vurma, el çırpma) birlikte kullanılmıştır. Yapılan ritim eşliği ile 7/8 lik ölçü yapısının kavratılması hedeflenmiştir. Bu uygulama 03.05.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre seksen dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördtür. Konu planı şu şekildedir

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Söyledikleri 7/8 lik ölçüde bir ezgiye ritmik olarak eşlik edebilme,
- 7/8 lik ölçüde yazılmış bir ezgi eşliğini ezgili vurmali çalgı üzerinde çalabilme,
- 7/8 lik ölçüye uygun devinimlerde bulanabilme hedeflerine ulaşmaları beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Söyledikleri ezgiye ritim ve ezgi çalgıları ile eşlik etme,
- Söyledikleri ezgiye uygun devinimde bulunma davranışlarını göstermeleri öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; Horon türküsü, ritim ve ezgi çalgıları olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

Horon türküsü (Mertoğlu, 2002: 138) (Şekil 5.78) kulaktan öğretilir. Ritmik eşlik ile söylenir. Ritmik eşlik öncelikle beden vurmali ile çalışılır. Daha sonra ritim çalgılarına geçilebilir.

HORON

TRABZON

Ses Glockenspiet
Alto ksilofon
Zilli tef Tahta Kaşık

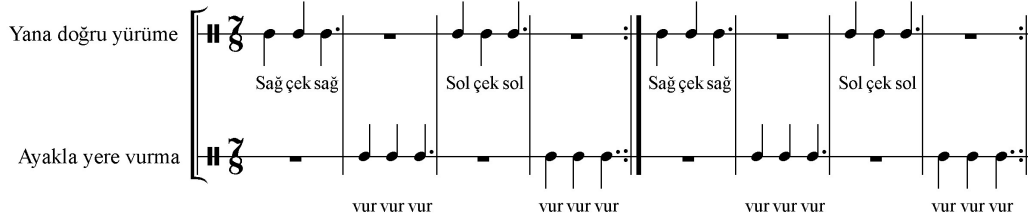
Ha bu ra dan a şa ğı da Ben i ne mem i ne mem Kü çü cük sün

Ses Glc.
Al. Ksl.
Z. Tef T. Kaşık

Fa di mem de sö zü ne gü ve ne mem ve ne mem

Şekil 5.78 Horon Türküsü.

- Öğretmen, tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde yansılama yolu ile ezgi eşliğini gösterir. Birkaç öğrenci ksilofonda eşliği çalarken, birkaç öğrenci de zilli tef ve kaşıkla ritmik olarak eşlik eder. Şarkı birkaç kere bu şekilde söylenir.
- Türkü için hazırlanmış küçük dans (Şekil 5.79) öğretilir. Dört çocuk yan yana sırlanırlar. Kollar dirseklerden kırık, serçe parmaklar birbirine kenetlenerek el ele tutuşulur. Birinci ölçüde; dizden yaylanarak sağa bir adım atılır, sol ayak yine dizden yaylanarak yanına çekilir, bir sağ adım daha atılır. İkinci ölçüde; 2+2+3 vuruşlarına uygun olarak üç kez sol ayağın topuğuyla yere vurulur. Kollar, sol ayakla yere vurulurken aynı anda daire çizerler. Bu iki ölçülük hareket serisi; sağa doğru veya bir sağa-bir sola doğru olacak şekilde tekrar edilir.
- Gruplar birleşirler. Birkaç öğrenci ksilofonda eşliği çalar. Üç ya da dört öğrenci zilli tef çalar. Dört öğrenci tahta kaşık çalarlar. Duruma göre sekiz veya daha çok öğrenci dans grubunu oluşturur. Geriye kalan öğrenciler türküyü söylerler.



Şekil 5.79 Horon Türküsü İçin Hareket Serisi.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Şarkı, bütün öğrenciler tarafından çok kolay bir şekilde öğrenilmiş ve oldukça sevilmiştir. Çocukların büyük bölümü, ritim eşliğini kolayca gerçekleştirmişlerdir. Çocuklar beden vurmali eşliklerini ritim çalgılarına aktarabilmişlerdir. Şarkı için hazırlanmış hareket serisi çocukların katılımını büyük ölçüde artırmıştır. Çocuklar bu hareket serisini kısa bir çalışma ile oldukça iyi bir şekilde yapabilmışlerdir. Ezgi eşliğini sekiz öğrenci iki ayrı grup halinde alto ksilofonda çalmışlardır. Öğrencilerin tümü, eşliği çok iyi bir şekilde icra etmişlerdir.

Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Süre uygulama için yeterli olmuştur.

5.3.24. 9/8 lik Ölçüde Dem Tutma ve Ostinato Eşlikleri ile İlgili Alıştırmalar

Ritim öğretimi bölümünde bahsedilen, “öğrenilen ritim kalıpları ile sözlü parçalara ve şarkılara eşlik etme” (Şekil 4.40, Şekil 4.42) ilkesinden yola çıkılarak oluşturulmuş bir uygulamadır. Çalışmada ritim eşliği için geleneksel Türk ritim çalgıları kullanılmıştır. Ritim eşliğine uygun olarak oluşturulan devinim serisinde, Türk Halk Dansları figürlerinden esinlenilmiştir. Devinim serisinde, yürüme ve beden sesleri (ayakla yere vurma, el çırpma) birlikte kullanılmıştır. Yapılan ritim eşliği ile 9/8 lik ölçü yapısının kavratılması hedeflenmiştir. Bu uygulama 10.05.2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öngörülen süre seksen dakikadır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı yirmidördüttür. Konu planı şu şekildedir:

Bu uygulama ile öğrencilerin;

- Söyledikleri 9/8 lik ölçüde bir ezgiye ritmik olarak eşlik edebilme,
- 9/8 lik ölçüde yazılmış bir ezgi eşliğini ezgili vurmali çalgı üzerinde çalabilme,

- 9/8 lik ölçüye uygun devinimlerde bulanabilme hedeflerine ulaşmaları beklenmiştir

Öğrencilerin bu uygulama sonunda;

- Söyledikleri ezgiye ritim ve ezgi çalgıları ile eşlik etme,
- Söyledikleri ezgiye uygun devinimde bulunma davranışlarını göstermeleri öngörülmüştür.

Uygulama sırasında kullanılacak başlıca araç ve gereç; Horon türküsü, ritim ve ezgi çalgıları olarak belirlenmiştir.

Öğretme-öğrenme etkinlikleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Dere Geliyor Dere türküsü (Morgül, 2006: 225) (Şekil 5.80) kulaktan öğretilir. Ritmik eşlik ile söylenir. Ritmik eşlik öncelikle beden vürmalı ile çalışılır. Daha sonra ritim çalgılarına geçilebilir.
- Öğretmen, tahtaya çizdiği ksilofon şekli üzerinde yansıma yolu ile ezgi eşliğini gösterir. Birkaç öğrenci ksilofonda eşliği çalarken, birkaç öğrenci de zilli tef ile ritmik olarak eşlik eder. Şarkı birkaç kere bu şekilde söylenir.
- Türkü için hazırlanmış küçük dans (Şekil 5.80) öğretilir. Dört çocuk yan yana sırlanırlar. Aynı şekilde dört çocuk karışlarına sırlanırlar. Birinci ölçüde; eller belde dizden yaylanarak ileri doğru sağ-sol, sağ-sol ayaklar üstüne sekerek atlama yapılır. Bu hareket serisi, ikinci ölçüde geriye doğru tekrar edilir. Hareket serisi türkü boyunca bu şekilde devam eder.
- Gruplar birleşirler. Birkaç öğrenci ksilofonda eşliği çalar. Üç ya da dört öğrenci zilli tef çalar. Duruma göre sekiz veya daha çok öğrenci dans grubunu oluşturur. Geriye kalan öğrenciler türküyü söylerler.

Dere Geliyor Dere

The musical score is written for a vocal line and four instrumental parts. The vocal line is in 3/8 time and consists of two staves. The instrumental parts are: Ses/Glockenspiel/Blok Flüt (treble clef, 3/8 time), Alto Ksilofon (treble clef, 3/8 time), El çırpma (3/8 time, marked with a '9' symbol), Zilli Tef (3/8 time, marked with a '9' symbol), and Sekerek Atlama (3/8 time, marked with a '9' symbol). The lyrics are written below the vocal staves.

Ses/Glockenspiel/
Blok Flüt

Alto Ksilofon

El çırpma

Zilli Tef

Sekerek Atlama

De re ge li yor de re ya le lel ya__ le lel Ku mu nu se re se re ya le lel li____
De re be ni al gö tür ya le lel ya__ le lel Se nin gel di ğin ye re ya le lel li____

İ. G. İ. G.

Bağlantı:

Amanın aman aman zamanın zaman zaman
Bizim düşün ne zaman yalelelli

Ben armudu dişledim	Armut dalda bir iki
Sapını gümüşledim	Saydım baktım oniki
Nazlı yarın adını	Onikinin içinde
Mendilime işledim	En güzel benimki
Amanın aman...(Bağ.)	Amanın aman...(Bağ.)

Şekil 5.80 Dere Geliyor Dere Türküsü.

Bu uygulama sonucunda yapılan değerlendirme ile şu noktalar saptanmıştır:

Şarkı, bütün öğrenciler tarafından çok kolay bir şekilde öğrenilmiş ve oldukça sevilmiştir. Çocukların büyük bölümü, ritim eşliğini kolayca gerçekleştirmişlerdir. Çocuklar beden vurmali eşliklerini ritim çalgılarına aktarabilmişlerdir. Şarkı için hazırlanmış hareket serisi çocukların katılımını büyük ölçüde artırmıştır. Çocuklar bu hareket serisini kısa bir çalışma ile oldukça iyi bir şekilde yapabilmişlerdir. Ezgi eşliğini sekiz öğrenci iki ayrı grup halinde alto ksilofonda çalmışlardır. Öğrencilerin tümü, eşliği çok iyi bir şekilde icra etmişlerdir. Yapılan uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Süre uygulama için yeterli olmuştur.

6. BULGULAR VE YORUMLAMALAR

6.1. Betimsel Yöntemle Elde Edilen Bulgular ve Yorumlamalar

6.1.1. Gözlem Yolu ile Elde Edilen Bulgular ve Yorumlamalar

Araştırmacı, uygulama ile ilgili bilgi ve görgüsünü artırmak amacıyla Yurt içi ve yurt dışındaki Orff Yaklaşımı ile Müzik ve Hareket Eğitimi konulu eğitim seminerlerinde çeşitli uygulama modellerini “katılarak gözlemlemiştir.”

Araştırmacının katıldığı seminer ve atölye çalışmaları sırasıyla şöyledir:

Orff-Schulwerk Uygulama Olanakları Müzik-Dans-Şarkı konulu 14 saatlik seminer, 20–21.03.2004 tarihlerinde İstanbul Özel Alev Okulları’nda gerçekleşmiştir. Sonja Beck, Rodrigo Fernandez, Katja Ojala Koçak’ın eğitmen olarak yer aldığı seminerde çeşitli uygulama örneklerine yer verilmiştir.

“İşte Yine Müzik ve Dans” başlığı ile 29 Nisan - 2 Mayıs tarihleri arasında İstanbul Orff Merkezi ve Lera Eğitim Rehberlik Araştırma işbirliği ile Ankara’da düzenlenen Uluslar arası Orff Schulwerk Atölye Çalışması’nda Prof. Dr. Ulrike Jungmair, Prof. Leonardo Riveiro Holgado, Onur Erol ve Fatoş Auerning eğitmeni olarak yer almışlardır. Bu seminerin bir özelliği de ilk kez eğitimcilerin arasında Türk eğitmenlerin yer almasıdır. Çeşitli uygulama örneklerinin yer aldığı seminerde, elementer müzik ve dans eğitimi üzerine temel bilgiler verilmiştir.

Araştırmacı, Avusturya’nın Salzburg kentinde, Carl Orff Enstitüsü’nde 11–17 Temmuz tarihleri arasında “Uluslar Arası Yaz Kursu Elementer Müzik ve Dans Pedagojisi” başlığı ile Ulrike E. Jungmair ve Sabina Kaiser yönetiminde düzenlenen yaz kursuna katılmıştır. Yirmi iki ülkeden yüzün üstünde katılımcı ile gerçekleşen organizasyonda, çeşitli ülkelerden eğitimciler yer almıştır. Sabah zorunlu iki ders, öğleden sonra ise seçmeli iki dersten oluşan kurs programında sabah dersleri dönüşümlü, öğleden sonraki dersler ise sabit olarak yapılmıştır. Araştırmacının kurs boyunca aldığı zorunlu dersler; Ulrike E. Jungmair’in (Salzburg, Avusturya) “Hareketten Müzik” , Doug Goodkin’in (San

Francisco, A.B.D.) “Orff Topluluğu’nda Beden Perküsyonu”, Christa Coogan’ın (Münih, Almanya) “Nefesten Harekete, Hareketten Kalbe”, Christoph Maubach’ın (Melbourne, Avusturalya) “Müzik: Çalma, Keşfetme, Kavrama” başlıkları altında toplanmıştır.

Jungmair’in sınıfında, katılımcılar “Elementer” kavramını, bireysel yaşantıları yoluyla hissetme ve algılama şansını elde etmişlerdir. Bu ders sayesinde, konuşmadan ritme, hareketten dansa, şarkı söylemeden çalmaya, oyunlardan form yaratma aşamasına, doğaçlamaya, birey olarak ve grup içinde yaratmaya yönelik dürtü ve davranışın ortaya çıkmasına “bu yöndeki davranış değişikliğine” dair son derece berrak deneyimler kazanılmıştır. Kişisel çalışma alanlarında kullanılabilecek- uyarlanabilecek malzeme toplanmış ve yeni fikirler oluşturulmuştur.

Goodkin “Orff Öğretisi” nin önemli bölümlerinden biri olan Beden Perküsyonunu, şarkı söyleme, hareket, dans ve Orff çalgıları ile harmanlayarak değişik ve orijinal bir bakış açısı ile yorumlamıştır.

Maubach ile çok kültürlü ve uluslar arası Orff-Schulwerk literatüründen örnekler çalışılırken, Coogan’ın dersinde dansın temel ilkeleri, beden yoluyla doğaçlama, bedenle mekânın ve zamanın bir parçası olarak form yaratma konusunda deneyimler kazanılmıştır.

Araştırmacı öğleden sonra, Nanna Hlif Ingvadottir ile (Viyana, Avusturya) “Orff Çalgılarını Çalma Teknikleri ve Orff Çalgıları Topluluğu”, Angelika Vögele -Wolf, ile (Landeck, Avusturya) “Dans et ve Oyun Oyna” başlıklı seçmeli derslere katılmıştır.

Bilindiği üzere Orff Çalgıları, doğaçlama ve kompozisyon yaratma yolunda ideal birer araç olmaları yanında, önceden yazılmış kompozisyonları icra etmede de rahatlıkla kullanabilmektedir. Ingvadottir derslerinde, oyun ve devinim yoluyla ezgisiz vurmali çalgı (perküsyon) ve ezgili vurma çalgı (ksilofon) çalma tekniklerini tanıtmıştır.

