



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

[Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı]

[Müzik Eğitimi Bilim Dalı]

[Doktora Tezi]

**[OKULÖNCESİ MÜZİK EĞİTİMİNDE KODALY YAKLAŞIMI TEMELLİ
BİR MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI]**

[Merve Nihan ERTEKİN KAYA]

ORCID: 0000-0002-1775-5640

Danışman

[Prof. Dr. Onur GÜÇLÜ]

ORCID: 0000-0001-5744-4057

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ve doktora eğitimim sürecinde beraber çalışma şansı bulduğum, bilgi ve deneyimleri ile yolumu aydınlatan, fikirlerimi destekleyen, motive eden, sabırla, hoşgörüsüyle örnek aldığım sayın hocam Prof. Dr. Onur GÜÇLÜ'ye;

İhtiyaç duyduğum her zaman sorularıma ilgiyle yanıt veren, bilgisiyle ve fikirleriyle tezime büyük katkı sağlayan tez izleme kurulu üyem sayın Dr. Öğr. Üyesi Güngör YUMUŞAK'a;

Araştırmama pek çok değerli katkı sağlayan, bana özgür bir çalışma ortamı sunarak araştırmamı oluşturmak istediğim çerçevede hazırlamama destek olan tez izleme kurulu üyem sayın Doç. Dr. Gözde YÜKSEL'e;

Okulöncesi müzik eğitimi ile ilgili tecrübelerini ve fikirlerini paylaştığı sayın Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN'a;

Tezimin şekillenmesinde değerli katkılar sağlayan, görüşleriyle destek olan sayın Doç. Dr. Yavuz Selim KALELİ'ye;

Müzik eğitimime başladığım ilk günden beri yanımda olan, araştırma sürecimde sık sık bilgi ve tecrübesine başvurduğum, daimi öğrencisi olmaktan gurur duyduğum sayın Dr. Atilla Çağdaş DEĞER'e;

Tezimde düzenleme ve dil bilgisi konularında yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Zeynep Derya DENİZLİ'ye;

Desteklerini ve sevgilerini her zaman hissettiğim ailem annem Şenay ERTEKİN, babam Hasan Basri ERTEKİN, ablam Yasemin ERTEKİN ve eşim Abdullah KAYA'ya sonsuz teşekkürlerimle...

[Merve Nihan ERTEKİN KAYA]

[Temmuz 2023]

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
2. ALAN YAZIN	6
2.1. Okulöncesi Eğitim.....	6
2.1.1. Okulöncesi eğitimin amaçları ve temel ilkeleri	10
2.1.2. Okulöncesi eğitimin önemi	15
2.2 Müzik Eğitimi	17
2.3. Okulöncesinde Müzik Eğitimi, Amaçları ve Önemi.....	20
2.3.1. Okulöncesi müzik eğitiminin çocuk gelişimine etkisi	24
2.3.2. Okulöncesi dönemde müziksel gelişim	32
2.3.3. Okulöncesi dönemde müziksel beceriler	35
2.3.4. Okulöncesi müzik eğitiminde şarkı söyleme	39
2.3.5. Okulöncesi müzik eğitiminde şarkı seçimi ve şarkı türleri	40
2.3.6. Okulöncesi müzik eğitiminde şarkı öğretimi	43
2.4. Kodaly Yaklaşımı	45
2.4.1. Zoltan Kodaly'ın hayatı ve yaklaşımın gelişimi	45
2.4.2 Kodaly yaklaşımının eğitim felsefesi	48
2.4.3 Kodaly yaklaşımının ilkeleri.....	52
2.4.4. Kodaly yaklaşımının araçları	55
2.4.5. Kodaly yaklaşımında öğrenmenin sıralanması	61
2.4.6. Okulöncesi müzik eğitiminde Kodaly yaklaşımı	68
2.4.7. Kodaly yaklaşımında öğretim programı ve ders planı oluşturma	77
2.5. Program Geliştirme	80
2.5.1. Program geliştirmenin öğeleri.....	84
2.5.2. Okulöncesi eğitimde program geliştirme.....	91

2.5.3. Müzik eğitiminde program geliştirme	95
2.6. Kodaly Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar	96
2.6.1. Kodaly yaklaşımı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar	96
2.6.2. Kodaly yaklaşımı ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar	100
2.7. Okulöncesi Müzik Eğitimi ile İlgili Araştırmalar	110
2.7.1. Okulöncesi müzik eğitimi ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar	110
2.7.2. Okulöncesi müzik eğitimi ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar	114
3. YÖNTEM.....	119
3.1. Araştırmanın Modeli	119
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	119
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	120
3.4. Verilerin Toplanması.....	122
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	123
4. BULGULAR	125
4.1. Okulöncesi Müzik Eğitiminde Kazandırılması Gereken Davranışlar	125
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	144
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	144
5.2. Öneriler.....	147
KAYNAKLAR.....	149
EK 1	171
EK-2.....	198

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

[Okulöncesi Müzik Eğitiminde Kodaly Yaklaşımı Temelli Bir Müzik Öğretim Programı Tasarısı] başlıklı tez çalışmamın toplam[148] sayfalık kısmına ilişkin, [19/07/2023] tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %[16] olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

[20/07/2023]

[Merve Nihan ERTEKİN KAYA]

[Prof. Dr.[Onur GÜÇLÜ]

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

[20/07/2023]

[Merve Nihan ERTEKİN KAYA]

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

OKULÖNCESİ MÜZİK EĞİTİMİNDE KODALY YAKLAŞIMI TEMELLİ BİR MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI

Merve Nihan ERTEKİN KAYA

Bu araştırmada okulöncesi müzik eğitimin önemine değinilerek okulöncesi dönemde Kodaly yaklaşımı temelli bir müzik öğretim programı tasarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Kodaly yaklaşımının temel ilkeleri, eğitim araçları, doğuş noktası olan Macaristan'daki müzik eğitiminin, eğitimin farklı kademelerindeki durumu ile yaklaşımın farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerine nasıl adapte edildiği incelenmiştir. Pek çok ülkenin kendi kültürü doğrultusunda yaklaşımı şekillendirerek her düzeydeki müzik eğitiminde kullandığı görülmüştür. Ülkemizde okulöncesi eğitimde kullanılmak üzere bir müzik öğretim programı tasarlamak amacıyla ihtiyaç analizi yapılarak okulöncesi müzik eğitiminin kazanımları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan problem ve alt problemin çözümlenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve literatür incelemesi kullanılmıştır. Müzik öğretim yaklaşımları alanında uzman olan eğitimciler ile yapılan görüşmeler betimsel olarak analiz edilmiş; okulöncesi müzik eğitimi konu alanı ile ilgili literatür incelenerek analiz edilmiştir. Yapılan analizler tablolaştırılarak sunulmuş okulöncesi müzik eğitiminde kazandırılması gereken davranışlara yönelik, tema, alt tema ve kategoriler doğrultusunda okulöncesi müzik eğitiminin kazanımları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okulöncesi müzik eğitiminde şarkı söyleme becerisi ile ilgili 7, ritmik beceriler ile ilgili 6, içsel duyuş becerisi ile ilgili 4, müziksel kavramları tanıma becerisi ile ilgili 13 kazanım olmak üzere 30 kazanım belirlenmiştir. Okulöncesi müzik eğitiminin kazanımlarının gerçekleşmesine yönelik içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme durumları içeren bir müzik öğretim programı tasarısı Kodaly yaklaşımının eğitim araçları, eğitim felsefesi ve temel ilkeleri çerçevesinde hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, müzik eğitimi, okulöncesi müzik eğitimi, öğretim programı tasarısı, Kodaly yaklaşımı.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Fine Arts Education
Music Education Program
Doctoral Thesis

DESIGN OF A MUSIC EDUCATION PROGRAM BASED ON KODALY APPROACH IN PRESCHOOL MUSIC EDUCATION

Merve Nihan ERTEKİN KAYA

In this research, it is aimed to design a music education program based on Kodaly approach in the preschool period by emphasizing the importance of preschool music education. For this purpose, the basic principles of the Kodaly approach, educational tools, the situation of music education in Hungary, which is its origin, at different levels of education and how the approach is adapted to education systems in different countries are examined. It has been seen that many developed countries shape the approach in line with their own culture and use it in music education at all levels. In order to design a music education program to be used in preschool education in Turkey, a needs analysis was conducted to determine the goals and target behaviors of preschool music education. Qualitative research methods were used to solve the problems and sub-problems covered in the research, and a semi-structured interview form and literature review were used as data collection tools. As a result of interviews with music educators who are experts in the Kodaly approach, preschool and early childhood music education, the goals and target behaviors of preschool music education were determined. As a result of the research, thirty acquisitions were determined in preschool music education, seven of which were related to singing skills, six related to rhythmic skills, four related to internal auditory skills, and thirteen achievements related to recognizing musical concepts. A music curriculum design that includes content, learning-teaching situations has been prepared within the framework of the educational tools, educational philosophy and basic principles of the Kodaly approach.

Keywords: Pre-school, music education, pre-school music education, curriculum design, Kodaly approach.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin doğumu ile başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Eğitimi “hayat ile başlayıp hayat içinde gelişen” bir süreç olarak açıklayan Öymen (1979: 10-11), eğitimin tanımını: “Kişinin kendisindeki cevherin gelişmesi ve davranışlarına dayanılması yolu ile yeni kazançlar sağlayan düşünce dizisidir.” olarak yapar. Eğitimin doğum ile başlayarak hayat boyu sürdüğü görüşünden yola çıkıldığında bireyin ilk sosyal çevresi olan ailesinin aynı zamanda eğitime başladığı yer olduğu kabul edilebilir. Ancak sosyalleşmeye başlayan bireyin eğitiminin sadece ailede sürmesi düşünülemez.

Sosyal yaşamı sürdürebilmek için toplumlar çeşitli kurumlar geliştirmiş, eğitimin kurumsallaşması için de okullar kurulmuştur. Okulöncesi dönemde aile ve sosyal çevre ile başlayan eğitim, bireyin eğitiminden sorumlu olan ve bu amaçla oluşturulan sosyal bir kurum olan okulda devam eder (Varış, 1981: 14-15).

Eğitim bireyin gelişimi ile paralel şekilde ilerlemelidir. Bir oluşum süreci olarak değerlendirilen gelişimin her evresinde bireyin becerileri ve gelişim özellikleri incelenerek bu özellikleri ortaya çıkardığı ihtiyaçlar araştırılmalı, eğitimin bu dönemlerdeki işlevleri belirlenmelidir (Varış, 1996: 52-53). Bireyin hayatının ilk altı yılını oluşturan ve okulöncesi dönem olarak adlandırılan yıllar gelişim özellikleri dikkate alındığında önem taşımaktadır. 0-6 yaş arasındaki dönem çocukların temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandığı, kişiliğin temellerinin oluşturduğu, çevrenin etkisine ve her türlü öğrenmeye açık olduğu kritik bir dönemdir (Arı ve Tuğrul, 1996: 68)

Yapılan araştırmalar okulöncesi dönemde verilen eğitimin ve sağlam oluşturulan bir temelin hayatın diğer yıllarında bireylerin hayatlarında önemli farklar yarattığını; bu dönemde karşılaşılan olumsuz faktörlerin de çocukları gelişim yönünden dezavantajlı duruma getirdiğini ortaya koymaktadır (Weikart 1998, Campbell vd., 2002, Osakwe 2009, Isaacs 2012, Sawyer vd., 2015, Sabates ve Dex 2015, Maatta vd. 2016, McCoy vd., 2017, Bakken vd. 2017).

Araştırmalarda da önemi ortaya konan bu kritik dönemde çocuklar için oyun en önemli öğrenme aracıdır. Oyun çocukların keşif yapmalarını, öğrenmelerini ve kendilerini ifade edebilmelerini sağlarken çevreleriyle ilişki kurmalarına; duygu ve düşüncelerini yansıtmalarına aracılık yapar (Oğuzkan ve Oral, 1987: 185).

Çocukların oyunlarına müzik doğal bir şekilde eşlik eder. Çocuklar için şarkı söylemek ve bunu oyunların bir parçası haline getirmek oldukça doğal bir eylemdir. Müzik çocuklara kendilerini ifade etmek için doğal bir yol sunar. Oğuzkan ve Oral (1987: 181) okulöncesi kurumlara gelen çocukların müziği hissetme ve müziğe göre hareket etme ihtiyacı halinde olduklarını ve müziğe göre hareket etmenin çocuklarda nefes almak kadar doğal bir eylem olduğu belirtmişlerdir. Her çocuk müziğe karşı doğuştan bir ilgi ve yeteneğe sahiptir. Çocuklar günlük hayat etkinlikleri sırasında şarkı söylemekten çok hoşlanırlar (Akkaş, 1991: 3). Bu nedenle okulöncesi eğitim programlarında müzik, günlük etkinliklerin doğal bir parçası olmalıdır.

Araştırmacılar okulöncesi dönemde verilen müzik eğitiminin bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişime ve dil gelişimine katkı sağladığını ve çocukların estetik zevkini geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Akgül Barış, 2008; Akkaş, 1991; Başer, 2015; Brown vd. 1981; Çilden, 2001; de Vries, 2004; Fox ve Liu, 2012; Hallam, 2014; Hitz, 1987; Kabataş, 2017; McDonald, 1975; Ömeroğlu vd., 2003; Pogonowski, 1987; Sığirtmaç, 2002; Tarnowski, 1999; Winters ve Griffin, 2014; Zachopoulou ve arkadaşları, 2004).

Çocuk gelişimine olan katkıları göz önünde bulundurulduğunda müziğin Uçan'ın (1996: 31) ifade ettiği şekliyle "eğitim aracı olma" işlevinin yanı sıra "eğitim boyutu olma" işlevinin de okulöncesinde işe koşulması önem taşımaktadır. Uçan'a (1996: 31) göre müziğin güçlü, etkili, katkılı ve kullanışlı bir eğitim aracı olması "eğitim için müzik" kavramını ve uygulamalarını işaret ederken müziğin insan yaşamındaki çok yönlü ve karmaşık işlevleri göz önünde bulundurulduğunda "müzik için eğitim" kavramının önemi de ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde müzik etkinlikleri okulöncesi eğitimi programının bir parçası olmasına ve özel okulöncesi eğitim kurumlarında branş ders olarak yer almasına rağmen müzik öğretimine yönelik bir program bulunmamaktadır. Bu durum çocukların gelişim alanlarını destekleyen en önemli araçlardan biri olan müziğe her çocuğun ulaşmasını engellemektedir. Var olan okulöncesi eğitim programında etkinlikler arasında yer alan müzik etkinlikleri, öğretmenin bilgi ve becerisi dâhilinde belirli bir programa bağlı kalmadan gerçekleştirilmektedir. Bu

durum ilkokula başlayan çocukların gelişim özellikleri açısından hazır bulunuşluklarının farklı olmasına neden olmaktadır. Arı (2003) tarafından “tesadüfe bırakılmayacak kadar önemli” bulunan okulöncesi eğitimi ve okulöncesi eğitimin hedeflerinin gerçekleşmesine önemli katkıları bulunan müzik etkinlikleri her çocuk tarafından ulaşılabilir olmalıdır. Standartlaştırılmış bir müzik öğretim programının bulunmaması her öğrencide var olan müziksel becerilerin farklı düzeyde gelişmesine neden olmaktadır. Müzik eğitiminin gelişim basamakları üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda 3-6 yaş grubundaki çocuklara uygulanacak programlı bir müzik eğitiminin faydalı olacağı ve çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sunacağı düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı “Okul Öncesi Eğitimi Programı”nda programın “çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan, bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan gelişimsel bir program” olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2013: 14). Okulöncesi eğitimin bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor becerilerin gelişimini ön planda tutan gelişimsel boyutu ve Kodaly yaklaşımının çocuk gelişimi üzerine temellendirilen yapısı bir arada değerlendirilmiş ve pek çok noktada kesiştiği görülmüştür. Bu kesişimden yola çıkılarak araştırmada okulöncesi dönemde sınıf öğretmenleri tarafından yapılan müzik etkinlikleri veya müzik öğretmenleri tarafından verilen müzik derslerinde kullanılmak üzere Kodaly yaklaşımı çerçevesinde bir müzik öğretim programı tasarısı oluşturulmuştur.

Araştırmanın problem cümlesini “Okulöncesi müzik eğitiminde Kodaly yaklaşımı temelli bir müzik öğretim programı nasıl olmalıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise:

1. Okulöncesi müzik eğitiminde şarkı söyleme becerisine ilişkin kazandırılması gereken davranışlar nelerdir?
2. Okulöncesi müzik eğitiminde ritmik becerilere ilişkin kazandırılması gereken davranışlar nelerdir?
3. Okulöncesi müzik eğitiminde içsel duyuş becerilerine ilişkin kazandırılması gereken davranışlar nelerdir?
4. Okulöncesi müzik eğitiminde müziksel kavramlara ilişkin kazandırılması gereken davranışlar nelerdir? olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Kodaly yaklaşımı çerçevesinde, okulöncesi müzik eğitiminin hedef davranışlarını gerçekleştirmeye yönelik Türk çocuk şarkıları ve oyunlarını içeren; hedef davranışlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme durumlarından oluşan bir öğretim programı tasarlanması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, müzik eğitimi öğrenme alanı olarak okulöncesi eğitime dâhil edebilme imkânı sunan okulöncesi müzik öğretim programı örneği sunması açısından önemlidir. Ayrıca araştırma okulöncesi dönemde müzik eğitiminde Kodaly yaklaşımı temelli ilk müzik öğretim programı tasarısı olması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada görüşlerine başvuru alan uzmanların yanıtlarının doğru ve içten olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma ihtiyaç analizi sonucunda belirlenen hedef davranışlar ve okulöncesi eğitimde 5-6 yaş grubuna yönelik dersler ile sınırlandırılmıştır. Ancak etkinlikler, programın daha geniş zamana yayılarak uygulanması ve değerlendirmeye yönelik beklentilerin azaltılması koşulu ile yaş gruplarının gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde uyarlanabilir niteliktedir. Araştırmacı tarafından bazı etkinliklerin daha küçük yaş gruplarına uyarlanabilmesi için yönergeler eklenmiştir.

1.6. Tanımlar

Okulöncesi eğitimi: Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun olan, zengin-uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1987: 2). Okulöncesi terimi özgün bir eğitim basamağını temsil ettiği için diğer eğitim basamakları (ortaokul, yükseköğretim, ilköğretim) gibi birleşik yazılmıştır. Dilbilimcilerin de bu konu hakkındaki görüşleri göz önünde bulundurularak bu araştırmada okulöncesi kelimesinin birleşik olarak kullanılması tercih edilmiştir.

Davranış: Organizmanın etkiye karşı gösterdiği tepki ya da tepkiye karşı gösterdiği etkidir (Kaya, 2012: 6).

Öğretim: İnsan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan; planlı, programlı, destekli, genellikle bir belge ile sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen süreçtir (Varış, 1996: 13).

Öğretim Programı: Okul ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2017: 6).

Kodaly Yaklaşımı: Macaristan'da 1940-1950 yılları arasında besteci Zoltan Kodaly (1882-1967), meslektaşları ve öğrencileri tarafından geliştirilen geniş kapsamlı bir müzik eğitimi sistemidir (Yıldırım, 1995: 24).



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde araştırma konusu kapsamındaki kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okulöncesi Eğitim

İnsanın doğumundan itibaren tüm hayat sürecini kapsayan eğitim, ailede başlayarak çeşitli eğitim kurumlarında devam eder. İlkokula başlamadan önceki altı yıllık süreçte verilecek eğitim, çocukların gelişim hızlarının bu dönemdeki yüksekliği ve çevrenin etkilerine açık olmaları nedeniyle önem taşımaktadır. Fiziksel, ruhsal ve zihinsel yönden sağlıklı nesiller yetiştirmek bu kritik dönemde verilecek eğitimin niteliğine bağlıdır.

İlkokula başlayana kadar olan bu süreç okulöncesi dönem, bu süreçteki eğitsel etkinliklerin tümü ise okulöncesi eğitim olarak adlandırılır (Oktay, 1990: 151).

19. yüzyılın başlarında okulöncesi kavramı sadece zorunlu eğitime başlamadan önceki bir yıllık süreci kapsarken 20. yüzyılda bir anlam genişlemesi yaşanmış ve çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı 0-6 yaş aralığını içine almıştır. Okulöncesi eğitimin tanımı yapılırken ise “eğitim” sözcüğünün kapsamını kişiliğin yalnız zihinsel, mantıklı ve makul yönlerine odaklanan bir faaliyet olmaktan çıkarak; bireyin bedensel, düşünsel, duygusal, ahlakî, sanatsal ve toplumsal yaşamını da içerdiği görülür. Okulöncesi dönemde eğitim, çocuğun daha iyi gelişmesini, toplumla kaynaşmasını sağlamak amacıyla çağdaş teknik ve toplumsal gelişmenin olanaklarına cevap veren, genel huzur ve refahı sağlamak için yetişkinler tarafından yönlendirilen çalışmaların tümü olarak tanımlanabilir. Çocuk doğduğu andan itibaren bakımı ve beslenmesi ile ilgili kazandığı alışkanlıklar, yaşadığı ortam, çevresindekilerle duygusal ve sosyal ilişkileri eğitimin parçalarını oluşturur. Yaşamın ilk döneminde büyük bir önem taşıyan bu parçalar okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim sürecinde önemli yer tutar (Mialaret, 1977: 7-8; 20).

O halde okulöncesi eğitim “doğumdan ilkokul başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine göre ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin-uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci” olarak tanımlanabilir (Oğuzkan ve Oral, 1987: 230).

Kuru Turaşlı (2009: 3) daha kapsamlı bir şekilde okulöncesi eğitimin tanımını şu şekilde yapar: “Okulöncesi eğitim, çocuğun doğumu itibari ile 6 yaşına kadar olan zaman dilimi içinde (0-72 ay), çocuğun tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, duygusal-sosyal, fiziksel, psiko-motor, kişisel) desteklemeye yönelik, gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun, mevcut potansiyelini ortaya çıkarmasını, geliştirmesini ve kendini ifade etmesini amaçlayan, ilköğretimin gerektirdiği zihinsel ve duygusal-sosyal yeterliliklere ulaşmasını diğer bir deyişle ilköğretime hazırlığını sağlayan, çocuğun bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanımasını, benimsemesini ve topluma uyumunu gözetken, tüm bunlar için uygun ve uyarıcı bir çevre olanağı sunan, bir okul öncesi eğitim kurumunda, ailede ya da alternatif programlarda verilen sistemli ve planlı bir eğitim sürecidir.”

Okulöncesi eğitimin tarihi gelişimine bakıldığında ilk çağlardan itibaren düşünürlerin ilgisini çektiği görülür. Platon ve Aristoteles eğitimin erken yaşta aile içinde başlaması gerektiğini ifade etmiş, Platon “Protagoras” adlı eserinde okulöncesi eğitime ilişkin görüşlerine yer vermiştir. (Kantarcıoğlu, 1971: 1; Doğan, 2010: 26).

Ortaçağda ise çocukluk dönemi dini baskının da etkisiyle dizginlenmesi gereken bir dönem olarak görülmüştür. Çocukların yaşa bağlı gelişim evrelerine göre gelişmesi değil, bir an önce yetişkin gibi davranma ve düşünme becerisi kazanması istenirken Rönesans ve Reform hareketleri ile birlikte insanın değeri ve çocuk aile kavramları önem kazanmaya başlamıştır. Aydınlanma çağında filozoflar çocukluk kavramına yeni bakış açıları getirerek çocukların yetişkinlerin küçük bir modeli olduğu görüşüne karşı çıkmış, çocukları baskıcı eğitim-öğretim yöntemlerinden kurtarmayı hedeflemiş, çocukları biyolojik ve sosyal varlıklar olarak belirli gelişim evrelerinden geçerek yetişkinlik düzeyine erişeceklerini ifade etmişlerdir. Sanayileşme ile birlikte 19. yüzyıldan itibaren gelişen okulöncesi dönem çocuklarına yönelik bakım ve eğitim hizmetleri, Avrupalı eğitimciler Pestalozzi, Locke, Owen ve Rousseau’nun çocuğa yönelik hümanist bakış açılarıyla birlikte değişmeye başlamıştır. Pestalozzi’den etkilenen kuramcılar arasında okulöncesi dönemi şekillendiren Froebel, Piaget, Vyogotsky ve Montessori bulunmaktadır. Okulöncesi dönem çocukları için sistematik bir eğitim programı geliştiren, öğrenimi destekleyici materyaller hazırlayarak eğitici bir öğrenme ortamı hazırlayan Froebel; çocuk bahçesi anlamına gelen “Kindergarten” adlı kurumları açarak okulöncesi kurumların yaygınlaşmasını başlatmıştır (Sevinç, 2004: 41; Oktay, 1987: 62; Alat, 2010: 186; Erdiller, 2010: 59; Poyraz, 2011: 2). Çocuk eğitimine katkıları bulunan bir diğer eğitimci ise Montessori’dur. Açtığı “çocuk evi” adlı kurumda

çocuklara onlara yönelik hazırlanmış bir çevrede kendi seçeceği sorumluluklar doğrultusunda davranış ve çalışma özgürlüğü tanımıştır. Çocuğun tanınması, duyularının eğitilmesi, deneyimlerin tekrar edilmesi, özgür bir ortamda iç disiplinin sağlanması, çalışmanın ilgi çekici ve mutlu bir olay olması, eğitimin toplumsal bir olay olması bugün Montessori yöntemi olarak bilinen eğitim anlayışının temel ilkelerini oluşturur (Oğuzkan ve Oral, 1987: 27).

Birinci Dünya Savaşı'na kadar Belçika, Almanya, İtalya, Fransa ve İsviçre dışındaki ülkeler okulöncesi dönem ve sorunlarıyla ilgilenmemişse de çocukluk dönemi ile ilgili çalışmalar 20. yüzyılda hızla artmış ve eğitimcilerin ilgi alanı olmuştur. (Tuncel, 1977: 13). İkinci Dünya Savaşı sonrasında okulöncesi eğitim kurumları kimsesiz kalan çocukların olumsuz çevre koşullarından daha az etkilenmesini sağlamak, endüstride kadın gücünde faydalanmak ve çocukluk yıllarındaki deneyimlerin toplum üzerindeki etkilerini fark etmek gibi nedenlerle ülkelerin yönetimleri tarafından desteklenmiş; okulöncesi eğitime verilen önem artmıştır (Aral vd. 2002: 22). Her ülke kendi kaynakları, gelenekleri, toplumsal yapısı, beklenti ve ihtiyaçlarına göre okulöncesi eğitimi şekillendirmiştir. Okulöncesi dönemdeki çocuklarla ilgili düşünce, tutum ve davranışlar olumlu yönde gelişmiş, çocukların eskiden düşünüldüğü gibi önemsiz varlıklar oldukları görüşünden vazgeçilmiştir. Birçok ülkenin ortak olarak önem verdiği konular ise çağa uyum sağlayan, daha iyi olanaklar sunan bir eğitim verme; sağlık, güven duygusu ve mutluluğun eğitimin temelini oluşturması; çocuklarda olumlu tutum ve davranışların, iyi alışkanlıkların geliştirilmesi; ulusal bilincin ve vatan sevgisinin öğretilmesi; çocuğun kişiliğinin temellerinin uyumlu, başarılı ve dengeli bir birey olmak üzerine kurulması olarak sıralanabilir (Tuncel, 1977: 10; Belik, 1985: 160).

Dünyadaki gelişim ve değişim süreçlerinin eğitim alanında da yansımaları görülmekte, 21. yüzyılda dünyanın ihtiyaç duyduğu yenilikleri ve gelişmeleri kavrayan, sorumluluklarının farkında olan, üretici, problem çözücü, araştırmacı bireylerin yetişmesi gerekmektedir. Bu kapsamda günümüzde eğitimin hedefleri bireylere yaşamlarını anlamlandıracak değerler kazandırmak, zengin bir kültür ve duygu dünyası oluşturmasına yardımcı olmaktır. Toplumlar, çocukların nasıl daha kolay ve etkili öğrenebilecekleri sorusundan yola çıkarak eğitim alanında yenilikler ve güncellemeler yapmalı; eğitimin yalnızca bilgi aktarma yönünü değil temel insani değerlere yer veren yönünü öne çıkaran çağdaş eğitim olanakları sağlamalıdır (Oktay, 2003: 30; Tuğrul, 2016: 179-180). Günümüzde toplumun çocuklarına verdiği eğitimin niteliği, o toplumun gelişmişlik düzeyini göstermektedir (Aksoy, 1995: 2).

Ülkemizde Cumhuriyet Dönemi'nden 1960'lara kadar olan süreçte okulöncesi eğitim kurumlarıyla ilgili önemli bir atılım yapılamamıştır. 1923 yılında Türkiye'de 80 okulöncesi eğitim kurumunda 136 öğretmenle 5.880 öğrenci eğitim görmüştür. 1930 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu kurumlar kapatılmıştır. Bu yıllarda ülkenin içinde bulunduğu koşullar eğitimde önceliğin ilköğretim kurumlarına verilmesini gerektirmiştir. Ancak 1960'lardan sonra ekonomik, sosyal ve toplumsal gelişmeler nedeniyle okulöncesi eğitim gündeme gelmeye başlamıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren kanunda okulöncesi eğitim isteğe bağlı ilköğretim kurumu olarak yer almış; 1962 yılında ilk "Anaokulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği" yürürlüğe konulmuş; 1973 yılında Türk Milli Eğitim sisteminin genel yapısı içinde, okulöncesi eğitime örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir (Dağlıoğlu, 2010: 67; Yılmaz, 2003: 13).

Okulöncesi eğitimin amaçları ülkenin genel eğitim felsefesi dâhilinde belirlenir. Türkiye'de okulöncesi eğitim; eğitimin genel amaçları doğrultusunda toplumsal uyum, ulus sevgisi özellikleri ile birlikte bireysel özellikleri de geliştirmeyi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek için elverişsiz çevrelerden gelen çocuklara iyi bir anadil kazandırmayı ve daha iyi bir yetişme ortamı oluşturmayı amaçlar (Ural, 1986: 14).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak okulöncesi eğitim veren kurumlar 36-66 ay arasındaki çocukların eğitim gördüğü anaokulları ve 48-66 aylık çocukların eğitim gördüğü örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan anasınıflarıdır. 66-68 aylık arası çocuklar velilerinin vereceği dilekçe ile, 69-72 aylık çocuklar ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okulöncesi eğitime kayıt olabilirler (MEB, 2012: 8).

Okulöncesi eğitim kurumları "0-6 yaş arası çocukların tüm gelişimlerini sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren; onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı bir zekânın temellerini atan; uzman-eğitici kadroya sahip, temel fonksiyonu eğitim olan sosyal kuruluşlardır." (Oğuzkan ve Oral, 1987: 3).

Okulöncesi eğitim kurumları; ailede başlayan eğitimin çocukların gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı yerde ona yaşıtlarıyla sosyalleşebileceği, gelişim süreçlerini destekleyici bir ortam sunar. Bu ihtiyaçların karşılanması için okulöncesi kurumların bir takım niteliklere sahip olması gerekir.

İyi bir okulöncesi kurumda:

- Çocukların sağlığını koruyacak; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlayacak şartlar sağlanmalı,
- Çocukların beslenme, dinlenme ve temizlik ihtiyaçları karşılanmalı,
- Uyaran ve çocukların ilgilerini uyandıran eğitim ve oyun araçları ile gelişimleri yönlendirilmeli,
- Sosyal ilişkiler kurmaları ve beraber yaşama öğrenilmeli,
- Belirli bir düzen içinde etkinlikler yapan, yaratıcılığını geliştirebilen, mutlu, canlı ve bastırılmamış bir çocuğa olgunlaşma olanağı veren bir ortam bulunmalıdır (Belik, 1985: 160).

Okulöncesi eğitim kurumu çocuğun ilgi ve ihtiyaç duyduğu ortamı ve etkinlikleri onlara sunmalı, bu etkinlikler yoluyla deneyim kazanmalarını sağlayıp yaşantılarını geliştirmeli ve okulöncesi eğitimin amaçlarını gerçekleşmesini sağlamalıdır.

2.1.1. Okulöncesi eğitimin amaçları ve temel ilkeleri

Eğitim, Varış (1981: 110) tarafından “kişinin toplum değerlerine ve yaşama biçimlerine sağlıklı uyumuna yardım eden bir süreç” olarak tanımlanır. Bu tanımdan yola çıkıldığında eğitimin temel amacı, bireye içinde bulunduğu topluma uyum sağlama becerisi kazandırmaktır. Aral ve arkadaşları (2001: 16) okulöncesinde iyi hazırlanmış eğitim programları ile verilecek eğitimin çocuğun sağlıklı kişilik geliştirmesini sağlayarak çevreye uyumunu kolaylaştıracağını belirtmişlerdir.

Okulöncesi dönemde çevrenin etkisine açık olan çocuklar kişilik özelliklerinin temelini bu dönemde oluşturur. Bu nedenle aileler ve okulöncesi eğitim kurumları çocukların belirli davranışları kazanmalarında ve kişilik gelişmesinde gerekli eğitim olanakları sunmalı, onları çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla karşı karşıya bırakmalıdırlar (Zembat, 1994: 313; Ural 1986: 13).

Okulöncesi dönemde verilecek kaliteli bir eğitim sağlıklı ve nitelikli nesiller oluşması adına oldukça önemlidir (Çelebi Öncü, 2016: 111). Bu sağlıklı nesillerin oluşumunda etkili olan nokta çocukların okulöncesi eğitim kurumlarında edindiği bilgiler değil, çocuğun orada kazandığı toplumsal alışkanlıklar ve öğrendiği tutumlardır (Mialaret, 1977: 18).

Okulöncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşma nedeni 20. yüzyılın başlarında çalışan anne babaların çocuklarına bakım sağlamak olsa da, çocukların gelişim özellikleri ile ilgili edinilen bilginin artması ve eğitimin onların hayatına katacağı değerlerin öneminin anlaşılması okulöncesi eğitimin amaçlarını şekillendirmiştir.

Mialaret (1977: 16-20) okulöncesi eğitimin amaçlarını üç başlıkta ifade eder. Bunlar:

- Toplumsal amaçlar (çocuğun yaşına uygun toplumsal bir yaşam kurmak, toplumun farklı kesimlerinden çocukları ayırmadan aynı eğitim topluluğunda yer almalarını sağlayarak sosyal adaletsizliğe karşı çıkmak, çalışan kadınların çocuklarına bakmak),
- Eğitici amaçlar (çocuğun dil- iletişim becerilerinin, algılarının, duyu organlarının ve çevreye duyarlılığın geliştirilmesi; yaratıcılığın ve kendini ifade edebilme gücünün artmasıyla çocuğun kabuğundan çıkmasının sağlanması),
- Çocuğun gelişmesi ile ilgili amaçlar (çocuğa yapılacak eğitimsel etkilerin çocuğun gelişim evrelerini göz önünde bulundurarak onun herhangi bir eksiklik ve kırıklık duygusuna uğramamasını sağlamaya çalışmak) şeklinde sıralanır.

Okulöncesi dönem, gelişimin en hızlı ve yoğun olduğu dönemdir. Bu nedenle okulöncesi eğitimin gelişimle ilgili amaçlarının gerçekleşmesi ayrı bir önem taşır. Dirim (2004: 13) okulöncesi eğitimin çocuk gelişimi ile ilgili amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Çocuğun bedensel gelişimine ilişkin amaçlar (fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması, yeterli ve dengeli beslenmenin sağlanması, çocuğun bedenini tanması, temizlik alışkanlığı kazandırılması, büyük ve küçük kas gruplarının gelişiminin sağlanması).
- Çocuğun benlik kavramı gelişimine ilişkin amaçlar (Çocukta kendine ve başkalarına karşı olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesi, çocuğun kendini denetlemeyi öğrenmesi, güven duygusunun ve bağımsızlığın geliştirilmesi, kendini ifade edebilme becerisinin kazandırılması).
- Çocuğun bilişsel gelişimine ilişkin amaçlar (yaratıcı ve girişimci bir kişiliği geliştirilmesi, problem çözme becerisi kazandırılması, dilin düzgün kullanılması ve zenginleştirilmesi, üretkenlik güdüsünün geliştirilmesi).

- Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine ilişkin amaçlar (grupla çalışma ve grup içinde olumlu ilişkiler kurma becerisinin geliştirilmesi, sosyal çevrenin tanınması, kültürel ve millî değerlerin özümsemesi).

Okulöncesi eğitimin amaçları gelişimsel, eğitimsel ve toplumsal bakış açılarıyla farklı şekillerde ifade edilse de Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları çerçevesinde şekillenir. Türk Milli Eğitimi'nin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk İnkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik 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, ahlak, ruh ve duygu bakımından 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 ve 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,
4. Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Okulöncesi eğitimin amaç ve görevleri ise milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,

3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013: 9-10).

Okulöncesi dönem, çocuğun çevresini araştırdığı ve çevresiyle iletişim kurduğu, yaşadığı toplumu tanıyarak o topluma uygun davranış ve alışkanlıklar kazandığı, ilerideki yaşamının temelini oluşturacak olan dönemdir. Bu dönemde çocuğun hayatındaki ilk kurum ailedir. Aile içinde temel yaşamsal ihtiyaçları karşılanan çocuğun ihtiyaçları gelişimiyle birlikte artarak çeşitlenir. Bu ihtiyaçların karşılanması ve okulöncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için bazı temel ilkeler olması gerekmektedir (Oktay, 1999: 47; Güleç, 2014: 131).

Oktay (1999: 48-49) çağdaş bir okulöncesi eğitim için temel ilkeleri şu şekilde sıralar:

- Eğitim çocuğun bütünlüğünü gözetmeli, eğitimde fiziksel ve zihinsel gelişme kadar çocuğun duygularının, düşüncelerinin ve manevi yönünün gelişimine de özen gösterilmelidir.
- Çocuğun doğal merak duygusunu geliştirip yaratıcılığının desteklenmesi için etkinliklere aktif katılımı sağlanmalı, yetenekleri kendi özelliklerine ve kendi hızına uygun olarak desteklenmelidir.
- Çocuğa zengin ve farklı yaşantılar sağlayarak her şeyden öğrenme ve öğrenmeler arasında ilişki kurma imkânı sağlanmalı; duyarını kullanabilecekleri bir öğrenme yaklaşımı benimsenmelidir.
- Çocuğun oyun oynaması desteklenmeli, uygun ve güvenli ortam oluşturulmalıdır.
- Çocuğun yaşlıları ve yetişkinlerle etkileşimi desteklenmeli, olumlu ilişkiler kurması teşvik edilerek güven duygusunu geliştirmesi sağlanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okulöncesi eğitimin temel ilkeleri daha ayrıntılı olarak aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.

3. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duyu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.

17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013: 11).

Okulöncesi eğitimin amaçları ve temel ilkeleri, insan yaşamının en kritik evrelerinden biri olan bu dönemde verilecek eğitimin önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır.

2.1.2. Okulöncesi eğitimin önemi

Yirminci yüzyılda değişen toplum yapısı ile insana, insan haklarına verilen değer artmış, çocuk hakları kavramı da gündeme gelmiştir. Çocuğa verilen önemin artmasıyla çocuk haklarıyla ilgili çalışmalar yapılmış, Birleşmiş Milletler tarafından “Çocuk Hakları Bildirisi” (1959) yayımlanmıştır. Bildiride insanlığın çocuğa verebileceğinin en iyisini vermesi; onun sağlıklı ve normal biçimde özgürlük ve saygınlık koşullarında bedensel, zihinsel, ahlaki, manevi ve toplumsal olarak gelişmesini sağlayacak fırsat ve kolaylıklardan yararlanabilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Çocukların gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun, eğitimin temel amaç ve ilkelerine bağlı bir okulöncesi eğitim ile tüm çocuklara bu fırsatlar sunulacak, çocukların gelişim alanlarını desteklenecek, onlara sosyalleşecekleri bir ortam sunulacak, temel eğitimi almaya hazır duruma gelmeleri sağlanacaktır. Doğru temeller üzerine şekillendirilen okulöncesi eğitimin sağlayacağı faydaları Oğuzkan ve Oral (1987: 5-6) şöyle sıralamışlardır:

- Ailenin sağladığı dar çevreden çıkmaya ve yaşlılarıyla sosyalleşmeye ihtiyaç duyan çocuğa uygun bir ortam sağlar. Grup oyunları sayesinde öz-yönelimli dünyasından çıkarak sosyal-yönelimli bir ortama girer.
- Çevre-uyarıcı zenginliği ile çocuğun zihinsel deneyimlerini çeşitlendirir. Okulöncesi eğitim kurumlarında sağlanan öğrenim yaşantıları duyuların gelişimini, algılama gücünü artırır ve yaratıcılık ile akıl yürütme sürecini destekler.
- Okulöncesi eğitim kurumları çocuğa sunduğu sosyal ortam ile onun kültürel değerleri eğitim ortamında kolaylıkla özümsemesini sağlar.
- Çocuğun bağımsızlık çabaları desteklenir ve eğitsel tutum ve düzenlemelerle güçlendirilir.
- Çocuğun duygusal sorunları, yeterlilik ve yetersizlikleri dikkatli bir gözlem sonucu erkenden tespit edilebilir ve gerekli önlemler alınabilir.