Vögele ise, müzik ve dansı öğrenim süreci içinde nasıl ve ne şekilde kullanabileceğine dair modeller sunmuştur. Devinim yoluyla doğaçlamada yaratıcı dürtünün ortaya çıkarılması, devinim oyunları, şarkılar ve materyaller üzerine çok yararlı kazanımlar olmuştur.

Kurs süresince yapılan etkinlikler derslerle sınırlı kalmamıştır. Jungmair’in “Temel Prensiplere Yakından Bakış” başlıklı semineri, yaklaşımın pedagojik, eğitsel ve tarihsel kökenleri ile gelişim sürecine ışık tutmuştur. Kurs sonunda bir haftalık çalışmanın ürünleri sergilenmiştir.

Yeni Başlayanlar İçin “Orff-Schulwerk Anlayışı Çerçevesinde Müzik ve Hareket Eğitimi: TEMEL UYGULAMALAR başlıklı uluslar arası seminerde, Salzburg Mozarteum Üniversitesi Orff Enstitüsü mezunu olan Katja Ojala Koçak ve Sonja Beck eğitmen olarak yer almışlardır. Oniki saatlik bu uygulamalı seminer 09–10.10.2004 tarihlerinde İstanbul Özel Alev Okulları’nda gerçekleşmiştir. Seminere İstanbul ve diğer illerden elli kadar müzik öğretmeni, sınıf öğretmeni, anaokulu öğretmeni ve değişik disiplinlerden katılım olmuştur. Seminerde genel olarak beden vurmali, ritmik ostinato, ezgi ve ritim çalgıları ile ilgili temel teknikler, şarkı öğretiminde değişik teknikler, eşlik çalışmaları, temel hareket ve dans teknikleri ile ilgili model oluşturabilecek çalışmalar yer almıştır.

Orff-Schulwerk Anlayışı Çerçevesinde; Elementer Müzik-Hareketten Doğan Müzik, Mekanda İzler-Müzik ve Dans İlişkisi, Beden Vurmaliyla Oyunlar ve Şarkı Eşliği” konulu ondört saatlik uygulamalı seminer de 27–28.11.2004 tarihlerinde İstanbul Özel Alev Okulları’nda gerçekleşmiştir. Değişik disiplinlerden elli kadar katılımcının yer aldığı seminerin eğitmenleri Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair ve Mag. Angelka Vögele-Wolf’dur. Seminerin içeriğini genel olarak Orff Anlayışı ile gerçekleştirilen örnek dersler oluşturmıştır.

Müzik ve Hareket Eğitimi Örnek ve Uygulamaları konulu altı saatlik kurs 6–13–20–27.04.2006 tarihlerinde Avusturya Liseliler Vakfı’nda düzenlenmiştir. Elif Slater ve yaprak Soysalan’ın eğitimci olarak yer aldığı kursta İlköğretim 1. ve 2. sınıf düzeyinde uygulama örnekleri yer almıştır.

Araştırmacı ayrıca; 23.10.2004 tarihinde Avusturya Liseliler Vakfı’nda düzenlenen, Katja Ojala Koçak’ın eğitimci olarak yer aldığı Beden Perküsyonu; “Uygulama ve Notasyon”, 11.11.2004 tarihinde Avusturya Liseliler Vakfı’nda düzenlenen, Tugay Başar’ın eğitimci olarak yer aldığı “KeKeÇa; Tekrardan Doğan Temel Bir Teknik Edinmek”, 16.01.2005 tarihinde Avusturya Liseliler Vakfı’nda düzenlenen, Fatoş Auerning tarafından uygulanan “Şarkı Eğitiminde Eğlence ve Titizlik”, 16.02.2005 tarihinde Avusturya Liseliler Vakfı’nda düzenlenen, Onur Erol tarafından uygulanan “Salzburg’dan Orff Enstitüsü’nden Yeni Bilgiler, Müzikler, Oyunlar, Haberler” konulu atölye çalışmalarına katılmıştır.

Araştırmacı katıldığı bu seminer ve atölyelerde yaptığı gözlemler sonucu; bir müzik dersini Orff Yaklaşımı ile nasıl ve ne şekilde planlayabileceği, uygulayabileceği hakkında somut

fikirler oluşturmuştur. Yaklaşımın temel prensiplerini model uygulamalarla daha iyi anlama firsatı bulmuştur.

6.1.2. Görüşme Yolu ile Elde Edilen Bulgular ve Yorumlamalar

6.1.2.1. Katja Ojala Koçak İle Yapılan Görüşme

28.04.2005 tarihinde, İstanbul Özel Alev İlköğretim Okulu'nda, Orff Merkezi Müdürü Katja Ojala Koçak ile gerçekteştirilen görüşme aşağıdaki gibidir.

Atilla Coşkun Toksoy (A.C.T.) Orff Merkezi ne zaman ve nasıl kuruldu? Kısaca bilgi verebilir misiniz?

Katja Ojala Koçak (K.O.K) Tabii. Kardeşimin çocukları Viyana'da Orff eğitimi görüyorlar. Buna göre kişisel bir bağılantısı da var. O bana bir teklifte bulundu. Bayan Jungmair ile görüştüler ve öyle bir fikir oluşturuldu. Bu Avusturya, Almanya- Avusturya kökenli bir sistem olduğı için Avusturya Liseliler Vakfı böyle bir kuruluş için çok uygun bir yer. Ben de konuyla ilgili uzman olarak girdim. Bu şekilde 2000'de başladı.

A.C.T. Orff. Merkezinin amacı ve çalışma alanı nedir?

K.O.K. Amaçlar şöyle sıralanabilir. Farklı amaçlar var: Birincisi; Orff yöntemini Türkiye'de mümkün olduğı kadar yaygınlaştırmak. Her yerde: devlet, medya olsun; kurslar olsun, workshoplar, dergiler, basında her yerde bunu yaygınlaştırmayı amaçlıyoruz ki hem okullar ama daha önemlisi üniversitelerde hocalar ilgi göstersinler, ihtiyaç duysunlar. Çünkü yeni bir şey Türkiye'de. En önemlisi budur. Bir de tabii ki öğretmenlere eğitim vermek. Üçüncü de araştırma yapan kişilere yardım etmek. Mesela Münih'teki merkez var. Oraya yönlendiriyoruz. Mozarteum'daki uygun kişilere yönlendiriyoruz. Birçok araştırma yapan kişi var. Uygun olan yerlere yönlendirmeye çalışıyoruz.

A.C.T. Siz Orff yöntemiyle ilgili özel bir eğitim aldınız mı? Bu eğitimin içeriğımden bahsedebilir misiniz?

K.O.K. şöyle. Ben önce Finlandiya'da Konservatuar mezunuyum. Orada erken müzik eğitimi okudum ve benim orada bir hocam Orff Enstitüsü'nden mezun. Finlandiya'da ilk okuduğum yerde Orff Enstitüsü'nden mezunlarla okudum. Bu benim ilk başladığım nokta. Ondan sonra Mozarteum Üniversitesi Orff Enstitüsü'ne girdim. Orada eğitimimi tamamladım.

A.C.T. Şu anda Türkiye’de sizden başka çalışan yabancı kökenli Orff uzmanı var mı?

K.O.K. Biz Orff Enstitüsü mezunu iki kişiyiz. Sonja Beck ve ben. O da Alman elçilik okulunda çalışıyor.

A.C.T.Daha önce zannediyorum Enka okullarında çalışan Amerikan kökenli bir öğretmen vardı, Kelly Kapısızoğlu. Onun çalışmalarıyla ilgili bir bilginiz var mı?

K.O.K. Amerika’da Orff yöntemiyle ilgili çok sayıda kurslar ve mastır programları var. A.B.D.’de daha çok üniversitede bu eğitim verilmekte. Avrupa’da tek merkez Salzburg. Kelly nerede eğitim görmüş bilmiyorum ama şunu biliyorum ki A.B.D. eğitimi ile Avrupa eğitimi çok farklı. Tabii Kelly daha çok A.B.D.’deki sisteme bağlı olarak çalışıyor. Yabancı dil öğretimi için araç olarak kullanıyor. Kelly’nin çalışmalarıyla ilgili kendisiyle görüşmek daha yararlı olur diye düşünüyorum.

A.C.T.: Zannediyorum 2003 yılındaki sempozyumda bir bildiri sunmuştu kendisi. Arkasından internette araştırma yaparken Teaching Music dergisinde - biliyorsunuz Amerika’da yayınlanan bir dergi- Türkiye’deki uyarlamalarla, çalışmalarla ilgili bir makalesine rastladım.

A.C.T. Peki. Konu buraya gelmişken size şunu sormak istiyorum. Sizce Avrupa’daki Orff yöntemi anlayışıyla Amerika’daki Orff yöntemi anlayışı arasındaki en büyük fark nedir?

K.O.K. Avrupa’da yöntem daha çok çocuğun içindeki potansiyeli kullanmaya çalışıyor. Yani daha çok yaratıcılığa yönelik bir yöntem. Amerika ise “hadi beraber müzik yapalım” anlayışı hâkim. Ostinatoları öğretmek için uygun yöntemler, teknikler ve tabii doğaçlamalar var. Ama daha çok beraber müzik yapma üzerine çalışıyorlar. Sonuçlar da muhteşem ama Avrupa’daki metot daha çok insanları bireysel olarak ele alıyor. Daha çok insanların bireysel özellikleriyle ele alınıyor. Bir de daha önce söylediğim gibi yaratıcılığa dayalı bir yöntem.

A.T. Amerika’daki kaynaklardan elime geçenleri incelediğimde çok daha sınırları belirlenmiş, metoda doğru giden bir yaklaşım var. Yazılı müziğe bir gidiş var. Avrupa’daki eğilimin sanki biraz daha ucu açık, biraz daha sanatsal ve pedagojik yönü ağır basan bir yaklaşım gibi gözüküyor.

K.K. Sanatsal boyutu ikisinin de var. Ama Avrupa'daki daha açık bir sistem. Avrupa'daki yöntemde daha çok her öğretmenin kendi yolunu bulması gerekliliği vurgulanıyor. ABD'de bir kitap aldığın zaman çeşitli adımlar var; metot gibi. Her müzik öğretmeni bunları metot olarak kullanabilir. Avrupa'da ise her öğretmenin kendi metodunu, yani kendi yöntemini yaratma imkânı oluyor.

A.T. Orff yönteminin Amerika'daki algılanış şekli size göre yönteme zarar veriyor mu? Yöntemin özünü bozuyor mu? Yönteme bir sınırlandırma getiriyor mu?

K.O.K. Bence kök Avrupa'da. Bu yöntemin doğduğu yer Avrupa olduğu için bizler daha Carl Orff'un ve Gunild Keetman'a daha yakın çalışıyoruz. Bende Avrupalı olduğum için o gözle bakıyorum konuya. ABD'deki sistem yönteme zarar vermiyor. Çünkü pedagojik anlamda gerçekten çok profesyonel bir iş yapıyorlar. Sadece çalışma şekli çok farklı. İkisi de gerekli. En güzeli ikisinin beraber çalışması ama zaten böyle çalışmalar var. ABD'den Avrupa'ya geliyorlar, Avrupa'dan ABD'ye gidiliyor. Sürekli bir paylaşım var.

A.C.T. Bu aşamada yöntemle ilgili temel kavramlara bakmakta yarar görüyorum. Size göre Elementer müzik ve Elementer müzik eğitimi kavramları -özellikle Türkiye'deki çalışma alanınız içinden baktığınızda- neyi ifade ediyor? Siz elementer müziği ve Elementer müzik eğitimi ne şekilde algılıyorsunuz ve ne şekilde uyguluyorsunuz?

K.O.K. Önce Elementer müziğin ne olduğunu ele alalım. Elementer müzik herhangi bir ülkeye bağlı değil insanla ilgili olan bir kavram. Benim en çok beğendiğim ve konuyu en güzel ifade eden bir cümlesi vardır Orff'un : "Müzik insanın içinde başlar." İnsanın içindeki müzik elementer müziktir. İnsanın içindeki müzik nedir? Biz bunu yetişkinler olarak günlük yaşantımızda, hatta çocuklar da eğitim sistemi içine girdikten sonra kaybediyoruz. Ama diyelim ki bir çocuk görüyorsun. Annesiyle babasıyla gidiyor zıplıyor, şarkı söylüyor. O an o çocuğun içinden gelen müzik ve hareket odur. Demek ki o çocuk o anda hissettiği duyguları, müzik, ritm ve hareket ile ifade ediyor. Bu insana özgü çok doğal bir ifade etme olanağıdır. İnsan doğuştan itibaren bu özelliğe sahiptir. Hatta bebekler kendilerini sadece ses ve hareketle ifade edebilirler. Zaten başlangıçta kendilerini ifade etmeleri için başka bir şansları da yok. Ancak eğitim sistemi içine girildiği zaman, bu ifade olanakları yavaş yavaş kayboluyor. Elementer müzik, her insanın içindeki bu potansiyeli yeniden yakalamak ve ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu yapılırken oyun ortamında doğal bir

yol izlenir. Öğretmenin çocuklara öğrettiği bir müzik değil, onlarla beraber bulduğu ortak bir müziktir.

A.C.T. Yedi yıldır ülkemizde yaşayan bir eğitimci olarak size şunu sormak istiyorum. Orff Yöntemi'nin Türkiye'deki uygulanma şansı nedir? Sadece özel okullar değil tüm devlet okullarındaki şartları da düşünerek baktığımızda hangi noktadayız?

K.O.K. Türkiye'de çok beğendiğim bir şey var... Elementer müziğin bireysel boyutunu “insanın içindeki müzik” kavramını bir yana bırakırsak diğer bir boyutu da toplumdaki elementer müzik anlayışı... Bu nedir? Halk Müziği... Düğünlerde ya da başka bir yerde anında başlayan; “kalkın hadi oynayalım, dans edelim” şeklinde gelişen müzik ve hareketin iç içe yer aldığı boyut. Çocuklar önceleri bunu seyrediyor, daha sonra katılmaya başlıyorlar. Bu elementer müziğin toplumsal boyutu. Bu Türkiye'nin kırsal bölgelerinde hala canlı, hatta İstanbul'da da devam eden bir şey. Örneğin bir düğünde; planlanmamış bir halde, herkes kendi seviyesinde dansa katılabiliyor ver bunu kimse yönetmiyor. Bu kültürün devam ediyor olması bir avantaj. Ancak, bazı büyük şehirlerde halk kültürüne dayalı, birlikte müzik yapmak, dans etmek geleneği, Avrupa'da olduğu gibi neredeyse tamamen kaybolmuş... Bu noktada toplumsal elementer müziği yeniden canlandırmak ve daha önce bahsettiğimiz “bireyin içindeki elementer müzik potansiyelini ortaya çıkarmak” gibi iki farklı amaç ortaya çıkıyor.

A.C.T. Türkiye'deki eğitim sistemi bu bahsettiğiniz amaçları gerçekleştirmeye ne kadar uygunluk gösteriyor?

K.O.K. Genel anlamda müzik derslerinde harekete imkân verilmiyor. Ezbere yönelik bir çalışma var. Çok büyük ve kalabalık gruplarla çalışılıyor. Çocukların bireysel olarak kendilerini ifade etme imkânları yok denecek kadar az. Disğlin çok ön planda... Herkes dik otursun ve şarkıyı sonuna kadar söylesin... Bu yeterli görülüyor. Bu müziğe çok dar bir bakış açısı getiriyor. Tabii bu bahsettiğim beni genel gözlemlerim... Çok iyi çalışmalar yapan öğretmenlerde var... Ancak azınlıktalar...

A.C.T. Bu noktada pek çok öğretmen eğitim ortamının elverişsizliğinden, araç-gereç yoksunluğundan yakınıyor. Bu bir mazeret midir? Örneğin elli kişilik bir sınıfta, elinizde hiçbir malzeme olmadan Orff Yöntemi'ni uygulamak ne kadar mümkündür?

K.O.K. Bana göre, hem mekân hem de aletler (çalgılar) çok mühim değil... Tabii ki on tane güzel ksilofon ve muhteşem bir salon olursa her şeyi yapabilirsin... Ama Orff yöntemi'nde çalgılar ve mekân önemli değil... İnsanın içindeki ruhu önemli... Ve öğretmen'in çocuklara bakış açısı önemli... Diyelim ki elli kişilik bir sınıfımız var... Birlikte beden perküsyonu yapabilirsin... Sadece şarkı ezberleme yerine bir takım ses deneyimleri yapılabilir, şarkılar değişik şekillerde verilebilir. Konuşma ile ses oluşturma ile ilgili şeyler yapılabilir. Hareket eğitimi için büyük mekân yoksa sadece sandalyeye kalk-otur, masaya vur, sandalye değiştir gibi çok basit hareketler yapılabilir. Mekân ne kadarına izin veriyorsa... Orff Yöntemi'nde çok önemli bir nokta bu... Yöntemin belli bir felsefesi var... Belli bir takım yollar, faaliyetler var. Ama bunlar her yer ve her durum için geçerli değil... Belli bir mekân ve grup için yeniden değerlendirme yapmak gereklidir. Mesela, atık malzemelerle müzik aleti yapmak gibi...

A.C.T. Tükiye'de Orff Yöntemi daha çok çalgıları ile ön plana çıkmış gözüküyor...

K.O.K. Bazı yerlerde Orff Çalgıları ile Orff Yöntemi aynı şey olarak düşünülüyor. Ancak bu kesinlikle böyle değil. Yöntem çalgılar olmadan uygulanabilir, çalgılar yöneme bağlı kalmadan çalınabilir. Çocukların önüne notalar konur. Orff Çalgıları herhangi bir orkestra aleti gibi kullanılabilir. Ama burada Orff Yöntemi'nden bahsetmek mümkün değil... Klasik bir anlayış bu... Beraber çalmak yolunda bir çalışma...

A.C.T. Terminoloji konusunda da bir sıkıntı var. Orff Yöntemi, Orff Yaklaşımı, Orff Öğretisi gibi... Bunların hepsi eğitim biliminde farklı noktaları işaret ediyor. Size göre bu çalışma şekli için en uygun olan terim hangisidir?

K.O.K. Türkçe benim ana dilim değil... Öncelikle bunu söylemem gerekir. Ancak sıklıkla duyduğum dört farklı şey var; Orff Yöntemi, Orff Yaklaşımı, Orff Öğretisi ve Orff Metodu. Metodu ilk olarak dışarı alalım. Orff çalışması bir metot değildir. Metotta belli bir kitap vardır, birinci sayfadan başlanır, ondan sonra tamamlanır. Kodaly bir metottur mesela. Orff Öğretisi dendiğinde ise öğretmen'in öğrencilere öğrettiği aktardığı bir bilgiyi anlıyorum. Tabii bu boyutu da var ama bana göre en güzeli Orff Yaklaşımı... Orff Yöntemi de olabilir... Ama Orff Yaklaşımı içinde çok değişik yöntemler barındırıyor... Çok çeşitli yöntemler kullanılabilir. Bana göre Orff Yaklaşımı en uygundur. Çünkü yaklaşım en açık kavram... Ben onu tercih ediyorum.

A.C.T. İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı yapısı itibarıyla Orff Yöntemi/ Yaklaşımı ile ilgili uygulamalara ne derecede uygunluk göstermektedir? Size ne derecede hareket alanı sağlıyor?

K.O.K. Amaçlar açısından bir sıkıntı yok... Ancak hareket ve yaratıcılık anlamında biraz eksikler var. Biz Alev’de şöyle yaptık... Programı biraz genişlettik. Müziksel amaçlar biraz az geldi bize. Onları biraz genişlettik. Hareket ve yaratıcılık anlamında, sosyal amaçlar anlamında eklemeler yaptık. Bu amaçları Orff Yöntemi ile nasıl gerçekleştirebiliriz diye düşündük. Milli Eğitim Programını geliştirmek için çok güzel imkânlar var.

A.C.T. Biraz da Türkiye’deki ilk ve Orff Model Okulu olan Özel Alev İlköğretim Okulu’ndaki çalışmalardan bahsedelim istiyorum... Öğretmenleriniz bu konuda nasıl bir hizmet içi eğitim aldılar?

K.O.K. İlk olarak Bayan Jungmair ile bir başlangıç semineri yapıldı. Yılda iki kez Mozarteum’dan gelen eğitimcilerle hafta sonu kursları düzenlendi. Ancak bu yeterli değildi. Başlangıçta günlük planları ben yaptım. Önce anaokulundan başladık, sırayla birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar izledi bunu. Her hafta öğretmenlerle koordinasyon toplantıları yapıldı. Haftalık planları beraber yaptık, değerlendirmeler yapma imkânımız oldu. Derslere girdim. Bunlarla ilgili geri bildirimlerde bulundum. Bu gerçekten çok geniş kapsamlı ve uzun süreli bir hizmet içi eğitim oldu. Bu konuda vakfımıza teşekkür ediyorum. Görüyorum ki ilk yıllarda öğretmenler bana çok bağımlı idiler. Ancak zamanla öğretmenlerimiz ders örnekleri sunacak düzeye geldiler. Bence yavaş yavaş gelişen bu süreçte sonuç gayet iyi.

A.C.T. Biraz programınızdan bahseder misiniz?

K.O.K. Çerçevemiz Milli Eğitim Programı. Aslında burada programı anlatmak oldukça güç. Ancak müzik aletleri açısından örnek vermek gerekirse; anaokulunda daha çok küçük vurmaları çalışıyoruz. Birinci sınıfta onları genişletiyoruz. İkinci sınıfta ksilofonları daha ciddi bir şekilde ele alıyoruz. Ama yine ilk olarak serbest oyun şeklinde. Dördüncü sınıflara kadar hem küçük vurmaları çalgıların, davulların hem de ksilofonların temel çalma teknikleri oluşturuluyor. Hareket eğitimi için de aynı şey geçerli. Her alanda müzik aleti olsun, ses çalışması olsun, gerek hareket eğitimi yaratıcılık ile ilgili çalışma var. Mesela

anaokulunda çok daha kısa ve küçük çerçeveleri veriyoruz yaratıcılık için. Yavaş yavaş geliştiriyoruz. Belli bir gelişme ve basamaklar elbette var. Bunları kısaca anlatmak çok zor.

A.C.T. Orff Yaklaşımı'nın belli aşamaları var. Örneğin Keetman'ın ortaya koyduğu “ritmik yapı taşları” prensibi genel olarak kabul gören bir yöntem bilgisi sunuyor. Sizin başlangıç noktanız nedir?

K.O.K. Bahsettiğiniz şeye biz “klasik orff süreci” diyoruz. Konuşma sesinden, beden hareketlerine, oradan beden vurmaliya ve çalgıya doğru gelişen bir süreç. Bu aşamaları geçtikten sonra yaratıcılığa bir fırsat veriliyor. Biz bu süreci hem kısa hem uzun vadeli amaçlara ulaşmak için kullanıyoruz. Örneğin anaokulundan dördüncü sınıfa kadar böyle bir yol izliyoruz. Ama aynı zamanda bir şarkıyı öğretirken de aynı aşamaları kısa vadeli kullanabiliriz. Konuya ve amaca bağlı değişen ders planları oluşuyor.

A.C.T. Bu uygulamalarda Türk Eğitim Müziği dağarından, Türk Müzik Kültürüne ait öğelerden ne ölçüde yararlanıyorsunuz?

K.O.K. Türk Müziği çok zengin bir kaynak. Bir yanlış anlama var. Yurtdışından seminer vermeye gelen hocaların kullandıkları müziklerin, Orff Yaklaşımında kullanılan resmi Orff şarkıları olduğu düşünülüyor. Bunun sonucu bizim böyle şarkılarımız yok, bizim şarkılarımız sıkıcı gibi bir fikir oluşuyor çoğu zaman. Bu çok yanlış ve anlamsız. Çünkü Türkiye’de çok zengin bir kaynak var. Hem çocuk tekerlemeleri açısından, hem halk müziği ve klasik müziğinin açısından. Zaten Orff Yaklaşımında çok önemli bir nokta her ülkenin kendi kültüründen yola çıkmak. Ben yabancı olarak, Türk öğretmenlere “nasıl” olacağını gösterebilirim ama “ne” olduğunu gösteremem. İçerik bu ülkeye ait olmalı.

A.C.T. Size göre Orff Yaklaşımı'ndan sonraki aşama nedir? Ya da böyle bir aşama var mıdır?

K.O.K. Evet. Vardır. Orff Yöntemi ile genel bir müzik eğitimi vermek mümkün. Yapararak, yaşayarak ve yaratıcılığını kullanarak. Bu temelden sonra çalgı eğitimine, dans eğitimine geçilebilir. Bu temelden sonra çok daha sağlıklı ve iyi sonuçlar ortaya çıkacağını düşünüyorum. Çocuğun içinden gelen müziği keşfetmesi, daha ileri bir aşamadaki müzik eğitimine daha farklı ve yaratıcı bir pencereden bakmasına yardımcı olacaktır. Diğer bir boyutu da Orff Yaklaşımı ile eğitim almış olanlar çok daha bilinci “kültür tüketicisi”leri olabilirler. Sanattan kendi deneyimleri sonucu farklı tatlar alabilirler. Sonuçta, süper

müziyenlerden çok bilinçli kültür tüketicileri yetiştirmek daha önemli bana göre. Elbette bu uzun bir süreç... Örneğin bu tarz eğitim anaokulundan başlayıp ilkokulun sonuna kadar gitmeli. Çocuklar yavaş yavaş tecrübe kazanıyorlar. Belli bir teknik kazanıyorlar. Teknik dediğim zaman enstrüman çalmada, harekette, beden perküsyonunda ve sesle ilgili. Bunların her biri ile ilgili belli bir teknik oluşturuyoruz. Çünkü yaratıcılık ne zaman ortaya çıkabilir? Ancak bir şey aldıktan sonra, içeri bir şeyler girdikten sonra onların yeni bir karışımı ile bir yaratıcılığı ortaya çıkarabiliriz. Bunun için küçük yaştaki çocuklarla başlamak her zaman daha iyi. Çünkü spontan müzik yapma duygusunu henüz kaybetmemiş oluyorlar. Oyun anlayışı içinde rahatça ilerleyebilirsiniz. Ancak beş, altı ve yedinci sınıflarda başlangıç yapıldığında farklı bir yol izlenmeli.

A.C.T. Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

K.O.K. Teşekkürler.

6.1.2.2. Prof. Dr. Ulrike Jungmair İle Yapılan Görüşme

03.12.2006 tarihinde Mozarteum Üniversitesi Orff Enstitüsü emekli öğretim üyesi Prof. Dr. Ulrike Jungmair ile Ankara'daki 2. Uluslararası Orff Sempozyumu sırasında gerçekleştirilen görüşme aşağıdaki gibidir.

Atila Coşkun Toksoy (A.C.T.) Sizin de bildiğiniz gibi Türkiye'de Orff'la ilgili birtakım çalışmalar yapılıyor. Ancak özellikle uygulama alanında tam bir netlik, fikir birliği var gibi gözüküyor... Sizce bu bağlamda, “Orff Yaklaşımı” nedir?

Ulrike Jungmair (U.J.) Bu cevablaması oldukça güç bir soru. Bu düm dünyada karşılaştığımız bir problem. Tabii sadece çalgıları kullanıp ya da benzeri bir şeyler yapıp “ben Orff yapıyorum” demek çok kolay. Ama sizin de bildiğiniz gibi bu noktada büyük bir yanlış anlaşılma ile karşı karşıyayız. Yarınki konuşmamda da değineceğim gibi Orff Schulwerk'i dar ve geniş anlamları ile tanımlamak mümkün. İlk olarak Orff-Schulwerk deyince kitapları; Music for Children'i ve diğer kaynak kitapları anlayabilirsiniz. Tabii ki temel fikir bu kitaplardaki parçaları çalmak, ya da şarkıları söylemek değildir, kendi çözümlerinizi bulmaya çalışmaktır. Öyle ki Orff; “kitaplardaki parçalar sadece modellerdir, herkes kendi çalışmalarını ortaya koymalıdır” demiştir. Bununla beraber, burada ortaya çıkan problem bununla ilgili değil. Çünkü biz hiçbir zaman bu kitapları getirip göstermedik ya da ben hiçbir uygulamamdaki bir parçayla ilgili “bakın bu Orff-Schulwerk'ten”

demedim. Orff-Schulwerk'ten bahsedeceksek daima geniş anlamı ile birlikte düşünmeliyiz. Böylece Carl Orff'a veya Orff-Schulwerk'e göre elementer müzik ve hareket eğitimi diyebiliriz. Bu şekilde sadece kitapları değil, bir fikri ve konsepti işaret etmiş oluruz. Bakın program dememeyi tercih ederim; çünkü insanların “bizim bir programımız var” demesinden pek hoşlanmıyorum... Belki bir program yapmak mecburiyetindeler ancak bu program daima esnek bir yapıda olmalıdır. Program çalıştığınız gruba bağlıdır. Öğretmen de daima değişime açık olmak zorundadır. Bu sebeple prensiplerden, birçok değişik metotlardan, öğrencilere ve insanlarla hangi yollarla çalışılabileceğinden bahsetmeye gayret ediyorum. Bu anlamda “Orff-Schulwerk” oldukça kısaltılmış, özet bir sözcüktür.

A.C.T. Türkiye’de bildiğiniz gibi ulusal bir müzik öğretimi programımız var. Bu noktada elementer müzik ve hareket eğitiminde öğretmenler için ilköğretimdeki başlangıç noktası ne olabilir?

U.J. Bir başka zor soru daha... Bununla ilgili olarak sadece ben ders verirken nasıl başladığımı hatırlarsam bir şeyler söyleyebilirim. Ancak ilk olarak çocuklarla daire kavramını çalışmak olabilir. Sonra çocuklara “tamam şimdi odada serbestçe dolaşabilirsiniz ancak bu sinyali duyduğunuzda dairedaki eski yerinize geri döneceksiniz” yönergesi verilir. Bu aynı zamanda çocuklara, “kendi yerinizi bulmak için kesin kurallar bulmalısınız” demektir. Böylece çok basit anlamda da olsa hareket eğitime bir giriş yapılabilir. Daha sonra küçük taklit oyunları oynanabilir. Böylece küçük ritmik çalışmaların başlangıcı yapılır. Küçük, basit, temel yapılardan başlayarak, giderek gelişen bir çizgide ilerlemek Orff’un temel prensiplerindendir. Ezgi, ritim ve hareket için... Ancak bu çok statik hale gelebilir. Bununla beraber, günümüzde müzik değişti, armoniler değişti. Böylece, biz bütün materyali kullanmak zorundayız. Bu “sesle çalışmak” anlamına gelir. Küçük yapılarla başlamak ancak, müziğin dinamik, tempo, ritm, armoni gibi tüm imkânlarını kullanmak gerekir. Acele etmeden küçük adımlarla ilerlenmelidir.