- Okulöncesi eğitim kurumları çocuğun temel eğitime hazırlar. Bu hazırlık duygusal ve sosyal hazırlığın yanı sıra zihinsel olgunluğu da güçlendirir. Çocuk duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenir, konuşma becerisi gelişir bu yolla kendine özgü davranışların temeli atılır.
- Okulöncesi eğitim kurumları çalışan anne babaların sorumluluklarının bir kısmını üstlenerek onların yetersiz koşullarda zarar görmelerini engeller. Ayrıca sosyo-ekonomik koşulları yetersiz olan ailelerin çocuklarına bilinçli bir eğitim vererek eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yardımcı olur.

Okulöncesi dönemde çocuklar zihinsel işlevlerinde; özellikle dil, zaman, mekân, sayı ve nedensellik gibi temel alanlarda dikkat çeken bir gelişim gösterir (Weiner ve Elking, 1972: 63). Bu dönemde beyindeki merkezler ve merkezler arasındaki iletişim mekanizmaları gelişir, bilgi transferleri yapılır ve depolanabilir hale gelir (Biber, 2010: 30). Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturarak kendi potansiyelini gerçekleştirmesinin yolunu açar (MEB, 2013: 12). Okulöncesi eğitim kurumlarında oluşturulacak zihinsel yönden uyarıcı bir çevre çocuğun bu alandaki gelişimini destekler.

İyi bir okulöncesi eğitim kurumu çocuğa toplumsallaşma fırsatı verir. Çocuğun kendini kontrol etmeyi öğrenmesini ve kendine güven kazanmasını sağlar. Çocuğa paylaşmayı, arkadaşlık ilişkileri kurmayı ve bu ilişkileri sürdürmeyi, sağlıklı bir ruhsal gelişimin vazgeçilmez koşulu olan işbirliği yapmayı, sorumluluk almayı ve bağımsız davranmayı öğretir. Eğitim kurumunda sağlanan özgür ve yaratıcı ortamda çocuk başarısızlık korkusu olmadan becerilerini kullanır ve kendi eğilimleri doğrultusunda gelişme imkânı bularak ilkokul çağındaki düzenli eğitime hazırlanır (Yörükoğlu, 1977: 100; Erkunt, 1966: 10).

Okulöncesi eğitim kurumları çocukları barındıran değil onları eğiten ve biçimlendiren çok önemli eğitim kurumlarıdır. Temel öğretim programı içindeki bilgileri öğretme ve ilkokula hazırlamanın yanı sıra çocuklara kuralları öğretir. Çocukların dar ve sınırlı aile çevresinden çıkarak fiziksel ve sosyal olarak daha geniş bir çevreye girmelerini sağlar. Yaşlıları arasında kendini tanıma olanağı bulur, birlikte yaşamayı ve gruba uyum sağlamayı öğrenir. Başkalarının özgürlüğünden haberdar olur ve “ben” ve “başkası” kavramlarının bilincine vararak yardımlaşma ve işbirliği duygusunu geliştirir. Kendi haklarını korumayı,

paylaşmayı ve başkalarının özgürlüğünü zedelememeyi öğrenir (Özguven, 1977: 146; Yavuzer, 2019: 153).

Okulöncesi eğitim aynı zamanda mutlu bir çocukluk ve gelecekte mutlu bir yetişkinlik yaşamı sağlamaya da yardımcı olur. İhtiyaçları karşılanan, gelişim alanları desteklenen, sosyalleşme ve kendini ifade etme imkânı bulan çocuk doğru davranışlar kazanır ve bunları hayatı boyunca kullanır.

Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını oluşturulduğu göz önünde bulundurulduğunda bu kritik dönemde temeli atılan beden sağlığı ve kişilik yapısının ileri yaşlarda olumlu olarak gelişeceği ön görülebilir (Mussen vd., 1974: 364). Duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci ve araştırmacı, özdenetim sağlayabilen, kendisinin ve başkalarının haklarına saygı duyan, yeteneklerini kullanabilen, kültür değerlerine sahip sağlıklı bireyler yetiştirmek okulöncesi dönemdeki çocukların eğitime önem vermekle sağlanabilir (Kandır, 1999: 83). Bu nedenle okulöncesi eğitimi tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmelidir (Arı, 2003: 31).

Okulöncesi eğitim sürecinde çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak potansiyellerini ortaya çıkarma; zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve dil olmak üzere tüm gelişim alanlarını destekleme; ilköğretime hazırlama; yaratıcı yönlerini ortaya koyabilen sosyal bireyler olmalarını sağlama amaçlarının ve eğitimin temel ilkelerinin gerçekleşmesi ancak çocukların ihtiyaçları karşılanabildiğinde mümkün olur. Oyunlar, yaratıcı etkinlikler, resim, müzik, dans gibi geliştirici ve eğlendirici etkinlikler okulöncesi eğitim programında yer alarak bu ihtiyaçları karşılamaya yardımcı olur. Bu etkinliklerin içinde ise çocuğun doğal bir ilgi ve beceri sahibi olduğu, oyunların doğal sürecinde kendiliğinden de geliştiği görülen müzik etkinliklerinin yeri oldukça önemlidir.

2.2 Müzik Eğitimi

Müzik, “belli bir amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerden oluşan estetik bir bütün” olarak tanımlanır (Uçan 2005: 10). Müzik sanatı; anlam ve duyguyu ifade edebilmek, karmaşık bir şekilde planlanmış seslerle duyuları harekete geçirebilmek, paylaşılan ortak çaba ile bireyleri anlık olarak birleştirebilmektir. Bu özellikleriyle müzik bir etkinlik, eğlence ya da hobi değil insan olma deneyiminin bütünüleyici bir parçasıdır (Murray, 2016: 67).

Müziğin temel yapı taşı olan sesin insanın yaşadığı, etkileşim içinde olduğu çevrenin her unsurunda olması onu insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline getirmiştir. Eski Yunan'dan itibaren pek çok düşünür ve eğitimci müziğin temel eğitim sürecinin bir parçası olması gerektiğini vurgulayarak onu zevk ve ruh eğitiminde bir araç olarak kullanmışlardır. Müziğin insan yaşamındaki yerinin tarih boyunca ve günümüzde de önemini korumasının nedenleri estetik yaşantı sağlaması, bireyin kendi kültürünü ve başka kültürleri tanınmasına fırsat vermesi, zihinsel ve duygusal yönden dinlenme imkânı sunması, bireysel olarak sorumluluk, toplumsal olarak paylaşım ve işbirliği duygusu geliştirmeye yardımcı olması olarak sıralanabilir (Göğüş, 2009: 9).

İnsan yaşamının ve toplumun önemli bir parçası olan müziğin işlevlerini Uçan (2018: 10) beş başlıkta toplayarak şu şekilde sıralar:

- Müziğin bireysel işlevleri, bireyin dengeli ve doyumlu, sağlıklı ve başarılı, duyarlı ve mutlu olması için bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezışsel yapıları üzerinde olumlu izler bırakan müziksel uyarılma ve tepkide bulunma biçimlerini kapsar.
- Müziğin toplumsal işlevleri, bireyler, birey ile toplum, toplumsal kesimler ve toplumlararası tanışma, anlaşma, kaynaşma, paylaşma, yaklaşma, işbirliği, birleşme ve bütünleşme sağlanmasında müziğin oynadığı rolleri kapsar.
- Müziğin kültürel işlevleri, kültürü artırıcı, kültürel özellikleri taşıyıcı ve kuşaktan kuşağa aktarıcı, kültürler arası ilişkileri zenginleştirici müziksel birikim ve etkinlikleri kapsar.
- Müziğin ekonomisel işlevleri, sanatsal öz korunmakla birlikte müzik alanında giderek belirginleşen sunu-istem, üretim-dağıtım-tüketim ilişkilerinin ağır bastığı çalışma ve düzenlemeleri kapsar.
- Müziğin eğitimsel işlevleri, bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomisel işlevlerin düzenli, sağlıklı, etkili, verimli ve yararlı olmasını sağlamaya yönelik müziksel öğrenme-öğretme etkinliklerini ve bunlara ilişkin düzenlemeleri kapsar.

Müziğin insan üzerindeki fiziksel ve psikolojik etkileri olduğu ve bu etkilerle insanın iç oluşumunu biçimlendirdiği ve davranışlarında bu yolla değişiklik yaratabildiği göz önünde bulundurulduğunda özellikle çağın gerisinde kalmış toplumların iyiye, ileriye yönelmesinde yardımcı bir öge olacağı düşünülebilir. Bu kültürel ve toplumsal gelişim, öğrenciye okuldan başlayarak kazandırılacak müzik anlayışı ve beğenisinin giderek aile ve toplumda

yerleşmesiyle toplumda yaşanılır olmasıyla başlar. Bu nedenle müzik eğitimi bir toplumun müzik yaşamının ve müzik geleceğinin temelidir (Sun, 2005: 87-88).

Müzik eğitimi “bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma, bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme sürecidir” (Uçan, 2005: 30).

Bireyler bebeklik döneminde ninnilerle, erken çocukluk döneminde sayışma, tekerleme, müzikli masal ve oyunlarla başlamak üzere müzikle sürekli bir etkileşim halindedir. Bu etkileşim sonucunda birey müzik dinleme, müzikle oynama, ezgi mırıldanma, çalgı çalma, müzik beğenisi oluşturma gibi davranışlar kazanarak müzikle ve müziksel çevresiyle daha bilinçli bir etkileşim içine girer. Bu etkileşime katkı sağlayabilmesi için müzik eğitimi bireyin müziksel algılama yeteneğini farklılaştırıp çeşitlendirmeli, müziğin çok yönlü tını özelliklerine, yapı taşlarına kuruluş biçimlerine ve etki alanlarına açmalı, müzikle ilgili bilinçlilik ve eleştirme gücü kazandırmalı, müzik çalışma ve etkinliklerine etkin katılım isteği oluşturmalıdır (Uçan 2005: 29). Müzik bireylerin bütün öğrenme alanlarına katkı sağlarken aynı zamanda onların müzik etkinliklerine, üretme ve sergileme süreçlerine katılmalarıyla özgüvenlerini artırır, kendileriyle gurur duymalarını ve başarı duygusunu tatmalarını sağlar (Lazdauskas, 1996: 23).

Müzik, çocuğun sakin bir ortama yönelmesini; güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışların düzeltilmesi konusunda güçlü bir etkidir. Müzik eğitimi çocuğun davranışlarını etkileyerek dikkatini yoğunlaştırmasını ve gözlem yeteneğini güçlendirir (Ürfioğlu, 1989: 5). Çocuklar sevdikleri ve doğal olarak gösterdikleri şarkı söyleme, şarkılara bedensel hareketlerle eşlik etme davranışlarıyla kendilerini ifade edebilme olanağı bulurlar.

Eğitim amacıyla yapılan ve eğitimin tüm kademelerini kapsayan eğitsel müzik eğitiminin amaçlarını Yönetken (1952: 7) çocukları iyi ve doğru şarkı söylemeye alıştırmak, müziği bir sanat olarak öğretmek iyi bir müzik zevki ve anlayışı oluşturmak, müziksel işitme becerisini geliştirmek olarak sıralar.

Saraç (2016: 6-7) müzik eğitiminin amaçlarını bireysel farklılıkların yer aldığı öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı içeren bir bakış açısıyla:

- Bireyin müzik eğitimi yolu ile kazanacağı bilgi, beceri, tutum ve davranışları kendisinin yapılandırmasını sağlama,
- Müziksel bilginin yapılanmasında bireyi zihinsel bir sürece alabilme,
- Bireyin önceden kazandığı yanlış bilgilerin yerine yeni bilgileri kazanması için kaynak, araç-gereç ve materyallerin hazır bulunduğu bir eğitim ortamı sağlayabilme,
- Öğrenme motivasyonunu destekleyerek onlarda tahmin gücü geliştirebilme ve kendi müziksel deneyimlerini doğru sergileyebilme,
- Bireyin anlamlı öğrenmesi için onu sosyal süreçlerle baş başa bırakabilme ve yeni öğrenilen kavramlarla ilgili sosyal etkileşim kavramlarını uygulayabilme,
- Müziğe genel/özel bir bakış açısı kazandırabilme ve farkındalık yaratabilme,
- Bireyin müzik yolu ile bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini sağlayabilme,
- Yaşadığı çevreden evrene yeni bilgi, beceri ve tutumlarını müzik yoluyla geliştirerek kazanımlarını sergileyebilme,
- Müziği tanıyabilme ve müzik kültürünü geliştirebilme,
- Yetenek ve yaratıcılığın ortaya çıkarılmasını sağlayabilme,
- Bireysel ve toplu çalışma alışkanlığı verebilme,
- Bireye kendi içinde disiplin ve düzen alışkanlığı kazandırabilme,
- Müzik alanında bireylere geniş bilgiler vererek kültürünü geliştirebilme,
- Bilinenden bilinmeyene müzik kültürü kazanımlarını disiplinler arası bir anlayış ile bakış açısı kazandırabilme olarak sıralamaktadır.

Müzik eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi ve bireyin yaşamındaki işlevlerini yerine getirebilmesi, okulöncesi dönemden itibaren çocuğun hayatında kapsadığı yerle doğrudan ilişkilidir. Her çocukta var olan müziğe karşı ilgi ve beceriler okulöncesi eğitim sürecinde geliştirilerek çocuğun müzik aracılığıyla kendini ifade etmesi sağlanmalı, müzik toplumun ve ait olduğu kültürün bir parçası olabilmesi için bir araç olarak kullanılmalıdır.

2.3. Okulöncesinde Müzik Eğitimi, Amaçları ve Önemi

Okulöncesi dönem çocukların öğrenmeye ve çevrenin etkilerine açık oldukları kritik bir dönemdir. Müzik eğitiminin amaçları ve işlevleri göz önünde bulundurulduğunda çocuklar için önem taşıyan bu kritik dönemde çocukların becerilerine ve ilgilerine uygun müziksel etkinliklerin gelişimlerine sunacağı katkı tartışılmazdır.

Bütün çocuklarda var olan güzelin çağrısına olan duyarlılık eğitimle gelişebilir. Müzik kendiliğinden ses çıkarmaya hevesli olan çocuğun doğasında olduğu için diğer sanatlara oranla çocuğa daha açıktır. Sanat eğitimi kişiliğin formasyonu ve ahlaksal doyumuyla gelişimiyle yakından ilgili olan artistik ve estetik doyumuyla gelişmesini sağlamaktadır. Müzik çocuğa aktif bir biçimde dinlemeyi ve duymayı öğretir. Günlük yaşamadan uzaklaştırıp içine girebileceği yeni bir dünya oluşturur, hayal gücünü besler, yaratıcılığa uygun bir zemin hazırlar ve bir sevinç kaynağı oluşturarak çocuğun varlığını bütünler (Yavuzer 2019: 203-204).

Yaşamın ilk altı yıllık dönemi sinirsel biçimlenme ve beyin gelişimi açısından en kritik dönemdir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde deneyimlere dayalı olarak hazırlanan ve uygulanan müzik dersleri, müzik eğitiminin bütünsel yapısı ve tüm beyin gelişimini teşvik ettiği göz önünde bulundurulduğunda, yaşam sürecinin tamamını etkileyecek bir öneme sahiptir (Ruksenas, 2011: 21). Her çocukta var olan doğal yeteneğin üzerine kurulan bilinçli ve düzenli bir müzik eğitimi müziksel gelişimi hızlandırır ve zenginleştirir. Okulöncesinde verilecek doğru ve nitelikli bir müzik eğitimiyle çocuklar müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalma alışkanlığı kazanabilirler (Göncü, 2002: 9).

Müzik öğrenimi için temel etken çocuğun, güvende ve özgür hissedeceği bir ortamda müziksel yollarla kendini ifade edebilmesidir. Okulöncesi dönemde çocukların iletişim kurma becerileri sınırlıdır ve çok az deneyime sahiplerdir. Bu nedenle bu yaş grubundaki çocuklar öğrenmeleri kendilerinden yola çıkarak gerçekleştirir. Nye (1977: 5) bu benmerkezciliğe hitap etmek için çocukların bedenleri ritmik keşif hareketlerinde; isimleri, giysileri, yiyecekleri gibi kendilerine ait şeyler şarkılarda ve etkinliklerde kullanılmasını önerir. Çocuğun başarı, güvenlik ve beceri kazanma amaçlarıyla daha çok öğrenme aracı kullanma becerisine sahip olma ihtiyacı, şarkı, hareket ve oyunda tekrardan zevk alarak bunu istemesine neden olur.

Okulöncesi müzik eğitimin amacı her çocuğu müziği sevmeye, şarkı söyleyerek ve çalgı çalarak müzik yapmaya, güzel müzikleri ayırt ederek dinlemeye yönlendirerek müziğe karşı bir ilgi yaratmak, bu ilgiyi beslemek, var olan yeteneği geliştirmek ve her çocuğun müziğin olumlu etkilerinden yararlanmasını sağlamaktır (Sun ve Seyrek, 1998: 31).

Macar müzik eğitimcisi Forrai (1995: 12), okulöncesi müzik eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralar:

- Çocuklara şarkı söyleme ve müzik dinleme deneyimleri yaşatmalı, çocukların müziğe olan ilgilerini uyandırmalı, müzik zevklerinin ve estetik duyarlılıklarının oluşmasına yardımcı olmalı, çocuklara şarkı söylemeyi ve çocuk şarkılarını sevdirmeli, tonda şarkı söyleme becerisi ve alışkanlığı kazandırmalıdır.
- Çocukların müzik kulağı, ritim ve hareket duyularını geliştirmelidir.
- Çocukların müziksel anadil oluşturmalarının zemini hazırlanmalıdır.

Forrai'ye (1995: 12) göre bu amaçların gerçekleşmesi çocukların özgüvenlerini geliştirmelerine ve engellerini aşmalarına yardımcı olacak, öz disiplini ve bir toplumun parçası olma hissini geliştirerek davranışlarını düzeltme imkânı verecektir.

Okulöncesi dönemde verilen müzik eğitiminin tek amacının, okulöncesi eğitimin nitelikleri düşünüldüğünde sadece müzik öğretimi olamayacağı açıktır. De Vries (2004: 7-9) müzik eğitiminin müzik bilgisi dışındaki kazanımlarını şu şekilde sıralar:

- Müzik etkinliklerine katılım, çocukların enerjilerini serbestçe harcamalarına olanak sağlayarak onları daha sakin etkinliklere hazırlar.
- Hareketle birleştirilen müziksel etkinlikler çocukların motor becerilerini geliştirir.
- Müziksel etkinlikler çocuklara sosyalleşme ve kendilerini ifade etme fırsatı sunar.
- Müzik, dramatik oyunların doğal bir parçası olarak oyunları geliştirir.
- Çocukların dinleme becerilerini geliştirir.

Mertoğlu (2016: 343-346) da benzer bir yaklaşımla okulöncesi müzik eğitiminin amaçlarını iki grupta incelemiştir. Müzik eğitiminin temel amaçlarını çocuğun içinde bulunduğu yaş grubunun özellikleri doğrultusunda onun müziksel becerilerini arttırmak, müziği sevdirmek, müziksel davranışlarını ve estetik gelişimini olumlu yönde etkilemek, potansiyellerini ortaya çıkarmak olarak sıralarken aynı zamanda çocuğun gelişim alanlarını desteklediğini, uyarıcı bir ortam sağladığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, problem çözme, karar verme, akıl yürütme becerilerini arttırdığını belirtmiştir.

Gelişim insan ömründe en etkin ve belirgin olarak okulöncesi dönemde gerçekleşir. Müzik ise gelişimin her evresine eşlik edebilecek bir potansiyele sahiptir (Başer, 2015: 3).

Bal ve Artan (1995: 9-10) gelişim alanlarını göz önüne alarak müzik eğitiminin amaçlarını dört başlıkta sıralar.

1. İletişim, farkında olma ve dil gelişimi ile ilgili amaçlar: Müzik etkinlikleri sırasında göz teması kurabilme ve dikkatini müziğe verebilme; şarkıları dinleyebilme; yardımlaşma ve paylaşmayı öğrenebilme; isimlerin geçtiği şarkılar ile kendinin ve diğer kişilerin farkında varabilme; dili kullanma yeteneğini geliştirebilme; yeni sözcükler kazanabilme; sesini doğal bir şekilde kullanabilme.
2. Motor gelişim ile ilgili amaçlar: iki elin koordinasyonunu ve el-göz koordinasyonunu sağlayabilme; müzik eşliğinde bedeni hareket ettirebilme; ritme uygun hareketler üretebilme.
3. Zihinsel gelişim ile ilgili amaçlar: bedeninin farkına varıp bedeninin bölümlerini tanıyabilme; çevreyi, doğayı ve doğa olaylarını tanıyabilme; renk, sayı, hızlı-yavaş, yüksek-alçak, uzun-kısa gibi kavramları kazanabilme; şarkılar aracılığıyla günlük yaşantı ile ilgili konuları öğrenebilme.
4. Yaratıcı ve duygusal amaçlar: müzik sevgisini kazanabilme; duygularını müzik aracılığıyla ifade edebilme; gruba ait olma bilincini kazanabilme; güven duygusu geliştirebilme.