A.C.T. Bu noktada Gunild Keetman’ın “Elementaria” adlı eseri için ne düşünüyorsunuz? Bu kitapla önerilen yöntem bilgisi ile bir başlangıç yapılabilir mi?

U.J. Evet tabii ki. Çok güzel bir çalışmadır. Ama Orff-Schulwerk’e ölçülü ve ritmik bir yolda giriş yapar. Daha sonraki serbest müzik yapma, grup doğaçlamaları, iletişim gibi aşamalarla ilgili bir bilgiyi içermez. Bence Orff-Schuwerk’le ilgili çalışmalara, yirmili yıllarda GüntherSchule’de “serbest ölçü” ile başladılar. Bununla beraber çalışma ölçülü ve

ritmik bir biçimde gelişti. Başlangıçtaki köklere dönüp bunun üzerine düşünmek gerekir. Gong'u düzenli vuruşlarla kullandıklarını hayal edemiyorum. Bunun yerine uzun seslerle kullanmış olmalılar. Sonuç olarak "Elementaria" ritmik ve ölçülü bir yolda çok sistematik ve çok güzel bir başlangıç olabilir. Ama çalışmanın öteki yanını da düşünmek gerekir.

A.C.T. Yayınları, kitaplara baktığımız da Avrupa ve Amerika arasında belirgin bir tarz değişikliği görüyoruz. Bu iki yaklaşım arasında farklar var...

U.J. Evet. Çünkü Amerika'daki yayınlar, Avrupa'dakilerden çok sonraları ortaya çıktılar. Bu, müzik yapmanın yeni yolunu kendilerine uyarladıkları anlamına gelir. Bununla beraber Amerika'da değişik gelişmeler var. Doğu bölgesi oldukça gelenekçidir. Batı bölgesi ise oldukça açık ve yaratıcıdır.

A.C.T. Orff Yaklaşımı'nda sıkça geçen bir kavram da yaratıcılık... "Yaratıcılık" üzerine ne düşünüyorsunuz?

U.J. İnsan yapısının temelleri ve gerçekleri üzerine düşünmek zorundasınız. İnsanların yaratıcı olmaları için sebep nedir? Niye yaratıcı olabilirler? Bu onları normal yoldan dışarı itmek anlamına gelir. Bu bir metodu izleyerek gidilen yol değildir. Bu şekilde yaratıcılığa ulaşamaz.

A.C.T. Bu düşünce öğretmenin ders içindeki davranışını da değiştirecektir...

U.J. Öğretmen çocuğa kendi bilgisini aktarmak yerine onlarda öğrenme yolunda bir istek uyandırmalı, onları harekete geçirmeli ve gözlemelidir. Ondan sonra çocuklardan gelenlerle, çocukların ortaya çıkardıkları ile kavramları geliştirmelidir. Bu aslında en güç olanıdır. Öğretmen bir fikir vermeli, bir şey göstermeli ve geri çekilmelidir. Böylece alanı açar ve öğrencinin ne yaptığını gözler. Sonra da durumla ilgili çözümleri bulur. Bu çözümleri bulabilmek için öncelikle sanatçı ve çok iyi bir müzik öğretmeni olmalı, bunu yapacak yüksek yetenek ve bilgiye sahip olmalısınız.

A.C.T. Bu yolda kullanılacak eğitim materyali ne olmalıdır?

U.J. Sizin küçük çocuklarla çalıştığınızı biliyorum. Çocuk şiirleri, tekerlemeler, sayışmalar, çocuk oyunları bir başlangıç noktası olabilirler. Ancak bunları geliştirmeniz gerek. Daha fazlasını yapmanız gerek. Daima üç adımda ilerleriz. Birincisi araştırma, ikincisi teknik. Teknikleri geliştirmek zorundasınız. Çalgı teknikleri, beden teknikleri,

hareket teknikleri, adımlar ve diğerleri... Üçüncüsü ise kompozisyon... Formu nasıl bulacaksınız? Araştırma ve tekniğin birleşimi...

A.C.T. Bütün bu anlattıklarınızdan programın ve dolayısıyla onu uygulayacak öğretmenin oldukça esnek olması gerekliliği ortaya çıkıyor...

U.J. Elbette. Daha fazla özgür olmak için daha fazla yetenek ve bilgiye sahip olmak gereklidir. Bilginiz ne kadar az ise o oranda bir programa bağlı kalmak ve takip etmek zorunda kalırsınız.

A.C.T. Teşekkür ederim.

6.1.2.3. Prof. Dr. Ali Uçan İle Yapılan Görüşme

02.12.2005 tarihinde Prof. Dr. Ali Uçan ile Ankara'daki 2. Uluslararası Orff Sempozyumu sırasında gerçekleştirilen görüşme aşağıdaki gibidir.

Atilla Coşkun Toksoy (A.C.T.) Hocam, Türkiye'de şu ana kadar Orff-Schulwerk ile ilgili bir terminoloji bütünlüğü sağlanabilmiş gözüküyor. Yöntem, öğreti, metod, yaklaşım gibi kelimeler kullanılmakta... Sizin bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

Ali Uçan (A.U.) Oldukça farklı anlamlara gelecek biçimde kullanılıyor. Aslında birtakım sorunlar yaratıyor ama bir yandan da Orff'un getirmek istediği yeni anlayışı kapsayan bir durum olarak görüyorum. Bu bakımdan bir süre daha farklı sözcüklerle nitelendirme, adlandırma devam edecektir. Ancak bu farklı deyiş biçimleri bir süre sonra belli sözcükler üzerinde odaklanarak, derlenip toplanacaktır. Bu kadar farklı adlandırmaların ortaya çıkmasının nedeni; Orff'un getirmek istediği anlayışın çok geniş çerçeveli bir yaklaşım olmasından kaynaklanıyor. Bu bakımından, kim bu yaklaşımın içine giren boyutlardan birine daha ağırlık veriyorsa o açıdan bakarak adlandırıyor. Bir diğeri başka bir açıdan yaklaşarak adlandırıyor. Böylece farklı adlar ortaya çıkıyor. Ben genellikle yaklaşım kavramını/terimini uygun görüyorum. Çünkü o hepsini kapsayan bir terim. Öğreti biraz daha kesin hatlarla çizilmiş, biraz daha az değişken bir durumu ifade ediyor. Hâlbuki yaklaşım, koşullara göre, durumlara ve de durumlara göre sürekli değişebilir. Esneklik yönünü daha çok vurgulayan bir sözcük. Ben onun kullanılmasını öneririm. Orff'u anlamakta geniş çerçeveli düşünmek, başlangıçta yapılan, basılan "okul çalışmaları" ile beraber geniş bir satıhta değerlendirmek faydalı olacaktır.

A.C.T. Orff Yaklaşımı'nın belkemiği sayılabilecek olan "Elementer Müzik" konusu hakkında neler düşünüyorsunuz?

A.U. Bence bu çok önemli bir konu. Orff Yaklaşımı'nın zembereğidir, özüdür. Günümüzdeki müzik kültürlerine bakarsak, kendi müzik kültürümüze bakarsak en altta bir elementer müzik kültürünün var olduğunu görürüz. Bunun üzerine bir Geleneksel Halk müziğimiz kurulmuştur. Bunun yanı sıra, bunun belki biraz üzerinde Geleneksel Türk Sanat müziğimiz kurulmuştur, sonra Çağcıl-Çoksesli Türk Sanat Müziğimiz kurulmuştur, popüler müziğimiz kurulmuştur... Ve hemen belki bunların en ucunda da avangarde/öncü müzik dediğimiz, ucu daha çok geleceğe dönük bir türün, yaklaşımın oluştuğunu görüyoruz. Burada elementer müzik çok önemli bir kavram. Bana, yüz yıl sonra Orff'tan geriye ne kalır? Diye soracak olursanız; kalacak şeylerin en başında elementer müzik, elementer müzik kültürü derim. Nedir elementer müzik? Ham müzik, işlenmemiş müzik. Veya müziksel öğeler. Bu neye benzer? Toprağın altından bakır cevherini, demir cevherini çıkarmıyor muyuz? Nasıl toprağın altında birtakım cevherler varsa, müzik kültürümüzde de birtakım müziksel cevherler var. Elementer müzik henüz işlenmemiş, ham, müziksel oluşumları, müziksel öğeleri, müziksel çabaları, müziksel etkinlikleri ifade eder. Bu biraz işlendiği zaman, geniş halk katmanlarında halk müziğine dönüşüyor. Elementer müziğin diğer bir özelliği bir defa da olup biten bir şey olmamasıdır. Her kuşak kendi elementerini yaratır. Elementersiz bir kuşak olamaz. Sonra onun üzerine diğer müzik türleri kuruluyor. O yüzden ben elementer müzik kavramı ve eğitimini, dünya müzik eğitimi tarihinin en önemli belki de devrimsel buluşlarından biri olarak görüyorum. Orff sadece bu yönüyle önümüzdeki bin yıllara taşınacaktır. Çok doğru bir yaklaşımdır.

A.C.T. Orff Yaklaşımı'nda kullanılan birtakım terimlerin Türkçeleştirilmesi ile ilgili neler diyebilirsiniz? Örnek verecek olursak beden perküsyonu diye bir terim kullanılıyor....

A.U. Bu yaklaşımda bedenimiz bir çalgı olarak ele alınıyor. Bizim geleneksel eğitimimiz daha çok insanın ağzından çıkan seslere dayanmıştır. Hâlbuki değişik örgenlerimizden (kol, bacak, v.d.) çarparak, çırparak çok değişik sesler elde ediyoruz. İnsanın bedeni öyle bir çalgı ki hem ezgisel bir çalgı hem de vurmali bir çalgı. Hem de bir tınısal çalgı. Ağız sesiyle ezgi söyleyebiliyorsunuz. Ayak ve elle eşlik ederek tınısal ve ritmik zenginlik elde ediyorsunuz. Böyle bir yapıya insansız hiçbir çalgı sahip değil. Diğer bütün çalgılar insanın müdahalesi ile etkinleşirler. İnsanın kendi bedeni, kendi çabasıyla, kendinde bir yapı olarak bütün bu elementer müziğin temelini oluşturur. Son raddede doğaya açılır. İşte

bedene yakın algılar, bedenimizi kullandığımız gibi kullanabileceğimiz algılar gelir. Sonra diğ er daha gelişmiş çalgılara geçiş vardır. Demek ki en doğal, en kullanışlı, en etkili algımız kendi bedenimizdir. Bu yüzden beden sesleri ve bedenini çalma diyebiliriz.

A.C.T. Türkiye’de, İlköğretim eğitiminde Orff Yaklaşımı’ndan ne şekilde faydalanılır?

A.U. Mevcut programa göre konuşayım. Hemen hemen bütün ünitelerinin işlenişinde, yöntem olarak, yaklaşım olarak, teknik olarak yararlanabiliriz. Bu; müzik öğretmenlerimizin, müzik eğitimcilerimizin, sınıf öğretmenlerimizin bu konudaki bilgi ve becerilerine sıkı sıkıya bağlıdır. Bu bakımdan zaten bu tür sempozyumlar, çalıştaylar, seminerler giderek, yayılarak yapılıyor. Bunun amacı, ağdaş müzik eğitimi yöntemi ihtiyacımızı bir an önce karşılamak. Tekrar etmek gerekirse, Orff Yaklaşımı’ndan mevcut programı uygularken oldukça yoğun yararlanabiliriz. Programı yapanlardan birisi de benim... Programın temel yaklaşımlarından biri de zaten budur. Bu konuda çok iyi çalışan, uygulamalar yapan öğretmenler olduğunu biliyorum. Bu sürecin içerisindeyiz.

A.C.T. Siz “Müzik Öğretimi” adlı eserinizde belli bir yöntem bilgisi sunuyorsunuz. Öte yandan, öğretmenin yetkinliği ve hayalgücü, yaratıcılığı bu iskeleti doldurmada önem taşıyor ve bütün süreci etkiliyor sanırım.

A.U. Kesinlikle. Şöyle söyleyelim; “öğretmenin tasarımlama gücü”. Bunu uygulatma gücü ve uygulamada gerçekleştirmeye becerisi, gücü. Bu açıdan donanmış, deneyimlenmiş, bilgilenmiş ve belli temel etkinliklerle bütün bunları içine sindirmiş bir yolu açık... Ne mutlu o tür öğretmenlere, ne mutlu o tür öğrencilere...

A.C.T. Bu bağlamda öğretmen kendini; çok geniş kapsamlı bir sanatsal dışavurumun rehberi olarak görmeli, müzik öğretimini gerçekleştirmesinin yanı sıra müzikle eğitimi de amaç haline getirmeli.

A.U. Tabii. Çok güzel bir terim kullandınız; “dışavurum”. Elementer müziğin temeli budur. Biz geleneksel eğitimde hep dıştan içe alımı esas aldık. Hâlbuki elementer müzik; içten dışa vurmadır. İnsanın müziksel dünyası içinde... Bunu dışa vuracak örgenleri, organları ve donanımı var. Doğal olarak var. Ben buna “insanın temel müziksel donanımı” diyorum. Elementer müziğin temeli bu donanımdır. İnsan bu donanımı kullandığı zaman ortaya elementer müzik çıkıyor. Bu çocukta da var, bebekte de var, yetişkinde de var,

yaşlıda da var. Yani beşikten mezara değil, ana rahminden mezara kadar bütün bu aşamalarda var. Kalbin oluşmasıyla başlıyor zaten.

A.C.T. Bir uyarlamadan bahsedecek olursak, başlangıç noktası ne olmalıdır?

A.U. İnsanın kendisidir. Zaten Orff'ta bunu işaret ediyor. Elementer müzik temelde kültürlerle sıkı sıkıya bağlı bir müzik değil. İnsana bağlı bir müzik. İnsanın yapısına bağlı bir müzik. Bu yüzden, insanın doğal temel müziksel donanımından kaynak almak yeterli... Bu çıkış en sağlam çıkıştır. O zaman dünyanın her yerinde her insana verilebilir. Çünkü bunun gerektirdiği donanım her insanda doğuştan var. Bütün sorun bunun farkına varıp, bunu harekete geçirmek. İşte Orff Yöntemi bize bunun yolunu yordamını, örneğini gösteriyor. Tabii ki yöntem çok geliştirildi. Orff'un ilk oluşturduğu biçime bakarsak, yaklaşım çok gelişti, zenginleştirildi. Belki bazı yönleri ile Orff'un düşündüğü kalıbın dışına çıktı. Daha doğrusu kalıp çok genişledi, çerçeve çok genişledi. Bu nereden kaynaklanıyor? Orff çok çekirdek bir ruhu, çekirdek yaklaşım yakalamış... Bu yaklaşım büyüeyebilen bir yaklaşım, genişletilebilen bir yaklaşım, açılabilen bir yaklaşım... Nitekim her kuşak, bu yolda çalışan arkadaşlarımız çerçeveyi genişletiyorlar.