Okulöncesi müzik eğitiminin amaçları gerçekleştiği takdirde çocukların tüm gelişim alanlarını desteklenecek ve müziksel deneyimlerinin oluşması sağlanacaktır. Çocuğun kendini müzik yoluyla ifade etmesi sayesinde eğitiminden sorumlu yetişkinler onun ruh hali hakkında fikir sahibi olacaklardır. Şarkı söyleyen ve bedeniyle şarkılara eşlik eden bir çocuk, mutlu bir çocuktur. Yaşamın bu ilk ve kritik eğitim döneminde müzik eğitiminin beklenti belirli teknik becerilerin oluşması değil olumlu müziksel deneyimlerin yaşanması ve çocukların keyif aldıkları bu deneyimi tekrar yaşamak istemelerini sağlamak olmalıdır.

Müzik Eğitimi Ulusal Derneği (1991) müziğin çocukların büyümesi ve gelişmesinin önemli bir parçası olduğunu belirterek müzik erken yaşta etkileşime giren çocukların yaşam kalitelerinin olumlu şekilde etkilendiğini ifade eder. Müzikte başarılı deneyimler edinmek, şarkılarda yaratıcı ifadeler, ritmik hareketler ve dinleme deneyimleri çocukların diğer insanlarla sosyal, duygusal ve bilişsel bağlar kurmasına yardımcı olur (akt. Fox ve Schirmacher 2018: 45).

Çocukların risk alıp başarısız olmaktan korkmayacakları, müziksel oyunlara imkân tanıyan bir öğrenme ortamı yaratmak onların keşfetme doğaçlama ve yaratıcılık becerilerini geliştirecektir (Tarnowski 1999: 27).

Çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak planlanmış, amaçlı bir müzik eğitimi süreci, hem çocuğun müzik dili ile kendini ifade etmesini sağlayarak müziğin insan yaşamı için önemli ve gerekli olan pek çok işlevini hayatının bir parçası haline getirmesine olanak sunacak hem de çocuğun gelişimsel sürecini destekleyecek bir araç olacaktır.

2.3.1. Okulöncesi müzik eğitiminin çocuk gelişimine etkisi

Çocuklar için müzik eğitimin ne kadar önemli olduğu sadece onların müziksel etkinliklere doğal bir şekilde katılıp zevk aldıklarının gözlenmesiyle bile kendini gösterse de, müzik eğitimi kendine özgü özellikleriyle çocuğun genel gelişimini etkiler. Okulöncesi dönem gelişimin en hızlı olduğu kritik bir dönem olduğu için bu yaşlarda alınacak eğitimin önemi büyüktür. Müzik ise duygulara hitap ederek birey üzerinde etkili olmasının yanı sıra gelişim alanlarını da destekler.

Çocukların 6 yaşından önce duyuşal ve ritmik sezgilerinin uyandırılması, bu dönemde duyuların ve izlenimlerin yoğun olması nedeniyle çok önemlidir. Müzik eğitimi ile okulöncesi eğitimde aktif ve odaklanmış dinleme becerisinin gelişir. Doğru sözcüklerle doğru tonda şarkı söyleyebilmek ve sabit bir ritim vuruşu yapabilmek için çocuklar odaklanmış dinleme becerileri geliştirmelidir. Yapılacak hareketlere ilişkin yönergeler veren şarkılar aktif ve odaklanmış dinleme becerilerini geliştirir (Wolf, 1992: 57; Bailey, 1966: 203; Yavuzer 2019: 204).

Law (1967: 170) gelişimin bütün aşamalarını bir bütünün parçası olarak değerlendirir ve her gelişim alanının bir daire içinde birbirlerini etkileyerek eğitim sürecini oluşturduğunu belirtir. Okulöncesi dönemde müzik eğitimi, çocuğun dünyayı müziksel yöntemlerle algılaması üzerine bütünsel bir yaklaşımdır (Niland, 2009: 18). Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak, uygun ve eğlenceli deneyimlerle zenginleştirilerek tasarlanmış bir müzik eğitimi programı çocukların yaratıcı deneyimler aracılığıyla fiziksel, sosyal, bilişsel, dilsel ve duyuşal gelişimini destekler ve bu gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarını karşılar (Fox ve Liu 2012: 57; Fox ve Schirmacher, 2018: 47).

Hargreaves'e (1997: 215) göre müzik eğitiminde en önemli nokta müzikten keyif almak ve müziği deneyimlemektir. Bu yolla çocukların edinecekleri müziksel beceriler

deneyimlerinin bütünleyici bir gelişimi olarak kendini gösterir. Çocukların istedikleri ve rahat hissettikleri şekilde katılacakları müzik etkinlikleri gelişimlerine katkı sağlarken onlara kendilerini ifade etme olanağı sunar. Müzik eğitimi aracılığıyla çocuklar zengin uyarıcılar içeren bir ortamda tekrarlamaktan zevk aldıkları etkinlikleri yaparak doyum yaşarken aynı zamanda öğrenme yaşantılarını zenginleştirirler.

Müzik eğitiminin okuma-yazma, matematik, transfer becerilerine; zekâ ve dil gelişimine olumlu yöndeki etkileri McDonald (1975), Cheek ve Smith (1999), Register (2001), Anvari ve arkadaşları (2002), Schellenberg (2004), Moreno (2009), Piro ve Ortiz (2009), Tsang ve Conrad (2011), Courey ve arkadaşları (2012), Kaviani ve arkadaşları (2013), tarafından yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Ayrıca Schlaug ve arkadaşları (1995), Schlaug ve arkadaşları (2005), Kraus ve Chandrasekaran (2010), Strait ve arkadaşları (2011), Kraus ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmalarda şarkı söyleme ya da çalgı çalma fark etmeksizin müzik yapmanın farklı beyin bölgelerini harekete geçirdiği belirlenmiştir.

Bu araştırmaların sonuçları müzik eğitiminin, özellikle tüm alanlarda gelişimin hızlı olduğu erken çocukluk döneminde, gelişim alanlarına önemli katkılar sunacağı düşüncesini desteklemektedir.

2.3.1.1. Okulöncesi müzik eğitiminin bilişsel gelişime etkisi

Biliş, dünyayı öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetlerin tümüdür ve algılama, depolama, anlam çıkarıp sonuca varma, sonuçları değerlendirme ve bilginin kısımları arasında yeni ilişkiler kurma süreçlerini kapsar (Yavuzer, 2019: 36). Bilişsel gelişim bireylerin soyut ve somut olarak nedenleri öğrenmelerini, mantıklı düşüncelerini, etrafindakilerle ilgili bilgiyi örgütlemelerini sağlamaktadır (Ülke Kürkçüoğlu, 2010: 138).

Bebeklik döneminde ilkel döngüsel tepkiler ve deneme-yanılma şeklindeki problem çözümü ilk çocukluk dönemi olan 3-6 yaş grubunda ortadan kalkar ve çocuklar problem üzerine düşünerek akıl yürütme becerisi edinir. Ancak bu akıl yürütmeler tek boyutlu olma eğilimindedir. Bu dönemde çocuklar mevcut olmayan nesne ve insanlar hakkında düşünebilirler. Zihinsel canlandırmalar yaparak bunları oyunlarında kullanabilirler, gelecek olaylar hakkında fikir yürütüp geçmiş olayları anımsayabilirler (Trawick-Smith, 2018: 251).

Çocuğun yaşamının ilk 17 yılında zihinsel gelişimin %50'si 0-4 yaş aralığında, %30'u 4-8 yaş aralığında, %20'si 8-17 yaş aralığında gerçekleşir (Poyraz ve Çiftçi, 2011: 15). Bu

nedenle okulöncesi dönemde verilen eğitim bilişsel gelişimi destekleyecek materyaller sunulmalıdır.

Çocukların bilişsel gelişimleri için problemlerle karşılaşmaları, bu problemleri çözme fırsatı bulmaları ve kararlarının sonuçlarını deneyimlemeleri gerekir. Müziksel oyunlar çocuklara yaratıcı düşünce yoluyla çözebilecekleri problemler sunar. Bütün çocukları oyuna nasıl dâhil edeceğini bulabilmek, takım oyunlarında puan tablolarını oluşturabilmek, şarkılara çalgılarla nasıl eşlik edeceğine dair fikirler geliştirmek, basit ezgiler besteleyerek onlara sözler uydurmak çocukların müziksel oyunlar sırasında karşılaşacakları problemlerden bazılarıdır. Öğretmen bu problemlere yönlendirmek için doğru sorular sormalı ve çocukları çözüme teşvik etmelidir (Hitz, 1987: 12).

Okulöncesi dönemde verilecek müzik eğitiminin bilişsel gelişime etkileri:

- Çocukları problemleri çözebilmek için farklı materyaller kullanmaya yönlendirmek,
- Farklı deneyimleri keşfederken ve tartışırken kullanmak üzere gelişmiş bir sözcük dağarcığı oluşturma ihtiyacı geliştirmek,
- Kendini sözlü ve sözsüz olarak ifade edebilmede özgüven kazandırmak,
- Karar verebilme becerisini edindirmektir (Nye, 1977: 45).

2.3.1.2. Okulöncesi müzik eğitiminin dil gelişimine etkisi

Dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilme olanağı verir. Bireylerin fikirlerini düzenleyebilmelerini ve duygularını ifade edebilmelerini sağlar (Yavuzer, 2019: 40). Dil gelişimi, sözcüklerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasının gelişimi olarak tanımlanır ve okulöncesi dönemde zihinsel gelişimin en belirgin göstergesidir. (Weiner ve Elkind, 1972: 69; Tümkiye: 2010, 26).

Dil gelişimi çocuklar ilk sözcüklerini söylemeden çok önce başlayarak karmaşık bir alan içinde ilerler. Karmaşık yapısına rağmen belirli bir sıralama içerisinde oluşan dil gelişimin aşamaları konuşma seslerinin tanınması, kelimelerin anlamalarının oluşturulması, cümle yapılarının ve dil bilgisi kurallarının kavranması ve dilin sosyal olarak kullanılmasıdır (Trawick-Smith, 2018: 291). Sıralamada görüldüğü gibi dil öğrenimi sözcüklerin öğrenimi değil onların anlamlandırılmasını da içerir. Bu süreçte ise eylemler ya da deneyimler

aracılığıyla kavramlar, kavramlardan da sözcükler öğrenilir (Genishi, 1988: 18). Bu sıralama incelendiğinde dil gelişiminin bilişsel gelişim süreçlerini de içerdiği görülür.

Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi okulöncesi dönemde dil gelişimi oldukça hızlıdır. Üç altı yaş grubundaki çocuklar “gramer kurallarına uygun konuşma” olarak adlandırılan dönemde dirler. Dört yaşındaki çocuklar neden-sonuç, zaman, şart cümleleri içeren birleşik cümleler kurabilirken beş-altı yaşlarındaki çocuklar duygu ve isteklerini rahatlıkla ifade edebilir, hayali oyunlarda dili kullanabilirler (Poyraz ve Çiftçi: 2011: 39). Çocuklarda yaşın ilerlemesiyle birlikte karmaşık cümle kurma becerileri de gelişir. Bu beceriyi geliştirerek sözlü dili kullanma konusunda yeterli olan çocuklar okuma-yazmayı daha kolay öğrenirler (Garrard, 1987: 17-18).

Dil öğrenmenin temeli olan sesleri ayrıştırma becerisi, müziksel öğrenmenin de temelini oluşturur (McDonald, 1975: 873). Manins (1994: 38), müzik ve dil arasındaki bağın, ikisinin de sesleri algılama, karşılama ve üretme eylemlerine dayalı olmalarından kaynaklandığını ifade eder. Müziksel deneyimler bu sistemi uyararak dil gelişimini etkiler. Konuşma, ses birimleri arasındaki tını farklılıklarına dayanan işitsel kalıplardan yararlanır. Müzik eğitimi ise bu işitsel kalıpların algılanmasını arttıran becerileri geliştirir. Tonal ve ritmik desenler arasındaki farklılıkları ayırt edebilme ve bunları sembollerle gösterebilme becerisi, gelişmiş bir ses farkındalığı oluşturmaya yardım eder (Hallam, 2010: 1).

Runfola ve arkadaşları (2012: 9) dil gelişimi ve müziksel gelişim arasındaki paralel noktaları belirleyerek şu şekilde sıralamışlardır:

- Dil kavramı da şarkı söylemek de evrenseldir. Her kültür iletişim için dili kullanır; aynı zamanda her kültür kendi müziğine sahiptir.
- Dillerin gramer yapısı aynı değildir. Değişik kültürlerin müziksel yapıları da farklılık gösterir.
- Dil gelişimi de müziksel gelişim de uzun bir dinleme süreci ile başlar.
- Dil gelişimi mırıldanma ve seslerle oynama ile gelişerek anlamlı sözcükler çıkarma sürecine gider. Müziksel gelişim süreci ise müziksel mırıldanmaları içerir. Çocuklar bu mırıldanmalardan sonra duydukları müziğe amaçlı olarak tepki vermeye başlarlar.
- Çocukların ilk konuşma denemeleri çok kesin ve doğru olmaz ama çabalar sonucu konuşma becerisini geliştirirler. Çocukların ilk şarkı söyleme

deneyimleri de her zaman doğru olmaz ancak deneyimleri ve çabaları ile müziksel desenleri doğru bir şekilde taklit etmeyi öğrenirler.

- Yaklaşık altı yıllık bir dinleme ve konuşma sürecinden sonra çocuklardan okumaları ve yazmaları beklenir. Müziksel gelişim sürecinde ise çocuklar doğru şarkı söylemeyi öğrendiklerinde, bu uygulamalarını okuyabilir ve yazabilirler.

Okulöncesi müzik eğitimi etkin bir dinleme becerisi kazandırmayı ve bu beceri sayesinde çocukların duydukları sesleri, bu seslerin farklılıklarını ayırt edebilmelerini hedefler. McDonald (1975: 872) müziksel etkinliklerin, kazanılan dinleme ve ayırıştırma becerisiyle kelimelerin telaffuzunun düzeldiği ve kelime dağarcığının geliştiği ifade ederek müzik eğitiminin dil ve okuryazarlığa hazır olma becerilerine eşsiz katkılar sağladığını belirtmektedir.

Müzik, ritim ve dilin ayrılmaz bir bütün olduğu düşünüldüğünde doğru hazırlanmış bir okulöncesi müzik eğitimi programı dil gelişimine önemli katkılarda bulunur. Çocuk, kendi sesinin doğal bir çalgı olduğunu fark ederek sesini kullanarak oyun oynar, taklit ve canlandırmalar yapar. Tekerlemeler, sayışmalar ve şarkılar çocuğun kelime dağarcığını geliştirirken bir yandan da dil çabukluğu kazandırır, düzgün ve anlamlı cümleler kurmasına yardımcı olur (Canakay ve Bilen, 2006: 50). Garrard (1987: 21) küçük çocuklarda dil öğreniminin temel olarak sosyal, iletişimsel etkileşim yolu ile geliştiğini belirtmektedir. Müziksel etkinlikler okulöncesi çocuklara yaşitlarıyla sosyalleşebilecekleri bir ortam sunarak dil gelişimini destekler.

Dil öğrenimi oyunlardan, müzik etkinliklerinden, sınıfta yapılan bilim, matematik, sanat etkinliklerinden ayrı olarak düşünülemez. Bu nedenle sınıf ortamının zenginleştirilmesi ve her çocuğa hitap edecek materyaller barındıran bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır (Genishi, 1988: 21).

2.3.1.3. Okulöncesi müzik eğitiminin kişilik gelişimine etkisi

Kişilik, bireyin fiziksel ve toplumsal çevrelerle etkileşim tarzını tanımlayan ayırt edici ve belirleyici düşünce, duygu ve davranış örüntüleridir (İnci, 2010: 215).

Çocuğun olumlu yönde kişilik gelişiminin sağlanması için ihtiyaçlarının karşılanmasıyla benlik duygusunun gelişmesi gerekir. Benlik duygusunun gelişmesi onun grup etkinliklerinde aktif ve uyumlu olmasını sağlar (Erkunt, 1966: 15) Her çocuk bazı

yetenekler ve gizli potansiyelle yani bir kişilik temeliyle doğar ve çok küçük yaşlarda kendini tanıma ve kendi benliğini keşfetme becerilerini geliştirir. Bu gelişimin yönü içinde bulunduğu çevreden etkilenir. İçinde bulunduğu çevre çocuğu bağımsızlığa, kendine yetmeye ve kendini kanıtlamaya yöneltecek zenginlikte olmalıdır (Ürfioğlu, 1989: 58; Oktay 1985: 150).

Geçtan (2010: 179) kişilik gelişimi için gerekli yaşantılara ve eğitime ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Aileden sonra çocukların eğitimlerine başladıkları ilk basamak olan okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklar topluma uyum sağlayabilen, kendine güvenen, kendilerini kabul edilebilir ve yeterli gören bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak kişiliklerinin oluşması için olanaklar sunulmalıdır.

Müzik eğitimi çocuklara kendilerini müziksel olarak ifade etme imkânı verir. Benlik kavramı çocuklarda çevresinin çocuğun varlığını ve davranışlarını kabul etmesiyle oluşur. Müzik etkinlikleri çocuklara kimliklerini ve becerilerini davranışlarıyla gösterme olanağı verir (Nye, 1977: 7). Şarkı söyleyen ve ritmik hareketlerle kendini ifade etme olanağı olan çocuklar, bu müziksel davranışları aracılığıyla başarı hissine ulaşarak kendilerini kabul edilebilir ve yeterli bulurlar (Foster, 1965: 375).

Müziksel davranışları kabul gören çocuklar kendilerini kabul etmede zorluk yaşamazlar, bu da benlik saygılarını arttırır (Fox ve Schirmacher, 2018: 47). Çocuklara okulöncesi eğitim kurumlarında kendini ifade edebilme, kendine yetebilme, bağımsız olma ve kendi benliğini keşfetme olanakları sunulmalıdır. Çocuğun yaşamındaki yeri göz önünde bulundurulduğunda müzik, bu olanakların sunulmasında önemli bir araçtır.

2.3.1.4. Okulöncesi müzik eğitiminin duygusal gelişime etkisi

Duygu, bireyin ihtiyaçları, hedefleri ve çıkarlarıyla ilgili olan ve fizyolojik, deneyimsel ve davranışsal değişim ile kendini gösteren organize bir tepkidir (Robinson vd., 1997; Sroufe, 1997; akt. Ashiabi, 2000: 79-80). Duygusal gelişim biyolojik temelli olup olgunlaşma ve öğrenme sonucu oluşmaktadır ve sosyal gelişimin temelini oluşturmaktadır. (Şahin, 2010: 188).

Okulöncesi dönemdeki çocuklar duygularını düzenlemek için stratejiler geliştirebilir, hissetmedikleri bir duyguyu yaratabilir, duyguların nedenlerini, sonuçlarını ve davranışsal belirtilerini anlamaya başlar, dil gelişimi ile empati becerisi kendini göstermeye başlar (Berk, 2009: 416).

Okulöncesi müzik eğitiminde, çocukların duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyen çalışmalar ile topluma kendine güvenen, çevresine ve diğer bireylere saygılı, mutlu bireyler kazandırmak mümkün olacaktır (Göncü, 2002: 12). Müzik çocukların duygularını ifade etmelerini ve onlarla başa çıkabilmelerini sağlar (Tarnowski, 1999: 28). Müziksel deneyimlere aktif olarak katılım sağlayan çocuk müziği hissederek duygusal bir deneyim yaşar. Müzik yoluyla çocuklar başka şekillerde ifade edemeyecekleri duygularını ifade etme olanağı bulur, psiko-motor etkinlikler aracılığıyla güçlü duygularını ifade etme becerisi kazanır ve olumlu duyguların yanı sıra olumsuz duyguları ile de baş edebilmeyi öğrenir (Nye, 1977: 44).

Müzik duygular aracılığıyla ses değişikliklerinin üretilmesidir ve jestler ve yüz ifadeleriyle birleşerek duyguların aktarılmasını sağlar. Müzik bu özelliğiyle dinleyicinin yalnızca müziği anlamasını değil aynı zamanda müzikteki duyguyu da anlamasını sağlar. Müzik, başkalarının duygularını anlamada önemli bir araçtır (Spencer, 1951: 72). Okulöncesi dönemde duygularını tanımaya, anlamaya ve uygun bir şekilde yansıtmaya çalışan çocuğun en büyük yardımcısı müzik olabilir. Bu dönemde verilecek müzik eğitimi çocuğa müziksel olarak kendini ifade edebilme becerisi kazandırmalı ve bu yolla duygularını ifade etmesini sağlamalıdır.

2.3.1.5. Okulöncesi müzik eğitiminin sosyal gelişime etkisi

Çocuğun sosyalleşmesi, onun zihinsel gelişimi sırasında evrimlendiği çevrenin ideallerine, inançlarına, geleneklerine uygun olarak iletişim, dil ve kültür aracılığıyla toplumda bütünleşmesi olarak tanımlanır (Lafon 1963; akt. Samurçay, 1977: 73). Sosyal gelişim kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir. Çocuğun tüm yaşamı için önem taşıyan sosyal gelişim, ona insancıl bir nitelik ve özerk bir kişilik kazandırır (Yavuzer, 2019: 43).

Çocuklar olumlu ve olumsuz duygulara sahiptir. Okulöncesi dönemde çocuklar bu duygularla baş etmeyi ve onları sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde ifade etmeyi öğrenir (San Bayhan ve Artan, 2005: 239). Okulöncesi eğitim kurumları çocukların içgüdüsel ihtiyaçları yeterince karşılanan, sosyal sorumluluk sahibi olgun bireyler olmalarını sağlayacak ortamı çocuklara sunmalıdır (Clothier, 1938: 285).

Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuk kendi yaşlarıyla bir araya gelerek grup içi etkinliklerde bulunur. Bu etkinlikler aracılığıyla kendini tanır ve kendini gruba kabul ettirecek beceriler geliştirir.

Grup içerisinde arkadaşlarıyla beraber yaptığı müziksel etkinlikler çocuğun özgüveninin gelişmesini, gruba ait olma hissini öğrenmesini, iş birliği yapabilmesini, gruba uyum sağlayabilmesini, öz disiplin ve sorumluluk duygularını geliştirebilmesini sağlar (Hallam, 2010: 2). Birlikte şarkı söylemek çocukların seslerini birbirlerine göre kontrol etmelerini, ortak bir uyum için çaba harcamalarını, aynı etkinliği paylaşmanın zevkine varmalarını sağlayarak sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler (Şen, 2006: 340).

Nye (1977: 45) okulöncesi müzik eğitiminin çocukların sosyal gelişimine etkilerini şu şekilde sıralar:

- Bireysel olarak ve etkileşimde bulunan bir grubun üyesi olarak çalışmayı öğretir,
- Çocuğa sırasını beklemeyi ve paylaşmayı öğretir,
- Müzik yoluyla kültürel mirası hakkında farkındalık geliştirir,
- Başkalarının haklarına, düşüncelerine ve duygularına saygı göstermeyi öğretir,
- Grup lideri ve grup üyesi olma becerilerini geliştirir.

Okulöncesi eğitim kurumları çocukların ailelerinden sonra ilk sosyalleşme deneyimlerini kazandıkları yerdir. Özellikle çocukların oyunlarına eşlik eden ya da müzik etkinliklerinde yer alan şarkı söyleme etkinlikleri sosyal becerilerin gelişimini destekler.

2.3.1.6. Okulöncesi müzik eğitiminin motor gelişime etkisi

Hareket gelişimi, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişmesi ile birlikte organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanmasıdır. Hareket gelişimi reflekslerle başlayıp üst düzeyde koordine motor becerilerle sonuçlanan bir süreçtir (Güven, 1987: 86).

Motor beceriler büyük ve küçük kas motor beceriler olarak iki grupta incelenir. Kaba motor beceriler olarak da adlandırılan büyük kas motor becerileri emekleme, ayakta durma, yürüme, koşma, sallanma, yuvarlanma gibi eylemleri içerir. İnce motor beceriler olarak da adlandırılan ince kas motor becerileri ise tutma, kavrama, kesme, çatal, kaşık, makas tutma çalgı çalma gibi eylemleri kapsar (Arslan vd, 2021: 39-40). Gelişimin baştan ayağa ve içten

dışa olması ilkesine bağlı olarak büyük kasların gelişimi küçük kasların gelişiminden önce gelmektedir (Şahin, 2010: 170).

Çocuk yürümeyi öğrendikten sonra motor gelişiminde yoğun bir dönem geçirir ve bedeninin çeşitli kısımlarını kullanarak ve bunlar arasında koordinasyon sağlayarak yeni ve karmaşık beceriler kazanır (Yavuzer, 2019: 86). Bu kazanımların desteklenmesinde çocukların doğal bir şekilde yaptığı müziğe göre hareket etme davranışı müzik eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

Müzik ve hareket arasında ayrılamaz bir bağ vardır ve insanlar bedenini müziğin ritmine göre hareket ettirme becerisine sahiptir (Phillips-Silver, 2009: 294; Phillips-Silver vd., 2010: 3). Bu beceri beyindeki işitme ve hareket sistemi arasındaki sıkı bağlantılar aracılığıyla oluşur (Adhitya, 2017: 35).

Okulöncesi eğitim kurumunda yapılan müziksel etkinlikler sırasında çocuklar kas gelişimi ve kas kontrolünü sağlar, el-göz koordinasyonunu geliştirir, sistemli yürüyüş ve duruş alışkanlıkları kazanır (Oğuzkan, 1986: 160; MEB, 2013: 176). Okulöncesi dönemde çok hareketli olan çocuklar şarkı söylerken söylediği şeyi bedenleriyle göstermekten çok hoşlanır (Bailey, 1966: 201). Okulöncesi dönemde müzik eğitimi, beden bölümlerini, sağ-sol yönlerini, temel hareketleri içeren şarkılar ve müziksel oyunlarla çocuklara denge ve koordinasyon sağlanmasında, bedensel farkındalık kazanılmasında yardımcı olur (Nye, 1977: 45).

Okulöncesi dönemde çocukları hareket etmeye yönlendiren şarkıların ve müziksel etkinliklerin kullanılması ile motor becerilerin gelişimi desteklenebilir. Ayrıca her çocuğun bedenini müziğe göre hareket ettirebildiği göz önünde bulundurulduğunda okulöncesi eğitimde çocukların yaşlarına uygun motor becerilerini destekleyecek etkinliklerin müzik eşliğinde yapılması ya da bir şarkıya eşlik edecek dans hareketleri kullanılması çocukların motor becerilerini destekleyecektir.

2.3.2. Okulöncesi dönemde müziksel gelişim

Her çocuk temel düzeyde belirli müziksel becerilere sahip olarak dünyaya gelir. Henriksson ve Welch (2015: 2) müzikal olmanın insan tasarımının bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukların bir parçası olan müziksel beceriler henüz doğmadan önce gelişmeye başlar.

Anne karnındaki son üç aylık dönemde sesleri işitmeye başlayan bebek anne kültüründen gelen sesleri, bu seslerin farklılıklarını algılayarak ve ayırtarak dünyaya gelir. İnsan beyninin öncelikli işlevi müzikle ilgilenen özel bölümleri olsa da bu bölümler hareket, dil, duygusal deneyim gibi diğer büyük işlevsel alanlarla da ilişkilidir. Bu nedenle bebekler müziğe doğal bir tepki verir. Bebekle ilgilenen kişi de sezgisel ve içgüdüsel olarak bebeğe yönelik konuşmalarını daha yüksek perdeden, daha melodik ve duygusal olarak daha etkileyici bir ifade ile yaparlar (Henriksson-Malcaulay ve Welch 2015: 2).

Müziksel gelişim “bireyin anne karnında ses ve ses kaynaklarıyla başlayan ilişkisinin, dünyaya gelişiyle birlikte çeşitlenerek zengin yaşantılara dönüşmesine; giderek bu ses ve müzik dünyasının etkin bir alıcısı ve kullanıcısı konumunda ilerlemeler kaydederek oluşturduğu tüm müziksel deneyim sürecine denir.” (Yıldız 2020: 1).

Yıldız (2020: 7-9) gelişimin temel ilkelerinden yola çıkarak çocuğun müziksel gelişimi ile ilkeleri şu şekilde sıralar:

- Çocuğun müziksel gelişimi kalıtım ve çevre etkileşiminin bir ürünüdür.
- Çocuğun müziksel gelişimi süreklidir ve farklı aşamalarda, farklı şekillerde birbirini bütünlükleyerek gerçekleşir.
- Çocuğun müziksel gelişimi, çeşitli dönemlerde farklılıklar göstererek nöbetleşe devam eder.
- Çocuğun müziksel gelişimi genelden özele, baştan ayağa, içten dışa doğru ilerler.
- Çocuğun müziksel gelişimi bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, yakından uzağa doğru ilerler.
- Çocuğun müziksel gelişiminde kritik dönemler vardır.
- Çocuğun müziksel gelişimi genel gelişimiyle bir bütündür.
- Çocuğun müziksel gelişiminde bireysel farklılıklar vardır.

Müziksel gelişimin göstergesi olan müziksel davranışlar kendiliğinden, tek başına bir etkinlik olarak ya da başka bir oyun etkinliği sırasında kendisini gösterebilir. Müziksel davranışlar sesle oynayarak müziksel yapı ve formlara sahip yapılar oluşturma ve besteleme, müziksel deneyimleri sembollerle gösterme ve şarkı söyleme olarak görülebilir. Besteleme süreci keşif, geliştirme ve tekrarlardan oluşur. Keşif yeni fikirlerin ortaya çıkması; gelişim, bunların gözden geçirilmesi ve tekrarlanmasıdır. Müziksel deneyimlerin çizim, farklı araçlar

ya da renkler kullanılarak veya notalar aracılığıyla sembollerle gösterilmesi notasyon olarak adlandırılır. Okuma yazma bilmesene bile çocuğun notaları sembollerle gösterme becerisi onun ritim ve perde ile ilgili olarak müziksel becerilerini yansıtır. Şarkı söyleme en yaygın ve bilinen müziksel davranıştır. Şarkı söyleme ve konuşma dili arasındaki sınırlar özellikle küçük çocuklar için keskin değildir. Erken çocuklukta şarkı söyleme gelişimi sıralı olarak ilerler, bazı şarkı söyleme davranışları diğerlerine göre önceliklidir. Şarkı söyleme gelişimi, çocukların yaşına, cinsiyetine ve hangi ortamda, durumda ve hangi nedenle şarkı söylediğine bağlı olarak ortaya çıkan farklılıklar göstermekte ve çok yönlü ve karmaşık bir nitelik taşımaktadır (Welch, 2007: 7-11).

Çocuğun müziksel gelişimi için aktif olarak herhangi bir şekilde müzik yapması gereklidir. Çocuğa şarkı söylemek ve müzikli oyunlar oynamak müziksel gelişimini sağlamanın yanı sıra şarkı söylemenin ve müzik yapmanın sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar olduğunu göstermek açısından önemlidir. Müziksel gelişime yardımcı olmanın bir yolu da onları düzenli olarak çeşitli müziklere ve müziksel kelime dağarcığına maruz bırakmaktır. Müziksel kelime dağarcığının gelişmesi müziksel kavramları adlandırmak değil, şarkılar ve diğer müzik etkinlikleri aracılığıyla deneyimlemektir (Henriksson-Malcaulay ve Welch, 2015: 5).

Müziksel gelişim aşamaları farkındalık, keşif, sorgulama ve kullanım olarak dört aşamada sınıflandırılır. Müziksel farkındalık aşamasında çocuklar dokunmak, değiştirmek ve sesleri ayırıştırma becerisi kazanmak için duyularını kullanırlar. Araç olarak müzikli oyuncakları ve ses çıkaran her türlü nesneyi kullanabilirler. Müziksel keşif aşamasında çocuklar hareket etme, dinleme, ritim çalgıları kullanma, şarkı söyleme davranışlarını müziksel oyunlarına dâhil ederler. Toplu ya da tek başına şarkı söyleyebilmeye, sabit vurma ve ritim alıştırmalarını yapabilmeye, benzer-farklı, yüksek-alçak, hızlı-yavaş gibi temel müziksel fikirler arasındaki ayrımı anlamaya başlarlar. Müziksel sorgulama ve kullanım aşamalarında çocuklar şarkı söyleyerek, hareket ederek ve ritim çalgıları kullanarak müziksel anlayışlarını geliştirir; müziğin niteliklerini sözle ifade edebilir; müzik yapma, tanıdık müziksel fikirleri tanıdık olmayan bağlamlara aktarma gibi karmaşık problem çözme süreçlerine katılabilirler (Fox ve Schirrmacher, 2018: 48).

Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi müziksel gelişim özellikleri de her çocukta farklı ilerleyebilir. Bu bireysel farklılıklar temelinde şekillenerek her çocukta farklı müziksel beceriler gelişebilir. Aktif olarak müzik etkinliklerine katılma olanağı bulunan çocukların

müziksel gelişim düzeyleri diğer gelişim düzeyleri ile paralel olarak ilerler ve bu alanlara katkı sağlar.

2.3.3. Okulöncesi dönemde müziksel beceriler

Okulöncesi dönemde müziksel beceriler tüm gelişim alanlarında olduğu gibi bir takım ortak özellikler taşırsa da her çocukta farklı hızda gelişebilir. Çocukların müziksel becerilerini incelerken gelişim aşamalarında kazandıkları beceriler göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca eğitim kurumunda yaşlılarından oluşan topluluk içindeyken sergilediği davranışlar gözlemlenmelidir.

3-4 yaş grubunda çocuklar birlikte oyun oynarken işbirliği yapmakta zorlanırlar ve paylaşma konusunda gönülsüzdür. Hayal gücü çocukların son zamanlarda yaşadıkları, ilgilerini çekmiş olan olaylara bağlıdır. Dil öğrenmek için çok çaba harcarlar, bu çaba kendini hayali oyunlarda dilin ve mantığın kullanımının başlamasıyla gösterir. Sesler ve sözcüklerde duygularını ve eylemlerini ifade ederken, sözcük kalıplarını tekrar ederek şarkılı oyunlara dönüştürür. Hareket ederken genelde kontrolsüzce enerji harcayan 3-4 yaş grubundaki çocuklar, gerekli gördüklerinde bu enerjilerini kontrol etmeyi de başarabilirler (Andress, 1980: 5).

Andress (1998: 24-27) 3-4 yaş grubundaki çocukların müziksel becerilerini şu şekilde sıralar:

- Bildikleri bir şarkıyı tekrar edebilir ve türetebilirler.
- Rahat oldukları ve kendi seçtikleri bir tondan başladıklarında tonda kalarak şarkı söylemeye yatkındırlar.
- Melodik ve ritmik hatalar yapsalar da bir şarkının sözlerini doğru olarak söyleyebilirler.
- Grup halinde şarkı söylerlerken birbirlerini dinleyebilir ve tonlarını birbirlerine uydurabilirler.
- Şarkının melodik ve ritmik hatlarını tanısa da duyduğunu her zaman doğru tekrar edemez.
- Şarkı söylerken, şarkıların sözleriyle eşleştirebildikleri oyuncaklarla oynamaktan keyif alırlar.
- Geleneksel ezgilerden aldıkları müziksel fikirlerle doğaçlama şarkı söylerler. Doğaçlama sırasında müziksel cümle hissini yansıtmaya başlarlar.

- Seslerinin ve müziksel ifadelerin farkına varmaya başlarlar ve bunu müziksel oyunlarda kullanırlar.
- Bildikleri şarkıları sürekli tekrar etmekten ve tekrar içeren şarkılardan hoşlanırlar.
- Başkalarıyla müzik etkinliklerinde bulunmak ve onların basit hareketlerini taklit etmek isterler.
- Müzik içerisinde belirgin olan müziksel fikirleri bedenleri ile gösterebilirler.
- Eşleştirme-sınıflandırma oyunlarını oynayabilirler.
- Sabit vuruş yaparken ellerini çırpma yerine ellerini dizlerine vurmakta daha başarılı olurlar.
- Davul gibi vurmali çalgıları çalabilir ve kasları yorulana kadar düzenli birim vuruşu sürdürebilirler.
- Müzik dinlemekten hoşlanırlar. Orkestra müziği dinlerken, soyut düşünce gelişmediği için tüm orkestrayı bütün olarak algırlarlar.

Bu becerilere ek olarak Ürfioğlu (1989: 9), 3-4 yaş çocuklarının tanıdıkları bir çalgı ile harekete eşlik edebileceklerini, beraber şarkı söylemek için kendilerine güven duygusu kazanmaya başladıklarını, hızlı ritmik vuruşlarda daha başarılı olduklarını, müzik dinlerken doğaçlama hareket etmekten keyif aldıklarını belirtir.

Bu dönemde verilecek müzik eğitiminde şarkıların kısa, hareketli ve bol tekrarlı olmasına; şarkı söylerken dans edilecekse basit hareketlerin seçilmesine; şarkı söylerken ve dans ederken yapılan hareketlerin sert ifadelerden kaçınılarak düzenli tekrar yapılarak düzeltilmesine; şarkıların konularına göre yapılan canlandırma etkinlikleriyle çocukların kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulmasına; ses aralıklarına uygun seçilen şarkılarla yeni oluşmaya başlayan tonda söyleme becerilerinin desteklenmesine; ritim çalışmalarında temel vuruşu ya da hızlı ritim vuruşları içeren çalışmaların yapılmasına; ritim çalışmalarında kullanılacak olan çalgıların bedensel yapılarına uygun olarak seçilmesine; grup etkinliklerine katılmakta çekingenlik gösteren çocuklara destek olunarak gruba dâhil edilmesine dikkat edilmelidir (Mertoğlu, 2010: 356).

4-5 yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri gelişmeye başlar. Paylaşmayı öğrenme sürecinde olsa da arkadaş edinmenin keyfine varır. Büyük motor gelişimi ile ilgili becerilerin pek çoğuna sahiptir. Nesnelere, diğer çocuklar ve yetişkinler üzerinde kendi gücünü denemeye çalışabilir. Bu yaş grubu abartıdan hoşlanır, çok fazla konuşur, soru sorar ve hikâyeler anlatır. Anlamli olmayan sözler ve uyaklar içeren şarkıları sever. Sesleri sıralama ve sınıflandırma

konusunda becerisi arttığı için basit tonal ve tını ayrımı yaptıran müziksel oyunlardan çok keyif alır (Andress, 1980: 5; Andress, 1998: 27).

4-5 yaş grubundaki çocuklar:

- Vuruş, tempo, form, sesin yüksekliği ve tonu hakkında farkındalık geliştirerek bunu göstermeye başlar.
- Kendi ses aralıklarında, çeşitli şarkı türlerinden seçerek şarkı söylemekten hoşlanır. Ancak çok fazla bilmediği sözcük içeren ve ezgisel ve ritmik yönden karmaşık şarkıları söylemede zorlanır.
- Şarkı doğaçlamaya devam etseler de kendi çabalarını eleştirmeye başlar. Doğaçlama şarkılarında daha geleneksel müziksel yapılar oluşturmaya çalışırlar. Şarkı sözlerini doğaçlarken ise daha çok hayal gücü, mantık ve hikâye kullanırlar. Sözlerin uyaklı olmasına özen gösterirler.
- Tonal yapıya yönelik bir farkındalık geliştirirler ve tonik notada şarkıyı bitirme eğilimindedirler.
- Basit resimler ya da semboller eşliğinde şarkıya sabit vuruşlarla eşlik edebilir.
- Çalgıların seslerini keşfetmek için büyük bir heyecan duyarlar.
- Basit çalgılarla ostinato ya da basit eşlikler yapabilirler.
- Müziksel sözcük dağarcıkları gelişir.
- Müzikle hareket etmekten hoşlanırlar ve farklı müziksel fikirleri ifade etmek için hareketi kullanırlar (Andress, 1998, 27-30).

Bu dönemde verilecek müzik eğitiminde çocuk şarkılarının yanı sıra çocukların kültürlerine ait şarkılara yer verilmesine; şarkı sözlerinde daha çok kelime bulunmasına; ezgisel hafıza ile ilgili çalışmaların yapılmasına; gelişen motor becerilerine uygun daha karmaşık dans hareketlerinin öğretilmesine; bedenlerini kullanarak yapabilecekleri ritim çalışmalarına yer verilmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca bu dönemde yapılan ritim çalışmaları çocuğun bilişsel gelişimi yönünde önemli ipuçları verir. Düzenli çalışma sürecinin devamında hala birim vuruşu vurmakta zorlanan bir çocuğun gelişim alanlarında bir gerilik olabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır (Mertoğlu, 2010: 357).