A.C.T. Orff'un başlangıçta ezgi ve ritim öğretimi için ortaya koyduğu bir takım yöntemler var...

A.U. Orff'un önerdiği o yaklaşım Avrupa müziği kökenli. Bizim geleneksel kültürümüzde o aralıklar kullanılmıyor. Örneğin la, sol, fa... İki tane büyük üçlü aralığı... Bütün çocuk tekerlemelerimiz, sayışmalarımız bu la,sol,fa sesleri üzerine oturur ve genellikle orta ses eksen sestir. Çoğunluğu sol kararlıdır. Demek ki doğal ölçütler esas alınır sa sorun çözülyor. Şimdi Orff'un yaklaşımındaki o çekirdek model Avrupa müzik kültürünün oluşturduğı bir şey... Biz ne yapacağız? Kendi çekirdeğimize den hareket edeceğiz. Ama hemen oradan, o evrensel Avrupa çekirdeğine, Afrika çekirdeğine, Amerika çekirdeklerine, farklı açılımlar yapabiliriz. İşte orada pentatonik sistem çok büyük kolaylık... Anahtar... O zaman bir ne yapabiliriz? La, sol, mi yerine; la, sol, fa ile başlayabiliriz. Zaten ben öğrencilerime çıkış noktası olarak bunu gösteriyorum. Orff Yaklaşımı bu uyarlamaya engel değil. Tam tersine “kendi ulusal müziğinden yola çıkılmalıdır” diyor.

A.C.T. Kendi çalışmamda da la,sol,fa seslerinden hareket ederek alt ve üstten seslerle aralığı genişletme yoluna gittim. Bizim eğitim müziğimizde de başarılı örnekler var.

A.U. Çok... Çok zengin bir dağarcığımız var. Geçmiş kuşaklardaki öğretmenlerimize, eğitim müziği bestecilerimize çok şey borçluyuz. Çok güzel ürünler verdiler. Önemli olan bunları bu yaklaşım çerçevesinde değerlendirmek ve kullanabilmek. Türkiye, bu anlamda zengin bir ülke aslında. Nitekim Orff Yaklaşımı son on, on beş yılda hızla yaygınlaştı. Neden? Çok uygun materyallerimiz var bizim. Nitekim Orff Yaklaşımı son on, on beş yılda hızla yaygınlaştı. Neden? Çok uygun materyallerimiz var bizim. Küçük üçlü çekirdek yerine büyük üçlü çekirdeği esas alacağız. Sonra bunun içine onu katacağız. Pentatonik. Bugün hüseyini makamının iskeletini çıkarsanız pentatonik çıkıyor... Sanıyorum bu sempozyum son yıllardaki çalışmaların sonuçlarını bize getirecek.

A.C.T. Hareket eğitimi ile ilgili olarak şöyle bir saptamam var... Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarımızın Halk Oyunları üzerine herhangi bir ders alıp almadıklarını bilmiyorum ancak...

A.U. Oyun-Dans ve Müzik diye bir dersimiz var. Bu ihtiyacı görüyor. Orff Yaklaşımını bilen arkadaşlarımız bu dersi oldukça geliştirdiler.

A.C.T. Hocam değerli zamanınızı aldım... Aydınlatıcı fikirleriniz için çok teşekkür ediyorum...

A.U. Ben de çalışmalarınızda başarılar diliyorum. Güzel bir çalışma yapıyorsunuz. Umarım sonuçlarından hepimiz yararlanacağız.

6.1.2.4. Özel Alev İlköğretim Okulu Öğretmenleri ile Yapılan Görüşme

Ülkemizde ilk ve tek Orff Model Okulu olan Özel Alev İlköğretim Okulu müzik öğretmenleri ile yaklaşım üzerine olan bilgi düzeyleri ve tecrübeleri, yaklaşım hakkındaki düşünceleri, kullandıkları eğitim materyali üzerine bilgi toplama amacıyla görüşme yapılmıştır. Görüşme okulda çalışan dört öğretmen; Elif Slater, Yaprak Soysalan, Onur Erol ve Fatoş Aurning ile yapılmıştır. Görüşme sonucunda şu bulgular elde edilmiştir.

Ankete katılan öğretmenlerin tümü 5–10 yıl arasında müzik öğretmenliği yapmaktadırlar. Yine dört öğretmen de orff yaklaşımı ile ilgili çalışmalarının 5–10 yıl arasında devam ettiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Orff Yaklaşımı ile ilgili eğitimleri uluslararası kurs-seminer ve hizmet içi eğitimler yoluyla olmuştur. Öğretmenlerden Onur Erol Salzburg Mozartum Orff

Enstitüsü'nde sekiz ay misafir öğrenci olarak kalırken, halen Orff Merkezi müdürlüğünü sürdüren Fatoş Aurning yurt dışında beş kez bir hafta süren seminerlere katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenlere “elementer müzik” ve “elementer müzik eğitimi” ile ilgili düşüncelerini sorulmuştur.

Fatoş Aurning bu soruyu; *“Elementer müzik insanın dünyaya geldiğinde içinde zaten var olan ritim duygusu ve müzik yeteneğine ilişkin her türlü aktiviteyi içeriyor. Elementer müzik eğitiminde ise, klasik müzik eğitiminde çocuğun içinde var olan bu kavramları bastıran ve yok eden çalışmalar yerine, müzik, ritim, hareket ve sözü birlikte kullanmak yolu ile çocuğun temel müzik kavramlarını bedeninde hissederek, yaşayarak algıladığı bir eğitim tarzını anlıyorum”* şeklinde cevaplamıştır.

Yaprak Soysalan ve Elif Slater Onur Erol'un *“elementer, içimizde bulunan, içten gelen. İçten geleni yakalayarak yön vermek.”* cevabına aynen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bir başka soruda Orff Yaklaşımı'nın derslere olan katkısı sorulmuştur. Bu soruyu Fatoş Aurning; *“Orff-Schulwerk her bireyi kendi becerisi ile kabul eden ve bu sayede grup içinde herkesin kendi varlığı ile kabul gördüğü bir çalışma ortamı yaratır. Böylece sadece müzik kulağı iyi, ritim duygusu kuvvetli öğrencilerin değil, her öğrencinin kendini ifade edebildiği ve kendine güvenini geliştirebileceği bir müzik dersi yapılmış olur. Çocuklar arasında, sık sık yapılan grup çalışmalarından dolayı yardımlaşma isteğinin ve becerisinin arttığını gözlemliyoruz.”* şeklinde cevaplamıştır. Onur Erol ise; *“akla gelebilecek her şeyi kolaylaştırıyor, öğrenme, yaratma, kalıcılık, özgünlük”* cevabını vermiştir. Yaprak Soysalan ve Elif Slater ise Onur Erol'un cevabına aynen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Elif Slater ve Yaprak Soysalan Türk Eğitim Müziği Dağarı'ndan (çocuk şarkıları, tekerleme ve sayışmalar, ninniler, türküler v.b.) yeterli düzeyde yararlandıklarını söylerken, onur Erol ve Fatoş Aurning ise orta düzeyde yararlanabildiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlere, kullandıkları eğitim materyali ile ilgili olarak, hangi tür çocuk şarkılarına ağırlık verdikleri sorulmuştur Elif Slater ve Yaprak Soysalan derslerinde adapte, öykünme, anonim şarkıları (tekerleme, saymaca, ninni, halk türküleri) aynı düzeyde kullandıklarını belirtirken, Fatoş Aurning sırasıyla en çok adapte şarkıları kullandığını, daha sonra

öykünme ve anonim şarkıların geldiğini belirtmiştir. Onur Erol ise; daha çok tekerlemeleri kullandığını ve şarkılarını kendisinin yazdığını söylemiştir. Dört öğretmen de; Türk Okul Şarkılarını (Türk bestecilerinin yarattığı, kaynağını halk müziğimizden alan okul şarkıları) ve Türk Makam Müziği Okul Şarkılarını eğitim materyali olarak hiç kullanmamaktadırlar.

Öğretmenlere, Orff Yaklaşımı ile gerçekleştirdikleri müzik derslerinde geleneksel Türk ritimleri ve usullerinden ne ölçüde yararlandıkları sorulmuştur. Onur Erol ve Fatoş Aurning çok az düzeyde yararlandıklarını, Elif Slater ve Yaprak Soysalan ise az düzeyde yararlanabildiklerini belirtmişlerdir.

Elif Slater ve Yaprak Soysalan derslerinde geleneksel Türk ritimleri arasında en çok 5/8 lik ritmi kullandıklarını söylerken, Onur Erol 5/8 ve 9/8 lik ritimleri aynı düzeyde, Fatoş Aurning ise 9/8 lik ritmi kullandığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere derslerinde Türk Halk Oyunları figürlerinden ne düzeyde yararlanabildikleri sorulmuştur. Elif Slater ve Yaprak Soysalan çok az düzeyde yararlandıklarını söylemişlerdir. Onur Erol az düzeyde yararlandığını, Fatoş Aurning ise orta düzeyde yararlandığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden Orff Yaklaşımı ile ilgili uygulamalarında yararlandıkları bir halk oyunu varsa ismini ve yöresini yazmalarını istenmiştir. Bu soruya sadece Onur Erol “Bergama Gaydası” cevabını vermiştir.

Öğretmenlere; Orff Yaklaşımı’nı uygularken geleneksel Türk çalgılarından (ezgi ve ritim çalgıları) ne ölçüde yararlanabildikleri sorulmuştur. Onur Erol ve Fatoş Aurning orta düzeyde, Elif Slater ve Yaprak Soysalan ise az düzeyde yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden, Orff Yaklaşımı’nı uygularken yararlandıkları geleneksel Türk çalgılarının adlarını yazmaları istenmiştir. Öğretmenler geleneksel Türk çalgılarından; darbuka, zil, el davulu, bendir, davulu kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgularla şu yorumlamalarda bulunulabilir. Türkiye’deki tek Orff Model Okulu’nda görev yapan öğretmenler konu ile ilgili yeterli deneyime ve bilgiye sahiptirler. Yaklaşımın temel prensiplerine hakim oldukları anlaşılmaktadır. Bununla beraber, ilgili sorulara verdikleri cevaplardan yaklaşımın Türk müzik kültürüne uyarlanması ile ilgili özel bir çaba içinde olmadıkları ya da bu konuda yeterli düzeyde uygulama yapmadıkları sonucu çıkarılabilir. Bir başka

deyişle, Orff Yaklaşımı ile ilgili bir programa sahip olan bu okulda, Türk müzik kültürüne ait eğitim materyalinden tam anlamıyla ve etkin olarak yararlanıldığını söylemek mümkün gözükmemektedir.

6.2. Deneyisel Yöntemle Elde Edilen Bulgular ve Yorumlamalar

6.2.1. Orff Çalgıları ile Yapılan Örnek Denemelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlamalar

Beşinci bölümde her uygulama örneğinin sonunda, o uygulamaya dair bulgular ve yorumlar kısaca verilmiştir. Bu bölümde ise tüm uygulamalardan elde edilen bulguların ışığında genel bir yorumlama yapılmaya çalışılmıştır.

6.2.1.1. İlköğretim 1. Sınıflarla Yapılan Denemelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlamalar

İlköğretim 1. sınıf öğrencileri ile yirmi dört haftalık bir çalışma yapılmıştır. Her hafta değişik bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi devinimden, beden vurmaya, ritmik motif oluşturmada, ezgi çalmaya doğru bir çizgi izlenmiştir. Tüm bu çalışmalarda öncelikle bedenden yola çıkılmıştır. Çocuklar kendi bedenlerini kullanarak müzik yapma konusunda tecrübe kazanmışlardır. Ritim ve ezgi çalgılarında temel teknikler çalışılmış, dizinin birinci ve beşinci dereceleri ile yapılan alıştırmalardan başlanarak; la, sol, fa ve mi seslerinden oluşan küçük ezgilerin çalınmasına kadar bir gelişim çizgisi izlenmiştir. Yaklaşımın temel prensiplerine uygun olarak ezgi çalmaya dem tutma ile başlangıç yapılmıştır. Çalışmalar mümkün olduğunca oyun kurgusu içinde yürütülmüştür.

Ritim eğitimi açısından bakıldığında; öğrenciler söz-konuşma ve ritim arasında bir bağ kurmayı başarmışlardır. Öğrenciler kendi denemeleri sonucunda değişik ritmik yapılar ve ifade biçimleri oluşturmuşlardır. Çocuklar, sözlerin ritmini devinime dönüştürme konusunda da başarılı olmuşlardır. Çocukların tamamına yakını, ritmik motifleri hem konuşma ritmi ile hem de beden sesleri ile başarı ile seslendirmişlerdir. Bu çalışma ile bedenlerinden değişik sesler çıkartan çocuklar “tını ve ses rengi” üzerine ilk deneyimlerini kazanmışlardır. Bu deneyimlerini ritim çalgılarına da aktarabilmişlerdir. Çocukların ritim çalgılarına karşı ilgileri çok yoğundur. Ancak başlangıçta uzun ritim kalıplarından kaçınılmalı, ritim kalıpları iki ölçü ile sınırlandırılmalıdır. Ritim kalıpları iyice öğrenilmeden daha uzun ritmik yapılar çalışılmamalıdır. Çalışmaların oyun kurgusunda

gelişmesi ve devinime izin vermesi çocukların ilgisini artırmıştır. Gruplara ayrılarak çalışma hem çocukların ilgilerinin dağılmasını önlemiş hem de her çocuğun değişik hedeflere ulaşmak için değişik görevler almasına olanak sağlamıştır. Çocukların konuşma ritmi ile başarı ile seslendirdiği bir ritmik yapı veya cümleyi, beden vurmali ve ritim çalgısı ile doğru seslendirememesinin başlıca sebebinin motor-kas gelişimi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ritim kalıplarını seslendirmek için seçilen ezgisiz vurma çalgı, çocuğun ritim kalıplarını kolaylıkla ve zorlanmadan uygulayabileceği şekilde seçilmelidir. Başlangıçta her iki elin kullanılmasına özen gösterilmesi, özellikle sekizlik ve daha küçük değerdeki notaların çalınması için kolaylık sağlayacaktır. Bunun için davul, darbuka, bongo gibi her iki elin kullanılabileceği çalgılar başlangıç çalışmaları için tercih edilmelidir.

Çalışmalar ilerledikçe bu konuda da ilerleme sağlandığı gözlenmiştir. Öğrenciler öğrendikleri ritmik motiflerden, ritim cümleleri oluşturmayı, bu ritim cümleleri ile de çeşitli müzik formlarına ulaşmayı başarmışlardır. Hiç şüphesiz bu çalışmanın daha uzun süreli ve pekiştirilerek yapılması ritim duygusunun ve ritmik algının gelişmesinde çok daha etkili olacaktır.