5-6 yaş grubundaki çocuklar grup etkinliklerinde yer alma konusunda başarılıdırlar. İletişim becerileri gelişmeye başlamıştır. Sohbet yoluyla iletişim kurabilirler. Sordukları sorular ise bilgi edinme amaçlıdır. Sınıflandırma ve eşleme yaparken detaylara odaklanırlar,

farklılıkları belirlemede daha başarılıdır. Beraber şarkı söylerken tonların uyumunu sağlayabilirler. Müziksel sesleri ifade eden sembolleri tanımaya; sesleri ya da müziksel fikirleri doğaçlama, hatırlama ve yeniden düzenlemedeki becerilerini geliştirirler (Andress, 1980: 5-6).

5-6 yaş grubundaki çocuklar:

- Grupla ya da tek başlarına şarkı söylemekten hoşlanırlar. Okulda öğrendikleri ve çevrelerinden duydukları şarkılarla dağarcıkları gelişmiştir.
- Şarkı söylerken kendilerini hareketlerle ifade ederler. Basit geleneksel dansların hareketlerini yapabilir, yönlerini takip edebilirler.
- Birim vuruşu takip etmede daha başarılıdır. Şarkılara eşlik etmek için bedensel ritim hareketlerini kullanırlar.
- Sembollerle gösterilen müziksel fikirleri okuyup anlamaya başlarlar.
- Müziksel form kavramı gelişmeye başlar. Böylece bütününü gördükleri müziksel yapıların içinden bölümleri ayırtabilirler.
- Ezgi, ritim, tını, dinamikler, artikülasyon, armoni, doku, biçim ve ifade gibi temel müzik kavramları hakkında anlayış kazanırlar. Ezgilerin yukarı ve aşağı hareket eden perdelerden, ritmin uzun ve kısa seslerin birleşiminden oluştuğunu kavramaya başlar.
- Müziksel fikirleri ifade etmek için sözcük dağarcığı geliştirir. Aynı zamanda müziksel olmayan fikirlerini dile getirirken de müzik dilini kullanmaya başlar.
- Şarkı söyleyerek ya da çalgıları kullanarak doğaçlama yapabilir. Müziksel cümleleri doğaçlama ile tamamlayabilir ya da eklemeler yaparak geliştirebilir.
- Opera, bale, konser gibi canlı performansları dinlemekten zevk alırlar (Andress, 1998: 31-33).

Bu dönemde verilecek müzik eğitiminde şarkıların konularının çocukların ilgi alanlarına göre seçilmesine ve şarkı seçimi sürecinde onların fikirlerinin alınarak bir birey olarak sayılmalarına; hareketli ve kaliteli şarkılarla dans etme ihtiyaçlarının karşılanmasına; müziksel kavramlar üzerine uygulamalar yapılmasına; isimlerle ve nesnelere ritmik çalışmalar yapılmasına; gelişen ses sınırları doğrultusunda doğru şarkı söyleme becerisinin geliştirilmesine dikkat edilmelidir. Bedensel yapılarına uygun çalgılar çalmasına ya da artık malzemelerden çalgı üretme olanağı verilmesine dikkat edilmelidir (Mertoğlu, 2010: 360).

2.3.4. Okulöncesi müzik eğitiminde şarkı söyleme

Okulöncesi müzik eğitimi iyi planlanma ve doğru materyal kullanımı ile toplumun müzik kültürünün gelişmesi, şekillenmesi ve yaygınlaşmasını sağlamada önemli rol oynar. Doğal ve herkes için ulaşılabilir bir çalgı olan insan sesinin kullanılması ve şarkı söylemek müzik derslerinin en temel etkinliği olmalıdır. Okulöncesi eğitim kurumlarında müzik etkinlikleri planlanırken çocukların özellikleri, ihtiyaçları ve hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır.

Saraç (2018: 2) müziğin üç temel bileşeninden biri olan ezgi bileşeninin çocuğun duyuşsal gelişimine, söz bileşeninin bilişsel gelişimine, ritim bileşeninin de motor becerilerinin gelişimine önemli katkıları olduğunu belirtmiştir. Şarkı söylemenin müziğin bu üç bileşenini de içerdiği göz önünde bulundurulduğunda hem gelişim alanlarına hem de müziksel gelişime önemli katkılar sağlayacağını varsaymak mümkündür.

Müzik eğitimcileri her çocuğun şarkı söyleyebileceği ve şarkı söylemenin gerekliliği konusunda hemfikir olsa da pek çok çocuğun şarkı söyleme sesini doğru kullanmayı öğrenememesi müzik eğitimin en önemli sorunlarından biridir (Phillips, 1985: 19). Gordon'a (1971: 272) göre "Herkes nasıl konuşmayı öğrenebiliyorsa şarkı söylemeyi de öğrenebilir."

Atterbury (1984: 44) de şarkı söylemenin öğrenilen bir davranış olduğunu belirtir. Bazı çocukların şarkı söyleyememe nedenlerinin öğretmenlerinin şarkı söylemenin doğuştan gelen bir yetenek olduğunu varsayarak söylemeyi öğretme sorumluluğundan kaçınmasından kaynaklandığını ifade eder. Şarkı söylemenin çocukların oyunlarının doğal bir eşlikçisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda şarkı söyleyemeyen çocukların yetişkinler tarafından doğru yönlendirilmediği düşünülebilir.

Phillips (2001: 2) doğru perde algısı ve doğru şarkı söyleme becerisinin gelişimi için üç unsurdan bahsetmektedir. Birincisi havadan ses dalgalarını alma ve beyne iletme fiziksel becerisi, ikincisi bir sesin ne anlama geldiğini düşünme veya algılama ve daha önce kazanılmış deneyim ve bilgilerle ilişkilendirme becerisi, üçüncüsü algılanan sesi doğru bir şekilde yeniden yaratma becerisidir.

Şarkı söylemenin gelişim sürecini Wolf (1994: 20) dört basamakta inceler. İlk basamak dinlemektir. Şarkı söylemek öğrenilen bir davranıştır ve çocuklar şarkı söylemeyi onlara şarkı söylenmesi yoluyla öğrenir. İkinci basamak mırıldanarak eşlik etme sürecidir. Söylenen şarkıya dikkatlerini vermemiş çocuklar bile arada bildikleri kısımlara katılıp eşlik

edebilirler. Üçüncü basamak şarkı söylemeye katılımdır. Çocuklar grup halinde şarkı söylemeye katılmaktan zevk almaya başlar. Son basamak bağımsız söylemedir. Birçok çocuk grupla söylemenin yanı sıra bireysel şarkı söyleme etkinliklerinden de hoşlanır.

Öztürk (2011: 74) şarkı söylemenin çocuk gelişime katkılarını şu şekilde sıralar:

- Hedefler doğrultusunda işlenen konuları pekiştirir, bilişsel gelişimi ve kişilik gelişimini destekler.
- Çocuğun duyularını, algılama, tekrarlama, ezberleme, dinleme, duyma ve duyduğunu anlama becerilerini geliştirir.
- Sözcükleri doğru ve anlaşılır bir şekilde söylemeyi öğretir, sözcük dağarcığını geliştirir.
- Sesini denetlemeyi, kullanmayı, soluk alıp vermeyi denetlemeyi öğretir.
- Grup içerisinde yer alma, hata yapmaktan korkmadan deneme ve etkin iletişim kurmayı öğretir. Uyum sağlama becerisini geliştirir ve disiplin alışkanlığı kazandırır.
- Çocuğa çevresine karşı duyarlı olmayı öğretir. Kültür ve geleneklerini tanıtır.
- Yaratıcılığını geliştirir.
- Duygusal yönden rahatlatır, başkalarının duygularını anlamayı öğretir.

Şarkı söylemek herhangi bir araç gereç ya da ön hazırlık gerektirmeyen, herkes tarafından öğrenilebilen, çocukların doğal davranışlarının bir parçası olarak onlara zevk veren ve kendilerini müzik yoluyla ifade etme olanağı sunan bir etkinliktir. Müziğin her insanda var olan tek çalgı olan sesle ifade edilmesi sayesinde çocuklar herhangi bir çalgıya ihtiyaç duymadan müzik yapma deneyimini yaşayabilirler. Yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun seçilen, çocuklara zevk veren şarkılar onlara müzik sevgisini kazandırır.

2.3.5. Okulöncesi müzik eğitiminde şarkı seçimi ve şarkı türleri

Her çocuğun şarkı söyleyebileceği ve şarkı söylemenin pek çok fayda sağlayan öğrenilebilir bir beceri olduğu eğitimcilerin görüşleriyle de desteklenmektedir. Ancak her şarkı çocuklar için uygun değildir. Çocuklar için şarkı dağarcığı oluşturulurken dikkat edilmesi gereken pek çok nokta vardır. Bunlar genel olarak öğretilecek şarkının çocukların ses alanlarına uygun olması, ilgi alanlarına hitap etmesi, gelişim özelliklerine ve yaşlarına uygun olması, gelişim alanlarını desteklemesi, bedensel devinimlerle eşlik edilebilir olması olarak sıralanabilir.

Sun ve Seyrek (1998: 44) şarkı seçimi yapılırken öncelikle ortak ses alanı belirlenmesi gerektiğini ifade eder. Ortak ses alanı bulunurken her çocuğun çıkarabildiği en ince ve en kalın ses belirlenmeli, genel bir değerlendirme yapılmalıdır. Ortak ses alanı dâhilinde seçilecek şarkının müziksel yapısının çocukların müziksel becerilerine uygun olmasına, sözlerinin çocukların dil gelişimine uygun olmasına, prozodiye uygun olmasına, ezgide büyük aralıklar kullanılmamasına, ritmik yapının sade ve basit olmasına dikkat edilmelidir (Kürklü, 2003: 30).

Şarkı seçimi yapılırken dikkat edilecek noktalar şarkının kısa olması, bol tekrar içermesi ve ritmik yapısının basit olmasıdır. Ayrıca basit ve tanıdık halk şarkılarının müzik eğitimi programına dâhil edilmesiyle programa çeşitlilik getirilebilir (Wolf, 1994: 21). Halk şarkıları, günlük konuşma dilini içerdiği için çocukların sözcük dağarcıkları ve dil becerilerine uyum sağlar ve gelişim alanlarını destekler (Jolongo ve Collins, 1985: 20).

Kantarcıoğlu (1973: 47) okulöncesi müzik eğitiminde şarkı seçimi yapılırken üç noktaya dikkat çeker:

- Ses sınırları çocukların yaş gruplarına uygun olmalı, şarkılar kolaydan zora doğru sıralanmalıdır.
- Çocuğun anlayabileceği, çevresinden seçilen, öğrenilen diğer konularla bağ kurabileceği, zevk verici, estetik değeri olan şarkılar seçilmelidir.
- Programdaki amaçlara uygun olmalıdır.

Şarkı seçimi yapılırken konuların kazanılması beklenen hedef davranışlara ve çocukların ilgi alanlarına uygun ve gelişimi destekler nitelikte olmasına; sözlerin kısa, açık ve anlaşılır ve çocuklara öykünme olanağı verebilir olmasına; ritmin basit ve hareketli olmasına; ses sınırlarının ortak ses alanının içinde olmasına ve birbirine çok yakın ya da çok uzak sesler içermemesine; şarkıların prozodi kurallarına uygun olarak yazılmış olmasına dikkat edilmelidir (Öztürk, 2011: 21-23).

Saraç (2018: 306-307) okulöncesinde kullanılacak şarkıları özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Çocuğun doğasına, ses sınırlarına, gelişim özelliklerine, hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.

- Çocuğun ilgilerine cevap vermeli, beklentilerini karşılamalı, öğrendiği diğer konularla ortak noktalar içermelidir.
- Çocuğun oyun, dans ve müzik ihtiyacını karşılayabilmeli, hayal dünyasını geliştirebilmelidir.
- Çocuğun öğrendiği şarkılar kolay anlaşılabilir ve ritim çalgılarıyla eşlik edilebilir olmalıdır.
- Çocuğun öğrendiği şarkılar öyküleştirebilir ve oyunlaştırılabilir nitelikte olmalıdır.
- Seçilen şarkılar oyun temelli olmalı, çocuğun keşfederek öğrenmesini ve yaratıcılığını teşvik etmelidir.

Okulöncesi dönemde çocuklara, hareket yönergeleri veren, parmak oyunları ve sayısmalar içeren, çeşitli kavramları aktaran şarkılar öğretilebilir (Jolongo ve Collins, 1985: 19). Ömeroğlu ve arkadaşlarına (2006: 98) göre kısa, sözel ve melodik tekrarlar içeren, fiziksel aktivite ya da çalgı eşliği olan, daha önceden bilinen ya da yeni ilgi ve bilgi konuları içeren, zihni ve hayal gücünü uyaran şarkılar çocuklar tarafından daha kolay öğrenilir.

Sun ve Seyrek (1998: 23) okulöncesi müzik eğitiminde kullanılan şarkıları tekerleme ve saymacalar, ninniler ve türküler, çocuk şarkıları olmak üzere üç başlık altında toplamışlardır.

Bir çocuk folkloru türü olan tekerlemeler sözcüklerin benzerliğinden faydalanılarak söylenen yarı anlamlı yarı anlamsız söz dizilerinden oluşmaktadır. Tekerlemeler aracılığıyla çocuklar okulöncesi dönemde şarkı söylemeye başlarlar (Özel, 1985: 3). Tekerleme ve saymacalar, çocukların seslerinin doğal bir şekilde kullanabilmelerini sağlayan, doğru ve akıcı konuşma becerilerini geliştiren şarkı söyleme becerisini kazandırmaya hazırlık sürecinde kullanılan en önemli malzemelerdir (Özal Göncü vd., 2010: 3).

Tekerleme ve saymacalar gibi folklor ürünleri olan ninniler ve türküler her ulusun halk müziği literatüründe önemli yer tutmaktadır. Ninniler çocuğun müziksel gelişimine, sakinleşmesine, uykuya daha rahat geçmesine yardımcı olur. Türküler kendilerine özgü ritmik yapıları, sesleri ve ses dizilerini kullanışlarıyla bölgelere göre farklılık göstermektedir. Sözleri, ritmik ve ezgisel yapısı çocuklara uygun olan türküler taşıdıkları geleneksel değerler ve ulusal duyarlılıkla ulusal benlik eğitiminde önemli ve etkili bir eğitim aracıdır (Sun ve Seyrek, 1998: 24-25).

Sözleri ve ezgileriyle çocuklar için üretilen şarkılar çocuk şarkıları olarak adlandırılır. Çocuk şarkıları müziğe karşı ilgi ve sevgi uyandırmalı, müzik zevki kazandırarak müziksel etkinliklere katılma isteği vermelidir (Yıldız, 2020: 98). Çocuk şarkıları ezgisi yabancı, sözleri Türkçe olan aktarma şarkılar, Türk okul müziği bestecilerinin yarattığı kaynağını başka toplumlardan alan öykünme şarkılar, tekerleme, sayışma, ninni ve türküleri içeren anonim halk şarkıları ve Türk bestecilerin yarattığı, kaynağını halk müziğinden alan Türk okul şarkıları olmak üzere dört grupta toplanabilir (Sun ve Seyrek, 1998: 26-27).

Belirtilen ölçütler doğrultusunda, hedef davranışları kazandırmaya yönelik şarkılar içeren bir dağarcık ile bütün çocuklar şarkı söyleyebilen, müzik yolu ile kendilerini ifade edebilen, müzik sevgisi ile donanımlı müziği hayatlarının bir parçası yapabilecek bireyler olarak yetişebilirler.

2.3.6. Okulöncesi müzik eğitiminde şarkı öğretimi

Çocukların oyunlarının doğal bir parçası olan şarkı söyleme, onlar için zevk verici bir eylemdir. Çocuklar zevk alarak yaptıkları eylemleri tekrar etmekten hoşlanırlar. Bu nedenle şarkı söyleme etkinlikleri hem müziksel davranışları kazandırmak için hem de okulöncesi eğitimin gelişimsel kazanımlarının edinilmesinde önemli bir araçtır.

Her çocuğun şarkı söyleyebileceği düşüncesinden yola çıkan Attenbury (1984: 43-45) bunu başarabilmek için öğretmenlerin öğretme sorumluluğunu alması; çocukları ses sınırlarını, çıkarabildikleri değişik sesleri deneyimleyebildikleri etkinliklerin yapılması ile kendi seslerinin farkında olmaların sağlanması; ezgisel hafızalarını arttıracak etkinlikler aracılığıyla tonal hafızanın geliştirilmesi; çocukların ses sınırlarına uygun doğru şarkı seçilmesi yollarının izlenmesi gerektiğini belirtir.

Şarkı söyleme sesinin gelişiminde ve anlaşılmasında müzik ve şarkı söyleme eğitimine erken yaşta başlanması önem taşır. Şarkı söylemeyi öğretirken hareketlerin ve aynalamanın kullanımı sözsüz bir şekilde çocukları doğru duruşa yönlendirir. Müziksel ifadeler öğretilirken imgelerden yararlanarak canlandırmalar ve taklitler yapmak sesi farklı bölgelerde kullanmayı deneyimlemeyi sağlar (Merrill, 2002: 38).

Küçük çocuklar genelde şarkının belirli kısımlarına katılırlar. Bu kısımlar öğretmene çocuğun kendini rahat hissettiği tonu bularak şarkıyı düzenlemesi için fırsat sunar. Şarkılar çocuk için zorlayıcı olsa bile bu etkinlikten hoşlanan çocuk şarkıya eşlik eder. Kendine uygun

tonu bulan ve şarkı söylemesi teşvik edilen çocuk zamanla şarkı söyleme becerisini geliştirerek gruba uyum sağlar (Bailey, 1966: 202).

3-4 yaş aralığındaki bir çocuk şarkı söylerken sınırlı bir ses aralığı kullanır ve genellikle yanında biriyle ya da küçük bir grupla şarkı söylemeyi tercih eder. Şarkı söylerken geride kalabilir ya da yanlış sözler kullanabilir. Öğretmen çocuktan şarkı söylemesini istememeli ya da ısrar etmemeli ancak ona şarkı söylemek için fırsatlar yaratmalıdır. Basit hareketler içeren, eğlenceli, kısa şarkılar tercih edilmelidir. 4-5 yaşına geldiğinde, küçük bir grupla veya tek başına, tamamen ya da kısmen tonda kalarak oldukça doğru şarkı söyler. Daha karmaşık yapıdaki, çevrelerinde gördükleri olayları ve canlıları konu alan şarkılar ilgilerini çeker. 5-6 yaşına geldiğinde ise tonda kalarak ve sesini etkili bir şekilde kullanarak şarkı söyler. Şarkıların ses aralıkları kademeli olarak arttırılabilir. Dramatize edilebilen, hareket ve oyun içeren şarkılardan keyif alırlar (Nye, 1977: 88-89; Scott, 1991: 11).

Çocuklar şarkı söylemeyi taklit yoluyla öğrenir, bu nedenle sesini doğru kullanan bir öğretmen çok önemlidir. Öğretmen hem sesini doğru kullanmalı hem de şarkı söylemenin ne kadar eğlenceli olduğunu göstererek çocukların da keyif almayı öğrenmesini sağlamalıdır. Şarkı söylemeye başlamadan önce çocuklar zihinsel ve fiziksel olarak hazır olmalıdır. Çocukların dikkati şarkı üzerinde toplanmalı, şarkının konusu, sözleri ve içeriği üzerinde konuşularak sorular sorulmalıdır. Doğru bir duruş ve oturuş çocukların daha rahat şarkı söylemesini sağlar. Ayrıca çocuklar birbirlerine yakın durarak şarkı söylerken desteklendiklerini hissederek daha iyi şarkı söylerler. Hareket içeren şarkılar ve dramatizasyonlar da enerjilerini harekete dönüştürmelerini sağlar. Çocuklar tonda şarkı söylemeye hazırlanırken öğretmen öncelikle kapalı ağızla ilk sesi seslendirmelidir. Öğrenciler kapalı ağızla seslendirilen tonu heceye göre daha rahat anlayabilir. Sonra öğretmen tonda kalarak şarkının ilk hecesini seslendirir; böylece çocukların tonu unutmamasını sağlar. İlk heceyi seslendirdikten sonra duraksamadan şarkının sözlerine geçer (Lyon, 1993: 20-22).

Doğru şarkı seçimi ve doğru öğretim yöntemlerinin kullanılmasıyla her çocuk sesini doğru kullanmayı öğrenebilir. Şarkı öğretimi sırasında çocukların gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları da dikkate alınmalıdır. Çocukların doğal olarak yaptıkları bir eylem olan şarkı söylemekten keyif almaları için uygun etkinlikler seçilmeli ve katılımları teşvik edilmelidir. Öğretmen şarkının sözlerini, ritmik yapısını, ezgisini, müziksel biçimini çok iyi bir şekilde bilmeli, doğru nefes ve doğru duruş ile çocukların ilgisini çekecek şekilde, bedeni ile şarkıya eşlik ederek şarkıyı seslendirmelidir.

2.4. Kodaly Yaklaşımı

2.4.1. Zoltan Kodaly'nin hayatı ve yaklaşımının gelişimi

Zoltan Kodaly (1882-1967) Macar besteci, dilbilimci, eğitimci, müzikolog ve filozoftur (Rappaport, 1985: 51). Yüksek düzeyde bir odaklanma becerisi ile sürekli çalışan Kodaly'nin en önemli çalışma alanları müzik eğitimi, halk müziği araştırmaları ve besteciliktir (Stockmann, 1985: 1).

Macaristan'ın sakin bir bölgesi olan Kecskemet'te 16 Aralık 1882'de doğan Zoltan Kodaly hayatının ilk yıllarını babasının demiryollarındaki görevi nedeniyle kasabadan kasabaya taşınarak geçirmiştir. Galanta'da geçen okul yıllarında babasının çaldığı keman ve annesinin çaldığı piyanonun etkisiyle çocukluk yaşlarında kendi kendine keman ve viyolonsel öğrenmeye başlamıştır. Ancak babası profesyonel bir müzisyen olmasına karşı çıkmış o da babasının ısrarıyla Budapeşte'deki Pazmany Üniversitesi'nde filoloji okumaya başlamıştır. Bu dönemde de dil ve sanat tarihine ilişkin sorunlarla ilgilenmiştir. Sonrasında müziğe dair tutkusunun büyümesiyle Liszt Müzik Akademisinde kompozisyon bölümüne devam etmiştir. Müzik eğitimine devam ederken yalnızca yetenekli ve umut vaat eden öğrencilerin kabul edildiği bir kurumda Macar ve Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde doktora programına devam etmiştir (Foldes, 1958: 8-9; Szabolcsi, 1972:1; Ittzes, 2004: 132)

Kodaly, doktora programını bitirdiği yıllarda besteleri de yayınlanmaya başlamıştır. Ancak Kodaly için besteci kimliği yeterli değildir. O kendini Macar bir besteci olarak tanımlar. Macar besteci olabilmek için ise temelden başlamalı; özgün, keşfedilmemiş halk şarkılarını öğrenmelidir (Young, 1976: 31). Bu amaçla Bartok ile 1905 yılında tanışmalarından sonra beraber halk müziği araştırmalarına başlamış; kırsal bölgelere yaptıkları geziler, dinlediklerini kayıt altına alma, sistemazite etme süreçleri sonucunda 28.000'in üzerinde materyal toplamışlardır (Ittzes, 2004:132; Sinor, 1982: 33). Bartok ve Kodaly için halk müziğini tanımayı ve sevmeyi öğretmek çok önemli olmuştur. Çünkü halk müziğini seven kimse, halkını da sevecek onların iyiliğini ve refahını gözetecektir (Jardanyi, 1975: 23).

1907 yılında neredeyse 50 yıl boyunca öğretmenlik yapacağı Macar Kraliyet Müzik Akademisi'nde (adı 1925 yılında Franz Liszt Müzik Akademisi'ni olarak değişmiştir) göreve başlamış, burada müzik teorisi, bestecilik, etnomüzikoloji ve solfej dersleri vermiştir (Ittzes, 2004: 132).

1920’li yılların ortalarında Kodaly koro müziğine ilgi duymaya başlamış, özellikle çocuk koroları için bestelerinde eğitsel olanaklar üzerine dikkatini vermiştir. Bu dönemde içinde yeni bir milli ve evrensel müzik eğitimi fikri gelişmeye başlamıştır (Szabolcsi, 1972: 6).

Koral müzik ve eğitimle ilgili çalışmalarının yanı sıra otuzlu yıllarda bir dizi orkestra eseri, dini nitelikli eserler ve sahne çalışmaları üreten Kodaly, bu dönemde eserlerini dünyanın önemli şehirlerinde seslendirme ve ünlü müzisyenlerden değerlendirme alma imkânı da bulmuştur (Szabolcsi, 1972: 6). Kodaly’ın gençlik yılları 1848 yılında yaşanan Macar devriminden sonra gelişen milliyetçilik ruhundan etkilenmiştir. Bartok ile birlikte Macar ruhunu müzikte yeniden inşa etmek için çalışmıştır (Sinor, 1982: 33). Halk müziği Kodaly’ın bestelerinde stilini yansıtan önemli bir unsurdur. Kodaly halk müziğini müziksel ana dil olarak görür. Müziksel anadille doğal olarak gelişen bu özdeşleşme ulusal bir tarzı da ortaya çıkarır. Kodaly’ın müzik stilini romantik-dışavurumcu (empresyonist) stilin içine nüfuz etmiş bir halk müziği oluşturur (Cross, 1982: 839-841). Sanat tarihi, dil bilimi ve tarihe olan ilgisi sanatının da bilimle dolu olmasını sağlamıştır. Çözücü bir etkiye sahip olmak yerine yapıcı ve çoğaltıcı güce sahip olan eserlerinde Macar tarihini ve yeniden canlanma dönemini, Macar halkını canlı ve bilgilendirici manzaralar sunarak tarihi bir bakış açısıyla anlatmıştır (Szabolcsi, 1967: 2).

Bartok (1962: 22) Kodaly’ın müzisyenliği hakkındaki görüşlerini şu sözlerle ifade eder “Kodaly günümüzün en muhteşem bestecilerinden biridir. Onun sanatı, tıpkı benim gibi, ikiz köklerden doğar: Macar köylü müziği ve modern Fransız müziği.” Arkadaşlıkları hakkındaki sözleri ise şunlardır “Kodaly’ı benim en iyi arkadaşım olduğu için en iyi Macar müzisyen olarak görmüyorum. O en iyi Macar müzisyen olduğu için, harika insani özelliklerinin yanı sıra, benim tek ve en iyi arkadaşımdır.” (Bartok, 1962: 27).

Kodaly’ın iyi bir müzisyenin niteliklerine dair görüşleri Robert Schumann’ın görüşlerinden aldığı ilhamla şekillenmiştir. İyi bir müzisyenin iyi eğitilmiş elleri, iyi eğitilmiş bir kalbi, iyi eğitilmiş bir zekâsı ve iyi eğitilmiş kulağı olması gerektiğini ve bunların dengeli ve eşit bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini söyler. Kodaly’a (1953; 1974: 197) göre iyi müzisyen kulaklarıyla görmeli, gözleriyle duymalıdır.

Kodaly 1920’li yıllarda başladığı koro müziği yazma ve müzik eğitimi üzerine fikirler üretme sürecinin başlangıcını şu şekilde anlatır “Kırklı yaşlarıma kadar okulda söylenen

şarkılara ilgi duymadan ortalama bir müzisyen olarak yaşadım. Ancak kırsal kesimdeki okul çağındaki çocukların şehirdeki insanlar tarafından bilinmeyen pek çok güzel şarkı söylediğinin farkına vardım. Psalmus Hungaricus eserinin seslendirilmesi sırasında, savaş sonrası dönem olduğu için koro oldukça zayıftı ve ona bir erkek çocuk korosu eklemeye karar verdim. Onların şarkı söylemelerinin bana verdiği ilhamla onlar için birkaç kısa eser yazdım.” (Kodaly, 1978: 2).

Kodaly’ın koro müziği ve müzik eğitime dair düşüncelerini şekillendirmeye başlayan bu olumlu deneyimin yanı sıra olumsuz bir deneyim de ona ilham kaynağı olmuştur. Öğretmen olmak üzere eğitim alan bir grup kız öğrencinin yalnızca popüler şarkıları söylediklerini duyduğunda bu şarkıların Macar geleneğindeki oyunlu çocuk şarkılarına, köylü şarkılarına ve klasik geleneğin sanat değeri taşıyan eserlerine karşı tehlike olduğunu fark etmiştir. Çağdaş müzik yaşantısında hastalık olarak tanımladığı bu durumun yetişkinler için değişmesinin mümkün olmadığını düşünerek okullardaki müziksel eğitime dikkatini yöneltmiştir (Kodaly, 1929; 1974: 120).

Kodaly birkaç yıl içerisinde öğrencilerinin de yardımıyla küçük bir dağarcık oluşturmuştur. İngiltere’ye yaptığı ziyaretler ile oradaki okullarda yapılan müzik eğitimini gözlemleyerek kendi yaklaşımını geliştirmeye başlamıştır. Kodaly’ın eğitimci rolü çok yönlüdür. Bu rollerden ilki yukarıda bahsedildiği gibi besteciliğidir. Çocukları müzisyenliğe ulaştıracak kaliteli eserler besteleyen Kodaly bunların sıkıcı teknik çalışmalar olmamasına özen göstermiştir. Bu çalışmaların hepsi kendilerine özgü karaktere ve güzelliğe sahip küçük müziksel başarıtlardır. Bu eserler üç notadan oluşan çocuk şarkılarından iki ya da üç sesli kontrapantal bestelere, Rönesans ve Barok esintili stillere kadar çeşitlilik gösterir. (Itzes, 2004: 134; Sinor, 1982: 33). Kodaly’ın eğitimci olarak diğer rolü ise düşünür ve planlayıcı olmaktır. Ülkesinin müzik eğitimi konusunda hangi yönlerde gelişmesi gerektiğine dair bakış açısına ve doğru adımları atma konusunda yeterli kişilere ilham verme gücüne sahip olmuştur. Müzik eğitimi materyallerinin, metinlerinin ve metodolojilerin geliştirilmesinde ona yardımcı olacak en yetkin eğitimcilerle çalışmıştır. Müzik eğitiminin devlet okulu müfredatının temel bir parçası olması için çabalamış, genç müzik eğitimcilerini ülke çapında geliştirilecek bir müzik eğitimi sistemini uygulamaları için teşvik etmiştir (Sinor, 1982: 34).

Kodaly’ın, genellikle öğrencinin kendisi tarafından bile bilinmeyen kapasitesini değerlendirmesini sağlayan iç görüşü, gizli yetenekleri ortaya çıkarmaya teşvik eden sabrı ve ikna kabiliyeti, akıcı ve doğrudan anlatımıyla ve yaratıcılığıyla doğuştan gelen bir

öğretmenlik yeteneği bulunmaktaydı. Yine de bu doğal yeteneğine dayanarak işini hafife almadan öğretmenlik mesleği için eksiksiz bir eğitim almıştır (Young, 1976: 29-30).

Zoltan Kodaly 1942 yılında akademiden emekli olduktan sonra tüm dikkatini ulusal müzik kültürünün temeli olduğuna inandığı okul müzik eğitimine vermiştir. 1943 yılında “333 Okuma Egzersizi”; 1945 yılında “Siyah Tuşlarda 2 Küçük Kanon”; 1945-1947 yılları arasında dört ciltten oluşan pentatonik müzik serisi; 1951 yılında “Macar Halk Müziğinin Hazineleri (Çocuk Oyunları)”; 1954 yılında üç ciltten oluşan “Tricinia”; ses ve piyano eşliği için yazılmış dokuz şarkıdan oluşan “Epigrams”; üç ciltten oluşan, zorluk seviyelerine göre sıralanmış iki sesli şarkı söyleme egzersizleri serisi; bu serinin devamı niteliğinde 1962, 1964 ve 1966 yıllarında yayınlanan iki sesli şarkı söyleme egzersizleri içeren kitap serisi okul müziği için bestelediği ve yayınladığı çalışmalardır. Kodaly 1960’lı yılları okulları ziyaret ederek, beste yaparak ve müzik eğitimi hakkında makaleler yazarak değerlendirmiştir. İngiltere, Amerika ve Kanada’dan eserlerinin seslendirilmesi için davet alarak turnelere çıkmıştır (Kite, 1990: 29-32).

Zoltan Kodaly 60 yıllık bir çalışma hayatı sonunda 6 Mart 1967 yılında 85 yaşında vefat ettiğinde tüm Macar müzik dünyasını yasa boğmuştur (Szabolcsi, 1972: 5). Ölümünü takip eden yıllarda fikirleri ve eğitim felsefesi müzik eğitimcileri tarafından kabul edilmiş, dünyanın pek çok yerinde üniversiteler ve özel kuruluşlar tarafından eğitim ve sertifika programları sunulmuştur (Kite, 1990: 32). Bu çabalar sayesinde Kodaly’nin eğitim felsefesi ve hümanist yanı insanlığı etkilemeye, pek çok gelişmiş ülkede müzik eğitimi programlarının bir parçası olarak yaşamaya devam etmektedir.

2.4.2 Kodaly yaklaşımının eğitim felsefesi

Kodaly müziğin seçkin bir gruba ait değil herkese ait olması gerektiğini savunmuştur. “Müzik herkese ait olmalıdır.” sözü yaklaşımın eğitim felsefesinin ana fikrini oluşturur. (Kodaly, 1952; akt. Tizsai, 2016). Müziği insan yaşamında bu kadar önemli görmesinin nedenini ise müzik hakkındaki düşünceleri açıklar “Müzik ile kişinin tüm gelecek hayatı aydınlanır. Hayatta karşılaşılan güçlükleri ve sıkıntıları aşmaya yardım eden bir hazinedir. Müzik besleyici ve rahatlatıcı bir iksirdir. Hayatın güzelliğini ve değerini katlayarak arttırır.” (Kodaly, 1985; akt. Holuhan ve Tacka, 2008: 19). Müziğin herkes için ulaşılabilir olmasının önemini ise şu sözlerle anlatır: “Müziğin temel öğelerini öğrenmek ve müziğin kilitli dünyasına girebileceği anahtarın kendisine verilmesi her vatandaşın hakkıdır. Milyonların kulağını ve kalbini sanat müziğine açmak harika bir şeydir.” (Kodaly, 1952; 1974: 77).

Kodaly'a (1966; 1974: 206) göre "Müzik evrensel insan bilgisinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Ondan yoksun olan kişiler yanlış bilgiye sahiptir. Müziksiz bir kişi eksiktir. Bu yüzden müziğin okulda öğretilen temel konulardan biri olması gereklidir."

Kodaly müzik eğitimi hakkındaki tüm yazılarında okulda şarkı söyleme eğitimin genel standartlarının yükseltilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Szönyi (1990: 11-12) Kodaly'ın Macaristan'daki müzik eğitimi üzerine düşüncelerini şu şekilde özetler:

- Müzik eğitim üzerinde, bir zamanlar eski Yunan'da olduğu gibi Macaristan'da da önemli bir yere sahip olmalıdır.
- Müziksel okuryazarlığın oluşmaması müzik kültürünün gelişmesini engeller ve konserlere ve operalara katılımın az olmasına neden olur.
- İlkokul öğretmenlerini yetiştiren kurumlardaki müzik dersleri iyileştirilmelidir.
- Çocukların kötü müziğe maruz kalmaları küçük yaştan itibaren engellenmelidir. Müziksel açıdan en değerli materyaller sunulmalıdır.
- Müzik okulun sağlaması gereken bir deneyimdir. Günlük şarkı söyleme çalışmaları, günlük fiziksel egzersizlerle birlikte çocukların bedenlerini ve zihinlerini eşit derecede geliştirir.
- Koro ile şarkı söylemek çok önemlidir. Beraber iyi bir müzik yapma çabasından doğan zevk çocukların disiplinli olmalarını sağlar.
- Macar halk müziği çocuğun müziksel anadili olmalıdır. Bu anadil öğrenildikten sonra yabancı müzik materyalleri öğrenilir.
- İnsan sesi müziği öğrenmek için herkesin ulaşabileceği enstrümandır. Bu yolla müzik sadece ayrıcalıklı bir gruba değil tüm insanlara ait olabilir.
- Öğretimin sistematik organizasyonunu yapmak devletin görevidir. Bu alana ayrılacak bütçe, zamanla konserlere katılan kişilerin artmasıyla karşılanacak ve geri ödenecektir.

Okulöncesi dönemde çocuklar ilk müziksel deneyimlerini yaşamaya başlar ve bu dönemde öğrenilenler çocukların bir parçası haline gelir. Bu nedenle müzik eğitimine başlangıç okulöncesi dönemde olmalıdır, çünkü ilkokulda öğrenilmesi için geç kalınmış olacak şeyler okulöncesinde oyun yoluyla öğrenilebilir (Kodaly, 1941; 1974: 128-129).

Kodaly (1929; 1974: 124) müzik eğitiminin daima en iyi müzik öğretmenleri tarafından verilmesi gerekliliğini şu sözlerle vurgular "Kishvarda'da bir müzik öğretmenin

kim olduğu, Budapeşte'deki operanın şefinin kim olduğundan daha önemlidir. Kötü bir şef bir kere başarısız olur ancak kötü bir müzik öğretmeni otuz yıl boyunca otuz sınıf öğrencinin müzik sevgisini öldürebilir.”

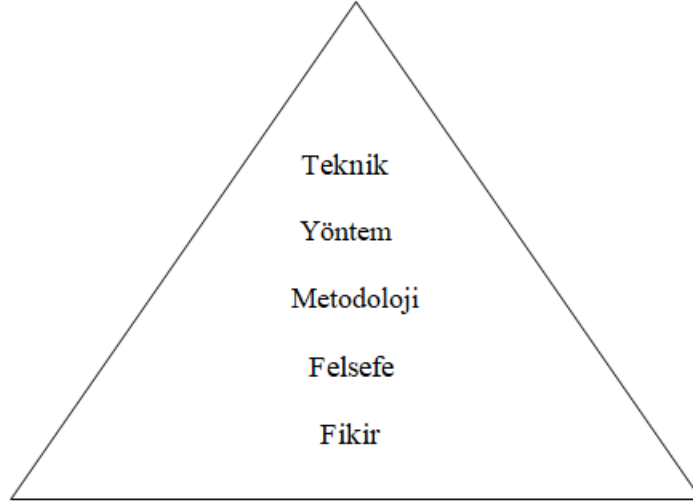
Kodaly eğitim programı için gerekli bileşenler Kodaly yaklaşımında kullanılan yöntemlere hakim, iyi eğitilmiş bir müzisyen öğretmen; çocuklar; dikkatle seçilmiş halk şarkıları ve sanat müziği; öğretmen için yeterli zamandır. Öğretmenin herhangi bir eşlik çalgısına ya da özel bir sınıfa ihtiyacı yoktur. İyi eğitilmiş kulağı sayesinde sadece bir diyaazon ile çocukları istediği tonda şarkı söylemeye yönlendirebilir. Öğretmen derste çok az konuşur ve bu konuşmalar anlatma ve açıklama içermez. Öğretmen çocuklara ne yapacaklarını gösterebilir ve basit bir jestle çocuklara başlayacakları yeri işaret edebilir. Öğretmen konuştuğu zaman bu öğrenilen konu üzerine yapılacak çözümlenmeleri yönlendirmek, ihtiyacı olan öğrenciye yardım etmek ya da basit yönergeler vermek içindir (Choksy vd., 1986: 130-131).

Kodaly yaklaşımının temel eğitim felsefesini aşağıdaki başlıklar oluşturur:

- Dil okuryazarlığı becerisine sahip olan tüm insanlar müziksel okuryazar olma becerisine de sahiptir. Müziksel okuma becerisi, sözcükleri okuma becerisi gibi öğretilebilir bir beceridir. Bu türden bir okuryazarlığın toplumun belirli bir kesimine değil, herkese ait olması gerekir.
- Müzisyenliğin temeli şarkı söylemektir. Şarkı söylemek çocuklar için konuşmak gibi doğal bir etkinliktir. Doğuştan gelen bu beceriyi kullanarak çocuğun sesini eğitmek kolay ve etkilidir. Ses, herkesin sahip olduğu bir çalgıdır. Şarkı söyleme yoluyla edinilen müzik bilgisi, çalgı ile edinilen müzik bilgisinin asla olamayacağı şekilde içselleştirilir.
- Müzik eğitimine erken yaşta başlanmalıdır. Dil gibi müzik de dikkatli, ayırt edici ve sürekli dinleme ile öğrenilir.
- Çocuğun ana dilindeki halk şarkıları onun “müziksel ana dilini” oluşturur ve erken dönem müzik eğitimi için bir araç olarak kullanılmalıdır. Halk şarkılarında dil ve müzik kendilerine özgü bir şekilde birleşir. Dilin doğal vurguları müziğin ezgisinde ve ritmik yapısında kendini gösterir. Böylece çocuklar müziği ve sözcükleri öğrenmenin yanı sıra akıcı konuşma ve kendi dillerini anlama becerilerini de geliştirir. Halk şarkıları çocukların kültürel kimlik hissini kazanmalarını ve geçmişler bağlarını sürdürebilmelerini sağlar.