Ezgi eğitimi için öncelikle, çalgıdan doğru ses çıkarma ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle öğrenilen ritmik motiflerin dizinin birinci ve beşinci dereceleri ile seslendirilmesi ile ilgili alıştırma çalışılmıştır. Bu başlangıç, yaklaşımın temel ilkelerine uygunluk göstermenin yanı sıra motor beceri açısından da kolaylık sağlamıştır. Öğrenciler alıştırma çalarken, ritmik yapıyı koruyabilmek için desteğe ihtiyaç duymuşlardır. Ayrıca, kâğıt ksilofon, sırasını bekleyen öğrencilerin ksilofon çalma ile ilgili ön hazırlık yapmalarına fayda sağlayan bir araç olmasına rağmen, öğrencilerin bir süre sonra ilgisini kaybetmesini engelleyememektedir. İlköğretim birinci sınıf yaş düzeyindeki öğrencilerle, büyük grupla ezgi çalışmaları yapmanın sınıf yönetimi açısından oldukça güç olduğu saptanmıştır. Böyle bir çalışmada gruptaki ideal öğrenci sayısının on- on iki olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle daha sonraki uygulama örnekleri ses, ritim, devinim ve çalgıyı içerecek şekilde düzenlenmiştir. Dem tutma ve ostinato eşlikleri ile ilgili çalışmaların bu anlayışla yapılması ilgiyi ve katılımı artırmıştır. Dolayısıyla hedeflere ulaşmak kolaylaşmıştır. Dem tutma çalışmalarında öğrenciler tempoyu sürdürmekte zorlanmış ve desteğe ihtiyaç duymuşlardır.

Öğrencilerin; la ve sol seslerini içeren alıştırılmalarda, do-sol seslerini içeren alıştırılmalara oranla motor beceri açısından zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bunun için yan yana tuşları çalmaya geçmeden, beşli, sekizli aralık gibi daha uzak seslerle yapılan alıştırılmaların iyice pekiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, çocuklar ezgilerini söyledikleri alıştırılmaları çok daha kolay çalmışlardır. Çocuklar, çalgı alıştırılmalarına başlangıçta aynı anda seslerini de kullanırlarsa daha başarılı olacaklardır. Ezgi çalışmalarında karşılaşılan en büyük problem çocukların çalgı için yeterli motor beceriyi sağlayamaması ve bu sebeple tempoyu sürdürememeleridir. Çalışmaya çok basit dem tutma alıştırılmaları ile başlanması, bilinen bir ezginin sadece küçük bölümlerinin çalınması veya çalışılacak ezginin mümkün olduğunca kısa tutulması ile bu problem çözülebilir. Ancak, ezgi çalmaya geçmeden evvel ritmik algının kuvvetlendirilmesi ile ilgili ciddi bir ön hazırlık gerektiği düşünülmektedir. Grup kalabalıklaştıkça öğretmen, öğrencilerin yanlışlarını düzeltme şansının da azaldığı göz ardı edilmemelidir. Bununla beraber çocukların ezgi çalgılarına ilgileri çok yüksektir.

Bu çalışmada hareket eğitimi iki yönü ile kullanılmıştır. Birincisinde çocuklardan belli bir ritmik yapıyı devinimle ifade etmeleri beklenmiştir. Bu noktada çocuklar kendi “araştırmaları” sonucunda çeşitli çözümler üretmişlerdir. İkincisinde ise ritmik eşliklere uygun yaratılan danslarla eşlik ve ritim duygusunun beden devinimi ile desteklenmesi ön görülmüştür. Çocuklar her iki yönden de oldukça başarılı olmuşlardır. Devinim, derslere canlılık kattığı kadar ritmik yapıların öğrenilmesinde de büyük kolaylık sağlamıştır.

6.2.1.2. İlköğretim 2. Sınıflarla Yapılan Denemelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlamalar

İlköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine uygulanan aynı plan izlenmiştir. Genel olarak hedeflere ulaşmada ve başarı oranında birinci sınıflarla belirgin bir fark gözlenmemiştir. Buna rağmen doğal gelişim sürecine uygun olarak ikinci sınıf öğrencilerinin konuları daha çabuk kavradığı, motor beceri açısından da az da olsa birinci sınıflardan daha başarılı oldukları söylenebilir. Bazı konuların oyunla verilmesi ilgiyi artırıp öğrenmeyi kolaylaştırırken, dikkati toplama, birlikte hareket edebilme, birbirini dinleme ve birbirinin ritmine uyum sağlamayı öğrenme gibi açılardan yarar sağlamıştır. Ritim ve ezgi çalışmalarında soru-cevap şeklindeki çalışmanın amacı birbirini dinleme ve birlikte çalma alışkanlıklarının kazandırılması olup, olumlu yönde etki sağladığı gözlenmiştir. Çalışma sırasında diğer bir grubun hareket

halinde olması dikkatin dağılmasını önlerken, dinleme becerilerinin gelişmesi, müzikle hareket edebilme ve mekânı kullanabilme açısından yararlı olmuştur.

Ezgi eğitimi açısından, alıştırma çalmadaki başarı oranında, birinci sınıflarla ikinci sınıflar arasında belirgin bir fark olmadığı gözlenmiştir. Çocuklar ezgi eşliği yaparken çoğu kez öğretmen onlarla beraber eşliği çalarak tempoyu devam ettirmelerine yardımcı olmuştur. Bununla beraber ikinci sınıflar ezgi eşliğini çalmada, birinci sınıflara oranla daha başarılıdır. Ayrıca birinci sınıfların çok başarılı olduğu bir alıştırmada, ikinci sınıfların başarı oranının çok düşebildiği gözlenmiştir. Bu öğrenciler arasındaki kişisel beceri farklarının bir göstergesi olarak alınabilir. Ancak bu alıştırma, yeterli bir ön hazırlıkla ksilofon üzerindeki sesleri öğretmek için yararlı olabilecekleri söylenebilir.

Hareket eğitimi ile ilgili olarak, ikinci sınıf öğrencilerinin motor becerilerine bağlı olarak olumlu yönde bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, birinci sınıfların hareket eğitimi ilgili yapılan tüm yorumlamalar ikinci sınıflar için de geçerliliğini korumuştur.

6.2.1.3. İlköğretim 4. Sınıflarla Yapılan Denemelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlamalar

Dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan çalışma planı, birinci ve ikinci sınıflardan farklılık göstermiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ritim, ezgi ve hareket eğitimi ile ilgili uygulamalarda diğer iki sınıf seviyesine göre belirgin bir başarı gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bunun sonucu olarak, daha ileri düzeyde sayılabilecek bir takım uygulamalar yapılabilmektedir. Ritim eğitimi açısından bakıldığında; dördüncü sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin başarılarına etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum ezgi ezgi eğitiminde de etkili olmakla beraber, yine de bazı uygulamaların daha basit seviyede tutulması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bu sınıf seviyesinde 5/8,6/8,7/8,9/8'lik geleneksel Türk ritimleri Orff Yaklaşımı ile işlenmiştir. Uygulamaların başarıya ulaştığı görülmüştür. Özellikle hareket eğitimi açısından çok iyi sonuçlar alınmıştır. Yapılan çalışmanın çocuklarda Türk Halk Dansları'na karşı bir sevgi ve istek uyandırdığı söylenebilir. Ayrıca uygulamalarda kullanılan şarkı ve türküler çocuklar tarafından kolayca öğrenilip, beğeni ile söylenmiştir. Çalışma, çocukların bendir, kudüm, darbuka, parmak zili ve tahta kaşık gibi geleneksel ritim çalgıları ile tanışıp, bu çalgıları çalmayı öğrenmelerinde etkili olmuştur.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde, sanat eğitiminin bir kolu olan müzik eğitimi gerçeğe kavuşturmak üzere değişik yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Eğitim alanındaki gelişme ve değişimlere paralel olarak bu yaklaşım ve yöntemler de birtakım farklılıklar göstermektedir. Müzik eğitimi yöntem ve yaklaşımları, çağdaş eğitim felsefesi ilkelerine bağlı olarak temel ilkelere birleşmekle beraber, hedeflere ulaşmada izledikleri yol ve tekniklerde bazı değişikliklere rastlanmaktadır. Temel müzik eğitimi söz konusu olduğunda bütün bu müzik eğitimi yöntemleri arasında oldukça yaygınlık kazanmış ve kabul görmüş olan Orff Yaklaşımı kendine özgü yapısı ile dikkat çekmektedir.

Yirminci yüzyılın başlarında besteci Carl Orff'un müzikal arayışları sonucunda ortaya çıkan ve günümüzde dünyada büyük yaygınlık kazanmış Orff Yaklaşımı, ülkemizde uzun yıllardan beri biliniyor olmasına karşılık, ancak son on- on beş yıldır adından sıkça söz edilir olmuştur. Bu konuda; ülkemizde eğitim alanında görülen gelişmelerin, yeni arayışların önemli rol oynadığı söylenebilir. Orff Yaklaşımı'nın dünya üzerinde bu kadar yaygınlık kazanmasında önemli sebeplerden biri de uygulandığı her ülkenin kendi kültürel özelliklerine uyarlanabilmesine elverişli olan esnek yapısıdır. Salzburg'daki Orff Schulwerk Forum çatısı altında, dünyanın çeşitli ülkelerinde faaliyet gösteren otuzun üstünde Orff Schulwerk kuruluşunun arasına İstanbul Orff Merkezi'nin katılması, konunun ülkemizde son yıllarda tanınmasına önemli katkılarda bulunmuştur. Bu süreçte, ülkemizde yapılan gerek akademik çalışmalar gerekse alan uygulamalarına dair çalışmalarda artış görülmekle beraber, konuya bütünsel bir bakış açısı getiren ve alan uygulamalarını da içeren çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen çalışmamızda temel olarak; "ilköğretimde orff yaklaşımı çerçevesinde elementer müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi nasıl ve ne şekilde oluşturulabilir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla tarihsel, betimsel ve deneysel yöntemlerden yararlanılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Orff Yaklaşımı; özel olarak temel müzik eğitimi ihtiyacını karşılamak üzere planlanmış ve bu amaçla geliştirilmiş bir müzik eğitim yöntemi değildir. Tarihsel süreçte

bakıldığında, Carl Orff'un sanatsal arayışlarından ve müzikle ilgili özgün düşüncelerinden ortaya çıkan, zaman içinde pek çok eğitimcinin, sanatçının eğitsel ve sanatsal katkıları ile gelişip, değişen bugüne kadar uzanan bir sanatsal eğitim anlayışıdır.

- Orff Yaklaşımını diğer müzik eğitim yöntem ve yaklaşımlarından ayıran ve özgünlüğünü sağlayan “elementer müzik” kavramıdır. Böylece yaklaşım; zaman içinde gelişime, değişime ve uyarlanmaya açık bir yapı kazanmıştır. Bu anlayışla elementer müzik ve hareket eğitimi her türlü müzik eğitiminin başlangıcında yer alır ve temel olarak “insan yetiştirmeyi” hedefler. Elementer müzik kavramı sayesinde yaklaşım dinamik ve esnek bir yapı kazanmaktadır. Bu temel kavram çerçevesinde, çeşitli ülkelerde birçok uzmanın yaptığı çalışmalar sonucu çok çeşitli fikirler ve modeller geliştirilmiştir. Bu noktada; konu ile ilgili yapılacak her türlü çalışmada “elementer müzik” kavramının odak noktasına alınması ve irdelenmesi zorunluluğunu vurgulamak gerekir.

- Ülkemizde konunun gelişim süreci incelendiğinde en büyük sıkıntının, “elementer müzik” kavramının üzerinde yeterince durulmamasından ve çalışmalarda fazlaca irdelenmemiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Böylece yaklaşım uzunca bir dönem; “Orff Çalgıları ile Müzik Öğretimi” olarak anlaşılmış, gerçek özü ve yapısı ile tanınmaya başlanması ancak son beş onyılıda mümkün olmuştur.

- Araştırmamızda elementer müzik ve hareket eğitimi anlayışının bütünsel yapısına dair anlayış korunarak, eğitsel hedeflere ulaşmak için gerekli olan yöntem bilgisi üzerine fikirler üretilmeye çalışılmıştır. Elementer müziğin; “bireyin kendini söz/konuşma, müzik ve hareket ile ifade etmesine” yönelik bireysel yönünün yanında, dil-müzik ve hareket birliğine dayalı kültürel mirası aktarmak yolunda verdiği olanaklarla toplumsal yanı da göz önünde tutulmaya çalışılmıştır. Oluşturulan örnek uygulamalar ve bunların sonucunda ortaya çıkan modelimiz bu anlayışa dayanmaktadır. Yapılan örnek uygulamalar sonucunda elde genel sonuçlar şu şekildedir:

- Orff Yaklaşımı ile planlanan bir derste; müzik-dil-hareket iç içe geçmiştir. Dersin amacı ve grubun durumuna göre bu öğelerden herhangi biri ön plana çıkabilir. Ancak yapılan her çalışmada, bu öğelerin her birinin müzikal ifadeyi desteklemesi ve kuvvetlendirmesi yolunda grup üyeleri (çocuklar) cesaretlendirilmelidir.

- Orff Yaklaşımı ile yapılan bir çalışmada “ritim” temel unsurdur. İster dilin-konuşmanın, isterse müzik veya dansın ritmi çalışmalar için çıkış noktasıdır.

- Orff Yaklaşımı birlikte müzik yapmayı talep eder ve destekler, bununla beraber bireyin gruba kişisel katkısı, kendini ifade edebilmesi ve potansiyelini kullanması açısından önem taşır. Öyleyse çalışma sonucundaki ürün müzikaliteden daha çok katılım, paylaşım ve bireyin yaratıcılığını ortaya çıkarılabilmesi açısından değerlendirmelidir.

- Orff Yaklaşımının öğretim basamakları belirtilmiş olmakla birlikte “dondurulmamıştır”. Her öğretmen çalıştığı grubun durumu ve kendi bireysel birikimi ile ilgili olarak “birlikte müzik yapmayı sağlayan bir rehber” dir. Bu durumda öğretmenin donanımı, kendi yaratıcılığı ve hayal gücü, hedeflere ulaşmada önemli bir unsur halini alır.

- Orff Yaklaşımı, “uygulama çalışmaları ve doğaçlamalar sonunda ortaya çıkmış ve yine aynı amaca yönelmiş bir modeller derlemesi” olarak anlaşılmalıdır. Eğitim amaçlarına, bu modeller ışığında yapılan düzenlenmelerle ulaşılmaya çalışılır.

- Orff Yaklaşımı düşünsel temelleri ve araçları ile “uyarlanmaya” açık bir yapıya sahiptir. Özellikle bugün giderek “disiplinler arası yaratıcı bir müzikal çalışma” halini alan bu anlayış, kültürün temel öğeleriyle sıkı sıkıya bağlantılıdır.

- Yaptığımız araştırma sonucunda Orff Yaklaşımı’nda kullanılan terminoloji ile ilgili birtakım öneriler yapılmıştır. En başta bu çalışmada Orff-Schulwerk; Orff Anlayışı Çerçevesinde Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi olarak tanımlanıp, yorumlanarak ve bu bakış açısı ile ele alınarak gerek akademik gerekse uygulama alanındaki kavram karmaşasına bir öneri getirmeye çalışılmıştır.

- Ayrıca yaklaşım ile ilgili olarak “beden vurmali”, “beden sesleri” ve “dem tutma” terimleri ilk kez çalışmamızda kullanılmaktadır.

Araştırmamızda denek olarak kullandığımız grupların özelinde de bir takım sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında, ilköğretim müzik derslerine orff yaklaşımı ile bir başlangıç yapmak için şöyle bir modellemeye gidilebilir;

- Çalışmaya birinci sınıftan başlama olanağı varsa bu sınıf seviyesinde; ritim ve hareket eğitimi ile ilgili temel kavramların “oyun” kurgusu içinde ağırlıklı olarak verilmesi daha uygun olacaktır.

- Çalışmada ritmik motiflerden yola çıkarak, ritmik form yapılarına kadar uzanan sürecin oldukça olumlu sonuçlar verdiği gözlenmiştir. Çocuklar öncelikle kendi

bedenlerini kullanarak, ritim, tempo, tını gibi müzik öğeleri hakkında deneyim kazanmışlardır.

- Bu çalışmanın ritmik algıyı ve ritim duygusunu geliştirme yolunda önemli katkılar getirdiğı söylenebilir.
- Çalışmanın ritim çalgıları ile desteklenmesi ilgiyi artırdığı kadar, çocukların bu çalgılarla ilgili temel teknikleri kazanmalarına da yardımcı olmuştur. Böylece ezgi çalgılarına geçmeden önce çeşitli ritmik çalışmaları yapmak, eşlik anlayışını oluşturmak, tempo, tını, gürlük gibi mziğın öğeleri ile ilgili temel yaşantıları sağlamak mümkün olacaktır.
- Ritim çalgıları, form bilgisi oluşturma açısından da oldukça kullanışlıdır.
- Bu sınıf seviyesinde ezgi çalgılarının kullanımı ile çok etkili sonuçlar alındığı söylemek mümkün değildir.
- Bu noktada çocukların hazır bulunuşluk seviyeleri kadar, sınıf mevcudunun da önemi vardır.
- Bu yaş grubunda ezgi çalgıları ile yapılacak çalışmalarda sınıf mevcudunun on-on iki öğrenci ile sınırlı kalması çok daha sağlıklı olacaktır.
- Öte yandan; ezgi çalgıları bir takım ses denemeleri, tını oyunlarını gerçekleştirmek amacıyla kullanılabilir. Bu sınıfta ezgi eğitimi, daha çok ses eğitimi ağırlıklı yürütülebilir. Sayışma, tekerleme, şarkı ve türküleri doğru ve düzenli söyleyebilme, bu müziklere uygun hareket edebilme ve ritmik eşlik yapabilme bu sınıf seviyesi için temel çalışma şeklidir. Bu anlayış içinde yukarıda da belirtilen tını, tempo, gürlük, hız gibi müzik öğeleri ile ilgili deneyimleri öğrencilere aktarmak için öğretmenin; Jungmair’in deyiimiyle “ses malzemesi ile yapılan bütünsel bir çalışma” fikrine sahip olması gerekir. Hareket çalışmaları ile ilgili olarak temel yürüme, sıçrama alıştırmaları yapılabilir. Bu alıştırmalar bütünsel bir plan içinde müzik ve ritim ile birlikte kullanılabilceğı gibi, sadece ritmik veya serbest anlayışla sadece hareket eğitime yönelik derslerde düzenlenebilir. Bu noktada sınıf yönetimi açısından müzik-ritim ve hareket bütünlüğünü koruyan ders planları çok daha kolaylık sağlayacaktır.

- İkinci sınıflarla yapılan uygulamalarda ritim ve hareket eğitimi açısından büyük farklılıklara rastlanmamakla beraber, ezgi eğitiminde çalgıların kullanımı ile ilgili daha başarılı olduğu söylenebilir.
- Sınıf mevcudu ile ilgili problem bu sınıf düzeyinde de geçerliliğini korumaktadır.
- Ancak bu sınıf düzeyinde, ezgi çalgıları ile eşlik çalışmalarına başlangıç yapılabilir. Başlangıç aşamasında yapılacak çok basit dem tutma çalışmaları hem motor becerinin gelişmesine yardımcı olacak hem de çalgıdaki seslerin tanınmasını sağlayacaktır.
- Sınıf seviyesine göre ezgisel ostinatoya ve oradan da iki ya da üç sesli sayışma ve tekerlemelerin ezgilerini çalmaya geçiş yapılabilir.
- Dördüncü sınıflarla yapılan uygulamalar ile bu araştırmada yer alan bazı sorulara daha açık cevaplar bulanabilmiştir. Dördüncü sınıflarla diğer iki sınıf seviyesi arasında, hazır bulunuşluk ile motor beceriler açısından belirgin farklar vardır. Bu sınıf düzeyinden itibaren eğitim materyali olarak Türk Makam Müziği ve Türk Halk Müziği ritimlerinden daha etkin bir biçimde yararlanılabilmektedir. Özellikle ritim ve hareket eğitimi anlamında çok olumlu sonuçlar elde edilmiştir.
- Karma Türk ritimleri ile yapılan uygulamalar oldukça başarılı olmuştur.
- Ezgi eğitiminde de hem ses hem de çalgı eğitimi açısından hedeflere ulaşıldığı düşünülmektedir. Bununla beraber sınıf mevcudun da yaşanan sıkıntılar burada da ortaya çıkmıştır.
- Karma Türk ritimlerini kullanarak, Türk Halk Oyunları figürlerinden esinlenerek oluşturulan küçük danslar tüm öğrenciler tarafından ilgi ve istekle karşılanmıştır.
- Aynı durum geleneksel Türk ritim çalgıları için de geçerli olmuştur. Öğrenciler bu çalgıları ilgiyle ve başarı ile kullanmışlardır. Bu uygulamalardan elde edilen sonuçlarla çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür.
- Bu çalışmada daha önce açıklanan sebeplerden dolayı yer alamayan üçüncü sınıf seviyesinde ilköğretim müzik öğretimi programına da uygun olarak sayışma ve tekerlemelerin ezgilerini çalmaya geçiş yapılabilir. Bu sınıftan itibaren ezgi eğitiminde, ezgi çalgılarına daha ağırlıklı yer verilebilir.

- Yine bu çalışmada yer almayan beşinci sınıf düzeyinde ve devam eden sınıflarda, Türk Kültür yaşantısını oluşturan örf, adet, gelenek-görenekler ve seyirlik oyunlardan eğitim için uygun olan veya eğitim içinde yer almasında yarar görülen örnekler; dans-müzik-hareket temelinde drama ile işbirliği yaparak “kültür pedagojisi” uygulamaları şeklinde alanlar arası geçişe olanak tanıyan bir anlayışla yer alabilirler.

- Öte yandan; Türk Makam Müziği ve Türk Halk Müziği’nden ezgi öğretiminde de yararlanmak amacıyla ilköğretim ikinci kademesinde (6–8. sınıflar) kullanılmak üzere, Orff çalgılarından esinlenerek eğitim amaçlı bir “Ezgili Vurmalı Türk Çalgısı” yapılabilir.

Ortaya koyma çalıştığımız modellemeye bakarak araştırmamızda yer alan alt problemlerle ilgili şu sonuçlar çıkarılabilir:

- Araştırmanın birinci alt problemi; “Orff Yaklaşımı ile ezgi ve ritim öğretimine başlangıç aşamasında Türk Makam Müziği ve Türk Halk Müziğimizden nasıl ve ne şekilde yararlanılabilir?” şeklindedir. Bu soru ile ilgili denence; “Orff Yaklaşımı ile ezgi ve ritim öğretimine başlangıç aşamasında; Türk Makam Müziği ve Türk Halk Müziğimizde yer alan makam, dizi, usul ve ölçülerden, eğitim müziği anlayışı çerçevesinde yararlanılabilir.” olarak verilmiştir. Araştırmamız sonucunda eğitim müziği anlayışıyla düzenlenen türkü ve şarkılarımızdan dördüncü sınıftan itibaren, özellikle ritim eğitiminde faydalınabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü sınıfı düzeyinde; Orff Yaklaşımı’na uygun olarak ses-çalgı-hareket bütünlüğü içinde, seviyeye uygun türkülerin söylenmesi, bu türkülere uygun ritmik ve ezgisel eşlik yapmak temel etkinlikler olarak yer alabilirler. Çalışılan grubun hazır bulunuşluk seviyesine göre de dördüncü ve beşinci sınıflardan itibaren bu türkü ve şarkıların ezgileri, ezgi çalgıları ile çaldırılabilir. İlköğretim ikinci kademesinde ise (6-8. sınıflar) yukarıda önerilen “Ezgili Vurmalı Türk Çalgısı” ile bu müziklerimizin geleneksel yapısına daha uygun çalışmalar yapılabilir.

- Araştırmamızın ikinci alt problemi; “Orff Yaklaşımı ile ezgi ve ritim öğretimine başlangıç aşamasında Türk Makam Müziği ve Türk Halk Müziği çalgılarımızdan nasıl ve ne şekilde yararlanılabilir?” sorusuna dayanmaktadır. Bu probleme karşılık; “Orff Yaklaşımı ile ezgi ve ritim öğretimine başlangıç aşamasında; Türk Makam Müziği ve Türk Halk Müziği’nde kullanılan bütün ritim çalgıları kullanılabilir. Ezgi çalgıları ise sınıf içinde öğretmen tarafından çalınabilir” denencesi yer almıştır. Araştırmamızın sonucunda Türk Makam Müziği ve Türk Halk Müziği’nde kullanılan ritim çalgılarının birinci sınıf

düzeyinden itibaren ezgi-ritim ve hareket eğitimi sırasında rahatça ve oldukça verimli kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ezgi çalgıları ise özel ve bireysel bir eğitim süreci gerektirdiğinden, ihtiyaç duyulduğunda öğretmen tarafından kullanılabilir. Ancak bu çalgılardan esinlenerek, yukarıda bahsedilen bir “Ezgili Vurmalı Türk Çalgısı” yapılabilir.

- Üçüncü alt problem; “Orff Yaklaşımı ile hareket ve dans öğretimine başlangıç aşamasında Türk Halk Danslarından (Oyunlarından) nasıl ve ne şekilde yararlanılabilir?” şeklindedir. Bu probleme karşılık; “Türk Halk Dansları’nda (Oyunları) kullanılmakta olan figürler, Orff Yaklaşımı anlayışı ile yapılacak oyun-müzik-dans içerikli bir çalışmada, dansı biçimlendiren temel öge olacaktır. Uygun görülen halk dansları figürlerinden yararlanarak eğitim amaçlı özgün örnekler de üretilebilir” denencesi ortaya konmuştur. Araştırmada; Türk Halk Oyunları figürlerinden esinlenerek oluşturulan küçük danslar tüm öğrenciler tarafından ilgi ve istekle karşılanmıştır. Bu küçük dansların; ritim eğitimi açısından olumlu ve pekiştirici etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

- Araştırmamızın dördüncü alt problemi; “Orff Yaklaşımı ile ezgi, ritim, hareket ve dans öğretimine başlangıç aşamasında halk edebiyatı ürünlerinden (tekerleme, sayışma, masal, hikâye, v.b.) nasıl ve ne şekilde yararlanılabilir?” sorusuna dayanmaktadır. Bu soruyla ilgili denence; “Orff Yaklaşımının öngördüğü dil-ritim-müzik ve hareket birlikteliği ve uygulamaları penceresinden bakıldığında; tekerlemeler, sayışmalar, ninniler, müzikli çocuk oyunları, maniler, bilmece ve atasözlerinden ezgi, ritim, hareket ve dans öğretimine başlangıç aşamasında “oyun” anlayışı içerisinde yararlanılabilir. Diğer yandan müzikal ifade ve müzikal form oluşturmada dramadan yararlanan Orff Yaklaşımını uygulamada masallar ve hikâyeler de elverişli malzemeler olacaktır.” şeklindedir. Bu araştırma sonucunda; tekerleme, sayışma, hikâye ve masal gibi halk edebiyatı ürünlerinin ilkökul birinci sınıftan başlayarak, müzik-hareket-dil bütünlüğü taşıyan bir sanatsal dışavurum alışkanlığı ve becerisinin kazandırılmasında uygun eğitim materyalleri olduğu sonucuna varılmıştır.

- Araştırmamız ile ilgili beşinci ve son alt problem; “Türk Kültür yaşantısını oluşturan örf, adet, gelenek-görenekler, seyirlik oyunlar; Orff Yaklaşımı yoluyla müzik eğitimi içerisinde nasıl ve ne şekilde yer alabilir?” şeklindedir. Bu problemle ilgili denence ise; “Türk Kültür yaşantısını oluşturan örf, adet, gelenek-görenekler ve seyirlik oyunlardan eğitim için uygun olan veya eğitim içinde yer almasında yarar görülen örnekler; Orff Yaklaşımının drama-müzik ilişkisinden yola çıkarak uygulanabilir” düşüncesi ile ortaya

konmuştur. Orff Yaklaşımı ile ilgili olarak verilen “elementer müzik” kavramının önemli bir boyutu da; halk kültüründeki söz-müzik-devinim birlikteliği ve doğaçlama geleneği ile olan bağı ve ilgisidir. Bu bağlamda; ülkemizin zengin kültürel yaşantısının paylaşılması, yeni nesillere aktarılması ve öğretilmesi anlamında Orff Yaklaşımı’ndan faydalanılabilir. Araştırmamızda denencemizin dördüncü, beşinci sınıf seviyesinden itibaren yapılacak çalışmalar ile doğrulanabileceği sonucuna ulaşılabilmiştir. Bu etkinlikler yapıları itibarı ile Orff Yaklaşımı kapsamındaki en üst düzey çalışmalar olup, sadece bir müzik dersi olmaktan öte, yukarıda belirttiğimiz “sanatsal dışavurum” temelinde alanlar arası çalışmalar olacaktır.

Araştırmamızda ortaya koymaya çalıştığımız sonuçlar ışığında, şu önerilerde bulunulabilir;

- Bu araştırmada Orff Yaklaşımı ile ilgili uygulamaların ilköğretim birinci sınıftan itibaren başlaması öngörülmüştür. Bu araştırmanın sınırları içine girmemekle beraber bu anlayışla yapılacak müzik eğitiminin anaokulundan başlaması hiç şüphesiz çok daha faydalı olacaktır. Araştırmacının katıldığı yurtiçi seminerlerde yaptığı gözlemler sonucu, özellikle büyük illerimizde Orff Yaklaşımı ile müzik eğitiminin anaokulu düzeyinde ilköğretimden çok daha yaygın ilgi gördüğü ve uygulanmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Bugün özel eğitim kurumları dışında, ilköğretim okullarında 1–3. sınıflar arasındaki müzik derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından verildiği göz önüne alınırsa, yeni mezun olacak öğretmen adaylarının lisans ve yüksek lisans seviyesinde, görev yapmakta olan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimle konu ile ilgili eksiklerinin giderilmesi önem taşımaktadır. Bu durum sadece sınıf öğretmenleri için değil, müzik öğretmenleri için de geçerlidir. Orff Yaklaşımı ile ilgili dersler, bütün eğitim fakültelerimizin müzik öğretmenliği, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde yaygınlık kazanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, üniversitelerle işbirliği yaparak yurt çapında hizmet içi eğitimlere ağırlık vermelidir.

- Konu ile ilgili nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanması kadar önemli olan diğer bir sorun Orff Yaklaşımını uygulayabilmek için, okullarda gerekli fiziki şartların oluşturulması ve eğitim materyalinin sağlanmasıdır. Araştırmanın gerçekleştiği İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları Öz. Dr. Natuk Birkan İlköğretim Okulu’nda çalışmanın gerçekleştirmesi için uygun sınıf ortamının oluşturulabilmesi konusunda güçlükler yaşanmıştır. İlgili eğitim materyali olan Orff Çalgıları ise ancak üniversitenin desteği ile sağlanabilmiştir. Ülkemizde Orff Çalgılarının yapımı henüz yaygınlık kazanmamıştır.

- Özellikle ezgi algıları birkaç atölyede üretilmektedir. Bu algıların standarizasyonunun sağlandığını söylemekte güçtür. Bununla beraber, bu algıları edinmek oldukça pahalıdır. Okullarımızdaki sınıf mevcutlarının oldukça kalabalık olduğu düşünülürse yeterli sayıda çalgı edinme açısından durum daha da zorlaşacaktır. Orff Yaklaşımı çerçevesinde çocukların özellikle ritim çalgılarını yapmaları ve kullanmaları yaygın bir uygulama olmakla beraber, bu çalgıların ihtiyaçları ne derecede karşılayabileceği ayrı bir tartışma konusudur. Ayrıca sınıf yönetimi ve eğitim hedeflerine ulaşma açısından bu derece kalabalık sınıflarda Orff Yaklaşımı'nın ne ölçüde ve ne kadar sağlıklı uygulanabileceği de ortaya çıkan bir başka sorundur.
- Bu sebeple, Orff Yaklaşımı ile mzık eğitimi gerçekleştirilmek istenen okullarda en azından, hareket etmeye uygun büyüklükte bir sınıf ve ritim algılarının sağlanması gerekmektedir.
- Derslerden daha fazla verim alabilmek için sınıf mevcutları mümkün olduğunca düşük tutulmalıdır.
- Orff algılarının üretiminin yaygınlık kazanması ve seri üretime geçilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- Bu araştırma sonucunda, Orff Yaklaşımı çerçevesinde elementer mzık ve hareket eğitiminin kültürel mirasa ait öğeleri aktarmakta bütünsel bir bakış açısı getirdiği ve bu konuda çeşitli olanaklar sunduğu söylenebilir. Bu aşamada konu ile ilgili olarak mzikologların, müzik eğitimcilerinin, halk bilimcilerinin, pedagoğların, sosyoloğların, psikoloğların, dansçıların, edebiyatçıların konuya farklı açılardan katkılar sağlayacakları bir gerçektir. Orff Yaklaşımı'nın özüne ve yapısına uygun olarak sadece ilgili eğitim fakültelerinde değil, üniversitelerin adı geçen bölümlerinde çeşitli boyutları ile ele alınması, bilinmesi hem eğitim hem de kültür yaşantımız açısından önemli açılımlar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Arı, Z.** 2000. Orff Metodu Ve Çalgılarının Müzik Öğretimindeki Önemi Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Ens., Konya.
- Aurning, F.** 2005. Kişisel Görüşme.
- Aydıntan, Z. Ve Egüz S.,** Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi Ortaokul 1-2-3, Kurtuluş Yayınları, Ankara, tarihsiz.
- Aydoğan, S.** 1998. İlkokullar İçin Renklerle Müzik Eğitimi, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Aydoğan, S. ve İlik A. A.,** 1999. Blok Flüt ile Müzik Eğitimi, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Baltaş, A. (Prof. Dr.),** 1992. Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Baykara, İ.,D.,** 2003. Orff Öğretisi ile Erken Müzik Eğitimi Söylemeye Oynamaya Koşalım,Ya-Pa Yayın ve Pazarlama A.Ş., 2003, İstanbul.
- Becker-Emeck, B.,** 1994. Orff-Schulwerk Instrumente Literatur, Studio 49 Musikinstrumentenbau, Münih.
- Bilen, S., Özevin B. ve Uçal E.,** 2003. Öğretmen yetiştirmede Orff Öğretisi, *Uluslararası Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu*, Orff Schulwerk Eğitim Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul.
- Campbell, P. S., Scott, C. And Kassner, K.,** 1995. Music In Chidhood, Schirmer Books, New York.
- Carl Orff,** 2005. www.orff.de
- Choksy, L., Abramson, R.M., Gillespie, A.E. And Woods, D.,** 1986. Teaching Music in The Twentieth Century, Prentice Hall, New Jersey.

- Cubash, P.** 2003. “Elementer Müzik veya Müzik ve Hareketle bedensel Eğitim”. Çev. Nazan Laslo, *Orff Info*, **3**, 8–18.
- Çalışır, F.**, Çalgı Bilgisi, Yeni Dağarcık Yayınları, Ankara, tarihsiz.
- Dawson, D.** 1996. Müzik Öğretimi, YÖK/DÜNYA BANKASI Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Deneme Basımı, Ankara.
- Ekici, T.**, 1998. Orff Çalgıları ve Müzik Eğitiminde Kullanım Yöntemleri, Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ergöz, H. S.**, 2003. Türk Müziği’nde Çocuk Şarkıları, Yeterlik Tezi, İ.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, O.**, 2005. Kişisel Görüşme.
- Fenmen, M.**, 1991. Müzikçinin El Kitabı, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- Fletcher, P.**, 1989. Education and Music, Oxford University Press, New York.
- Fidan, N. (Prof.Dr.) ve Erden, M. (Doç. Dr.)**, 1994. Eğitime Giriş, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Goodkin, Doug**, 2004. Play, Sing and Dance; An Introduction to Orff Schulwerk, Schott, Amerika Birleşik Devletleri.
- Göçgün, Ö. (Prof. Dr.)**, 1990. Çağdaşlaşma Yolunda, Atatürkçü Düşünce Çerçevesinde Türk Milli Kültürü’nün Korunması ve Geliştirilmesi, 5–8 Aralık 2. Milli Kültür Şurası Bildirileri I. Cilt, T.C. Kültür Bakanlığı Araştırma ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, yayın no: 3, Ankara.
- Günay E, ve Özdemir M.A.**, 2003. Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme, Bağlam Yayınları, İstanbul.
- Güvenç, B.**, 1984. İnsan ve Kültür, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Haselbach, B.** 2003. Orff-Schulwerk Disiplinler Arası Bir Deneyim, *Uluslararası Orff Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu*, Orff-Schulwerk Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul.

- İlyasoğlu, E.** 1996. Zaman İçinde Müzik, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Jungmair, U.E.,** 2002. “Orff-Schulwerk, Carl Orff Anlayışı Çerçevesinde Elementer Müzik ve Dans Pedagojisi”, *Orff Info*, **1**, 4-8.
- Jungmair, U. E.,** 2003. “Geçmiş ve Geleceğe Bakış”. Çev. : Nazan Laslo, *Orff Info*, **3**, 18–27.
- Jungmair, E. U. (Prof. Dr.),** 2003. Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Temel İlkeler, *Uluslararası Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu*, Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul.
- Jungmair, U.E.** 2005. Kişisel Görüşme.
- Kaplan, Mehmet (Prof. Dr),** 1987. Türk Milletinin Kültürel Değerleri, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Kaptan, Saim.** 1983. Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri, Tek Işık Matbaası, Ankara.
- Kavak, Y.,** 1997. Dünya’da ve Türkiye’de İlköğretim, Pegem Yayınları, Ankara.
- Keller, W.** 1974. Introduction to Music for Children, Schott and Co. Ltd., London.
- Keetman, G.,** 1974. Elementaria “First Acquaintance with Orff Schulwerk”, Schott and Co. Ltd., London.
- Kocaoluk, F. ve Ş.,** 1998. İlköğretim Okulu Programı, Kocaoluk Yayıncılık ve Sanayi Tic. Ltd. Şti., İstanbul.
- Koçak, Katja Ojala.** 2003. Türkiye’deki İlköğretim Okullarında Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi, İstanbul Özel Alev İlköğretim Okulu Örneği, *Uluslararası Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu*, Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul.
- Koçak, K.O. ve Erol, O.,** 2005. “Çocuklar İçin Müzik ve Hareket Eğitimi- Karamela Sepeti”, Morpa Yayınları, İstanbul.

Koçak, K. O., 2005. Orff-Schulwerk'in Türkçe Karşılığı Nedir?, www.orffmerkezi.org

Koçak , K. O., 2005. Kişisel Görüşme.

Kugler, Michael. 2003. Orff-Schulwerk'in Geçmişi, *Uluslararası Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu*, Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul.

Mark, M. L., 1996. Contemporary Music Education, Schirmer Books, New York.

Mertoğlu, E., 2002. Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Ritm (Tartım) Algılamalarının İncelenmesi, Doktora Tezi, İ.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mimaroğlu, İ. 1990. Müzik Tarihi, Varlık Yayınları, İstanbul.

Morgül, M., 1995.Yaratıcı Drama ile Oynayarak Yaşayarak Öğren, Ya-Pa Yayın Pazarlama A.Ş., İstanbul.

Morgül, M., 2006. Müzik Nasıl Öğretilir, Yurt Renkleri Yayınları, Ankara.

Morin, F. 2003. The Orff-Schulwerk Movement: A Case Study in Music Education, Doktora Tezi, University of Manitoba, Kanada.

O'Brien, J. P. , 1983. Teaching Music, CBC College Publishing, New York.

Orff, Carl. 1996. Okul Öğretisi Değerlendirme ve Perspektif, *Orff Okul Öğretisi Metinler-1*, COMPAS Übersetzungen, Berlin.

Orff, 2005. www.groovemusiconline.com

Orrel, S. 1995. The Work Of Grace C. Nash in Music Education in The United States, Association In The States Of Arizona and Colorado, Doktora Tezi, University of Houston, A.B.D.

Özdemir, M. A., 2002. “ Orff Çalgıları Metodu” Birinci Kitap, Gazi Kitabevi, Ankara.

Öztürk, A. 2005, “Türk Eğitim Sisteminin Orff Öğretisi ile Tanışmasında İlk Elçi: Muzaffer Arkan”, *Orff Info*, 7, 18–23.

- Regner, Hermann.** 1999. Çocuklar İçin Müzik- Orff Okul Öğretisinin Diğer Ülkelerde Kabulü ve Uyarlanması Üzerine Notlar, *Orff Okul Öğretisi Metinler-1*, COMPAS Übersetzungen, Berlin.
- Rösh, Thomas,** 2005. Carl Orff Biography, www.orff-zentrum.de
- San, İ.(Dr.),** 1979. Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Say, A.,** 1985. Müzik Ansiklopedisi, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- Sel, R.,** 2000. Okul Öncesi Çocuklarına Oyunlar-Rondlar, Ya-Pa Yayıncılık İstanbul.
- Sey-Uluç, R.** 2002, “Liz Teyze Çocuk Yuvası’ndan Lera’ya”, *Orff İnfö*, **2**, 8–13.
- Seyrek, H.,** 1993. Anaokulları ve Anasınıfları İçin Şarkı Dağarcığı, Mey Yayınları, İzmir.
- Shamrock, M. E.,** 1988. Applications and Adaptations Of Orff-Schulwerk In Japan, Taiwan and Thailand, Doktora Tezi, University of California, Los Angeles.
- Slater, Elif.** 2005. Kişisel Görüşme.
- Soysalan, Yaprak.** 2005. Kişisel Görüşme.
- Sözer, V.,** 1996. Müzik Ansiklopedik Sözlük, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Sun, M.** Temel Müzik Eğitimi, Evrensel Müzikevi, Ankara, tarihsiz.
- Swanwick, K. and Taylor, D.,** 1982. Developing The Music Curriculum in Secondary Scholls, Batsford Academic and Educational Ltd., London.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü,** 2006. www.tdk.org, son erişim 19.01.2006
- Türkyılmaz, Ş.,** 1996. Öğretim Metodu ve Uygulama, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Uçan, A.(Prof. Dr.),** 1996. İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- Uçan, A.(Prof. Dr.),** 2000. Türk Müzik Kültürü, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

- Uçan, Ali**, 2003. Türkiye’de Müzik Eğitiminin Gelişimi, Orff Okul Öğretisinin Tanımı Uygulanımı- Uyarlanımı ve Orff Anlayışıyla Temel Müzik Eğitiminin Genel Durumu, *Uluslararası Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu*, Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul.
- Uçan, A.** 2005. Kişisel Görüşme.
- Uçan, Ali, Yıldız G. ve Bayraktar, E.** 2001. İlköğretimde Müzik Öğretimi, MEB Yayınları, Ankara.
- Uluç, S. R.**, Orff Okul Öğretisi Temelinde Müzik ve Hareket Eğitiminin Psikolojik Boyutları,*Uluslararası Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu*, Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul.
- Üstündağ, T.**, 2003. Yaratıcılığa Yolculuk, Pegem A Yayıncılık, İstanbul.
- Yönetken, H. B.**, 1952. Müzik Öğretimi ve Öğretim Metodları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Yüreğir, Y.** 1997. Orkestra ve Çalgıları, Teknik Ofset, Adana.

EKLER

Ek A: Örnek Denemeler Sırasında Çekilmiş Fotoğraflar



Şekil A.1. Dördüncü sınıf öğrencileri ile 5/8 lik ölçüde devinim çalışması.



Şekil A.2. İkinci sınıf öğrencileri ile ritmik motif oluşturma çalışması.



Şekil A.3. Dördüncü sınıf öğrencileri ile dem tutma ve devinim çalışması.



Şekil A.4. Alto ksilofonda ezgi eşliği çalan bir dördüncü sınıf öğrencisi.



Şekil A.5. La-sol seslerini içeren alıştırma çalışmaları yapan dördüncü sınıf öğrencileri.



Şekil A.6. Dördüncü sınıf öğrencileri ritim ve devinim alıştırması sırasında.



Şekil A.7. Ksilofonlarla Ezgi Eşliği Çalışan Birinci Sınıf Öğrencileri.



Şekil A.8. Ritim eşliği çalışan ikinci sınıf öğrencileri.



Şekil A.9. Dördüncü sınıf öğrencileri ezgi çalışması sırasında.



Şekil A.10. Dördüncü sınıf öğrencileri ile bir ritim ve devinim çalışması.



Şekil A.11 Birinci sınıf öğrencileri ile bir çalışma sırasında.



Şekil A.12. Özel Dr. Natuk Birkan İlköğretim Okulu Orff Çalgıları Orkestrası Konseri.

ÖZGEÇMİŞ

1972 Yılında İstanbul’da doğdu. İlkokul, Ortaokul ve Liseyi sırasıyla İkbaliye İlkokulu, Dr. Ahmet Sait Darga Ortaokulu ve Kadıköy Ticaret Lisesi’nde tamamladı.

1990 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı, Temel Bilimler Bölümüne girdi. 1996 yılında mezun oldu. Aynı yıl İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzikoloji Programı Yüksek Lisans sınavını kazandı. Bu programı “İlköğretimde Müzik Eğitimi İle İlgili Yaklaşımlar Hakkında Genel Bir Değerlendirme” başlıklı tezi hazırlayarak 2000 yılında bitirdi. 2000 yılında askerlik görevini tamamladıktan sonra İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Tarihi Programı’na başladı. Halen İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları Öz. Dr. Natuk Birkan İlköğretim Okulu’nda müzik öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