- Müzik eğitiminde her zaman en yüksek sanatsal değere sahip şarkılar kullanılmalıdır. Çocuklar yeni görüşlere açık ve etkilenebilirlerdir. Eğer onlara her zaman sanat değeri yüksek eserler sunulursa, kaliteli müziğe değer vermeyi öğreneceklerdir.
- Müzik, eğitimde ana derslerden biri olmalı, eğitimin temelini oluşturmalıdır. Müzik çocukların duygusal, zihinsel, fiziksel ve estetik gelişimlerine katkı sağlar. Araştırmalar müzik eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarının müzik eğitimi almayan öğrencilere göre yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak müzik eğitiminin amacı, akademik başarıyı arttırmak değil, onlarda boş zamanlarını verimli bir şekilde geçirmelerini sağlayacak müziksel etkinliklere katılma isteği uyandırmak ve böylece daha mutlu ve dolu bir hayat yaşamalarını sağlamaktır (Choksy vd., 1986: 71-72)

Kodaly yaklaşımı yukarıda açıklanan eğitim fikirleri ve felsefesi doğrultusunda gelişen bir yaklaşımdır. Kodaly yaklaşımı fikir, felsefe, metodoloji, yöntem ve tekniklerin birleşiminden oluşur (Williams, 1975: 7). Williams (1975: 7) aşağıda verilen şekil ile Kodaly yaklaşımının kapsamını açıklamıştır.



Şekil 2.1. Kodaly yaklaşımının kapsamı

Şekilde görüldüğü gibi yaklaşımın kapsamı, öğretim yöntemlerini ve metodolojiyi de içerir. Yaklaşım, bir görevi yaparken ya da düşünürken kullanılan yol olarak tanımlanır. Strateji yöntem, teknik ve taktik kavramlarını içerir ve bu kavramların öğrenme-öğretme sürecine nasıl yansıtılacağını gösterir (Fer, 2014: 13). Kodaly da yöntem terimini

kullanmaktan kaçınmış, fikir ya da kavram sözcüğünü tercih etmiştir (Boshkoff, 1991: 31). Bu nedenle Kodaly'nın eğitim üzerine fikirlerinden yola çıkılarak, çalışmalarında ifade ettiği eğitim felsefesi ve Macar müzik eğitimine uyarladığı yöntem, teknik ve araçlarının yönlendirdiği doğrultuda hazırlanan bu çalışmada Kodaly, yöntem ya da metot yerine fikir, felsefe, yöntemlerin bütünü ve teknikleri içerdiği için yaklaşım olarak ele alınmıştır.

2.4.3 Kodaly yaklaşımının ilkeleri

Kodaly yaklaşımının temel ilkesi çocuk gelişiminin basamaklarını takip eden bir sıralama üzerine temellendirilmesidir. Yaklaşımında müzik, çocuğun çeşitli büyüme aşamalarındaki yeteneklerinin normal gelişimini takip eden kalıplar halinde düzenlenmiştir (Kapp, 1979: 5).

Kodaly, müziğin bireyin zihinsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve ruhsal gelişimi üzerindeki önemli rolünü daima vurgulamıştır (Tiszai: 2016: 2). Müzik eğitimi yalnızca müzisyen yetiştirmeyi değil, dinleyici yetiştirmeyi de hedefler (Kodaly, 1966; 1974: 206).

Sinor (1980: 17) yaklaşımın ilkelerini dört başlıkta sıralar:

- Müzik derslerinde içeriği öncelikle çocuğun kendi kültürünün halk şarkıları, daha sonra diğer kültürlerin halk şarkıları, daha sonra bestelenmiş müziğin kaliteli örnekleri oluşturmalıdır.
- Müzik, önce şarkı söyleme yoluyla deneyimlenmelidir. Bilişsel süreçler deneyimlerden sonra gelmelidir.
- Öğrenme basitten karmaşığa doğru sıralanmalıdır.
- Sıralama çocukların bilişsel ve psikomotor gelişimine göre belirlenmelidir.

Kodaly yaklaşımında şarkı öğretimi sırasında piyano kullanılmamalıdır. Kodaly eşliğin bir koltuk değneği olduğunu ve çocukları eşliksiz söylemeni faydası ve eğlencesinden mahrum bıraktığını söyler. Ayrıca piyano düzenli olarak akort edilse de tampere sistemle akort edilen piyanonun akordu tam olarak yapılamaz. Bu nedenle saf şarkı söylemeyi öğretmez (Rubin-Rabson, 1974: 14). Kodaly (1952; 1974: 2) eşliksiz şarkı söyleme üzerine görüşlerini şu sözlerle ifade eder “Çoğu müzik eğitimcisi ve koro şefi, seslerin perdesini piyano ile kontrol etmeye inanır. Şarkı söylemek, tampere sisteme değil akustik olarak doğru, doğal aralıklara bağlıdır. Mükemmel ayarlanmış bir piyano bile asla şarkı söylemeyi doğru destekleyemez. Yeni başlayanların notaların sonsuz âlemindeki ilk adımları, herhangi bir

tampere akort sistemine ve farklı tınıya sahip herhangi bir çalgı ile değil, başka bir sesle desteklenmelidir.”

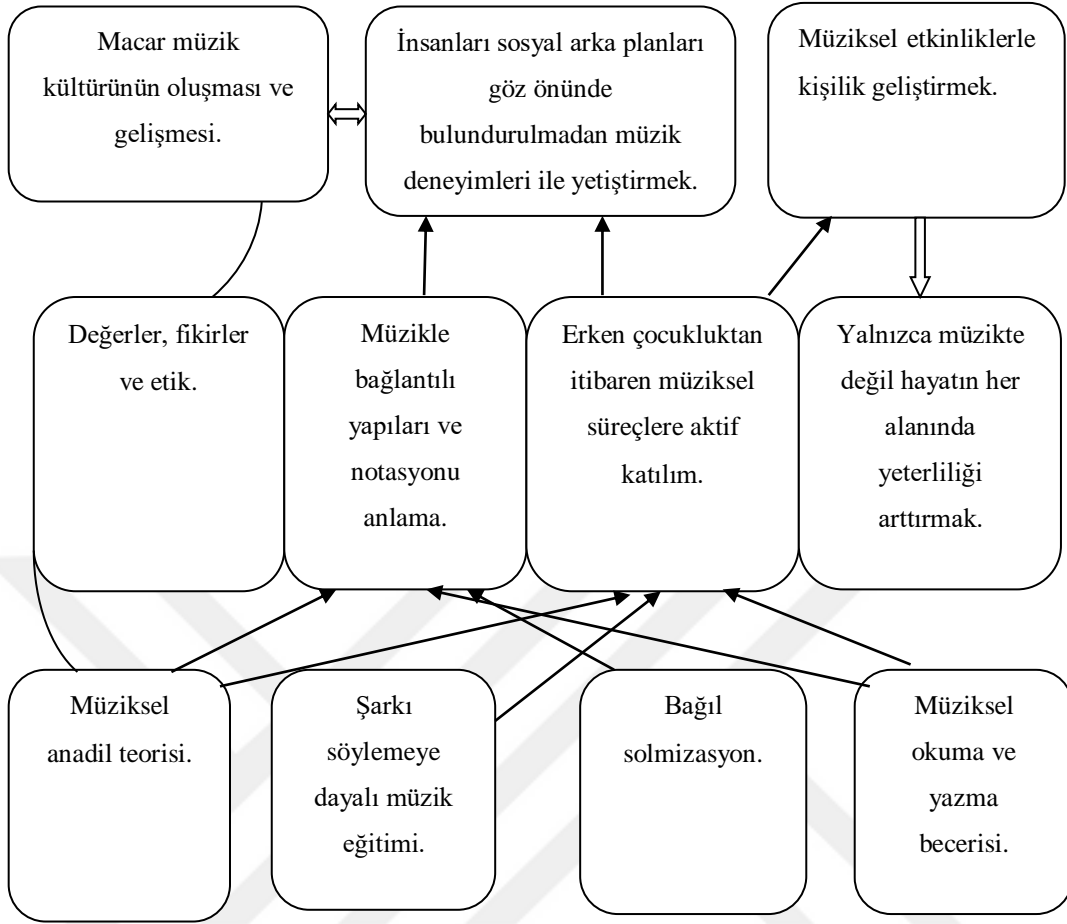
Kodaly yaklaşımında çalgı eğitimi birkaç yıl süren şarkı söyleme eğitiminden sonra başlayabilir. Çocuk temel müzik teorisini, duyduğu melodiyi okumayı ve yazmayı öğrendiğinde artık enerjisini ve dinleme becerisini bir çalgı öğrenmeye adanmak için hazırdır (Richards, 1966: 46). Kodaly’a göre bir çalgı çalmaya çalışan herkes önce şarkı söylemelidir. Enstrümantal eşlik olmadan özgürce şarkı söylemek müziksel yeteneklerin ortaya çıkarıldığı okuldur. Enstrümanistler eğitilmeden önce müzisyenler eğitilmelidir. (Forrai, 2005: 12).

Çocuklar yeni bilgi ve deneyimleri, kendilerine tanıdık gelen materyallerle ilişki kurabildiklerinde öğrenirler. Bu materyalleri farklı koşul ve durumlarda kullandıklarında yeni bağlantılar kurma ve ne yapabileceklerini keşfetme fırsatı bulurlar (Hoffman, 1992: 8). Kültürün bir parçası olan halk müziği, tekerlemeler ve şarkılı oyunlar çocukların tanıdıkları materyalleri oluşturur ve müziği öğrenme sürecine katkı sağlar.

Çocuklar şarkılara eşlik eden hareket ve oyunlarla şarkı söylemekten keyif alır, aynı zamanda müzik yapma sanatını deneyimler (Houlahan ve Tacka, 2015: 2). Kodaly yaklaşımında halk müziği çocukların sanat değeri taşıyan müziği tanıması ve değer vermesi için bir yol olarak görülmektedir. Klasik müzik hiçbir zaman müzik eğitiminden dışlanmaz (Bacon, 1978: 43; Kroo, 1978: 11).

Macar halk şarkılarını inceleyen ve şarkılı çocuk oyunlarını gözlemleyen Kodaly, neredeyse evrensel olarak şarkıların motiflerinin özünü inisi küçük üçlü olan sol-mi ve bunlara eklenen komşu re ve la sesleri olduğunu belirlemiştir (Ringer, 1971: 63).

Kodaly’ın fikirlerinin özünü oluşturan müziksel anadil, şarkı söylene temelli müzik eğitimi, bağıl solmizasyon ve müziksel okuma yazma ilkelerini temel alarak Gönczy (2009) Kodaly yaklaşımının öğelerini içeren bir şekil oluşturmuştur (akt., Smuta ve Buzas, 2017: 362).



Şekil 2.2. Kodaly yaklaşımının öğeleri

Şekilde de görüldüğü gibi yaklaşımın öğeleri birbiri ile etkileşim halinde olan, birbirinden bağımsız düşünülemez, birbirlerini besleyen ve destekleyen, müziksel becerilerin yanı sıra kültürel ve sosyal konuları da içeren karmaşık bir yapıdadır.

Kodaly yaklaşımının ilkeleri incelendiğinde yaklaşımın gelişimsel bir öğrenme sıralaması takip ettiği, çalgı eşliği olmadan çocuklara tanıdık gelen halk şarkılarından yola çıkarak müziksel okuryazarlığa ve müzik kültürüne sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. DeVries (2001: 25) Kodaly temelli müzik programını müziksel ve gelişimsel açıdan inceleyerek sağlayacağı katkıları şu şekilde sıralar:

- Şarkı söylemeyi geliştirir.
- Müziksel okuryazarlık geliştirir.
- Müzik icra etmeyi teşvik eder.
- Algısal işleyişi iyileştirir.

- Zihinsel gelişimi olumlu yönde etkiler.
- Hareket gelişimine katkı sağlar.
- Okuma becerilerine faydalıdır.

Bu faydaların sağlanması ve ilkeler doğrultusunda belirlenen hedeflere ulaşılması için yaklaşım, farklı öğretim araçları kullanılmasını önermektedir. Bu araçlar Kodaly ile birlikte çalışan müzik eğitimcilerinin çeşitli ülkelerdeki gözlemleri ve orada edindikleri bilgileri Macar müzik eğitim sistemine uyarlamaları yoluyla geliştirilmiştir.

2.4.4. Kodaly yaklaşımının araçları

Kodaly yaklaşımı önceki başlıklarda belirtilen eğitim felsefesi ve ilkelerin doğrultusunda Kodaly'nin rehberliğinde geliştirilmiştir. Kodaly, yaklaşımını çocukların gelişim özellikleri üzerine temellendirerek çeşitli ülkelerde geliştirilen müzik eğitime dair düşünce ve yöntemlerden faydalanmıştır. Bu yöntemleri kullanarak Zemke'nin (1977: 34) ifadesiyle “müzik kavramlarının öğretiminde sıralı ve aşamalı bir gelişme sağlayan” yaklaşımını geliştirmiştir. Yaklaşımında kullanılan araçlar şarkı söyleme, tonik sol-fa ya da tonik solmizasyon, el işaretleri, el dizeği ve ritim süresi heceleridir.

2.4.4.1 Şarkı söyleme

Kodaly yaklaşımında şarkı söylemek müziği öğrenmenin temel yoludur. Kodaly (1966; 1974: 206) da yaklaşımının özünü iki sözcükle özetler: “şarkı söylemek.” 1941 yılında bir basın konferansında müzik eğitiminin müzikten zevk alan ve iyi müziği takdir eden bir toplum oluşturmanın aracı olduğunu belirtmiş; müzik kültürü oluşturmanın gerçek temelini ise bir çalgı çalmak değil şarkı söylemek olduğunu ifade etmiştir (Szönyi, 1990: 14).

Her çocuk şarkı söyleme becerisine sahiptir. Sosyal arka planı, ırkı ya da müzik yeteneği ne olursa olsun ses tüm çocukların ulaşabileceği tek çalgıdır. Şarkı söylemek çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ritim ve vuruş performansları aracılığıyla dil gelişimini desteklerken, kelime dağarcığını geliştirir ve hafızayı güçlendirir (Houlahan ve Tacka, 2008: 72).

Kodaly eğitim felsefesini şekillendirirken daima şarkı söyleme seslerini kullanmanın önemi üzerinde durmuştur. Şarkı söylemek kulağı ve beyni beraber geliştirecek ve “kulaklarıyla görebilen ve gözleriyle duyabilen” müziksel okuryazarlığa sahip çocuklar yetiştirilecektir (Boshkoff, 1991: 31).

Houlahan ve Tacka (2015: 108) Kodaly yaklaşımının temelini şarkı söylemek ve işitsel farkındalığı geliştirmek olarak açıklar. Çocuk şarkı söylerken eserin yapısını, ezgisel ve ritmik öğelerini deneyimleme fırsatı bulur. Bu deneyimler yaratıcılığının ve doğaçlama becerisinin temlerini oluşturur aynı zamanda müziksel anadilini kavramasını sağlar (Kokas, 1970: 51). Sesleri işaretlerden önce öğretmek müziksel tepki ve düşünceleri geliştirir; çocukların müziğin anlamını, akışını ve mantığını hissetmelerine, seslerde mevcut olan çeşitli ilişkilere yanıt vermelerine yardımcı olur (Bartholomew, 1995: 7).

Kodaly'a (1974) göre "Şarkı söylemek çocuğun içgüdüsel dilidir. Çocuk ne kadar küçükse şarkı söylerken hareket etmeye o kadar çok ihtiyaç duyar. Müzik ve hareket arasındaki organik bağlantı şarkı söyleme oyunlarında kendini gösterir. Bu oyunlar çocukluğun en önemli zevklerindedir." (akt. Kite, 1990: 27). Bu nedenle Kodaly yaklaşımı doğrultusunda planlanan derslerde şarkı söylemek ve şarkılı oyunlar her etkinliğin parçası olmalıdır.

Öğrenciler oyun oynarken, dans ederken, doğaçlama yaparken şarkı söylerler. Ayrıca kukla ve parmak oyunları, halk dansları, halk şarkılarına yapılan melodik ostinato eşliği gibi etkinlikler şarkı söyleme olanağı verir (Bowyer, 2015: 70). Şarkılı oyunlar çocuklara müziği öğretir. Çocuklar hareketleri, sesi, öğretmenini gözlemleyerek taklit eder. Beraber şarkı söylediği grubun hareketlerine, duruşlarına, ritmine, entonasyonuna uyum sağlamaya çalışır. Uyum sağlama süreci beraber şarkı söylemek ve hareket etmekten zevk aldıkları için, çocuklar için bir mutluluk kaynağıdır (Kokas, 1970: 55).

Müzik öğretim programının başarılı olması için doğru şarkı seçimi çok önemlidir. Dağarcık oluşturulurken şarkı söyleme, hareket ve oyun içeren şarkılar (oyunlu şarkılar, halk müziği, çocuklar için bestelenmiş şarkılar), öğrencilerin aktif bir şekilde müzik dinlemesini ve bundan keyif almasını sağlayacak eserler ve öğretim programı kapsamındaki müziksel kavramları öğretmeye yardımcı olacak şarkılar seçilmelidir. Seçilen şarkıların yüksek müziksel kaliteye sahip ve ilgi çekici, çocukların ses sınırlarının içerisinde, dilin melodik ve ritmik yapısına uygun, öğrencilerin kültürel özelliklerini yansıtan şarkılar olmasına ve gelişim özelliklerine uygun sözler içermesine dikkat edilmelidir. (Houlahan ve Tacka, 2015: 15, 25-26).

2.4.4.2. Tonik sol-fa

Tonik Sol-fa İngiliz John Curwen ve Sarah Glover tarafından çocuklara ve yetişkinlere notaları okumayı öğrenmeden önce aralıklar arasındaki ilişkiyi duymayı öğretmek amacıyla geliştirilmiş bir sistemdir (Gordon, 1991: 23). Curwen, tonik sol-fa ile müzik bilgisi olmayan kişilerin standart müzik notasyonunda zorlanmalarını sağlamıştır. Glover ise sol-fa hecelerinin ilk harflerini tamamlayıcı notasyon olarak kullandığı bir hareketli do sisteminden faydalanmış, bu sistemde ritmi belirtmek için ölçü çizgileri ve noktalama işaretlerini kullanmıştır. Tamamlayıcı notasyonu hatırlamaya yardımcı bir araç olarak kullanmış ve öğrencileri bu sistemde ustalaşana kadar standart notasyonun kullanmayı geciktirmiştir. Tonik sol-fa yönteminin temeli hatırlamaya yardımcı olmak üzere notasyonun altında belirtilen harflerle nota okunmasını kolaylaştırmaktır. (Stevens, 2010: 8).

Tonik sol-fa müziği yalnızca okumayı değil, müzik üzerine düşünme becerisini de öğreten, emin ve güvenli bir müzik okumasının gelişimini sağlayan bir araçtır (Nemes, 2018: 11).

Kodaly İngiltere'ye yaptığı pek çok ziyaret sırasında oradaki okulların müziksel kalitesi ve kullandıkları metotları incelemiştir. O dönemde İngiltere'de kullanılan nota öğretim sistemi Tonik Sol-fa sisteminden etkilenmiştir. (Winters, 1970: 16). Kodaly'nın öğrencileri İngiltere'de kullanılan tonik sol-fa ve el işaretlerinin Almanya'da nasıl kullanıldığını öğrenmek üzere Jöde'nin Almanya'daki müzik derslerini gözlemlemiştir (Nemes, 2018: 11).

Kodaly, tonik sol-fanın harflerini ve el işaretlerini, Weber'in "do"nun değişken konumu ilkesini, Cheve'nin dizinin derecelerini belirtmek için Arap rakamları kullanmasını, Jöde ve Hundoegger'in "Tonik-Do Eğitimi" metodunun bazı bölümlerini birleştirerek nota okuma sistemini geliştirmiş ve Macar müziğine uyarlamıştır (Szönyi, 1975: 30).

Önceki müzik eğitimi sisteminde önce sesler, ardından diziler ve sonra ezgi öğretilirken tonik sol-fa sisteminde ezgi temeldir ve önce cümlelere, sonra cümleciklere ve seslere ayrılır. Tonik sol-fa ile aralıklar ve müzik cümlesi içerisindeki müziksel ilişkiler kavranır. Sabit olan bu ilişkiler büyük bir birimin bileşenlerini oluşturur ve öğrenilenler arasında aktarım yapılmasını sağlar (Kokas, 1970: 50). Bütün majör tonların toniği do majör dizinin toniği olan "do"; bütün minör tonların toniği la minör dizinin toniği olan "la" sesi ile

adlandırılır. Bu sayede aralıkların ilişkisi, dizinin dereceleri kavranır ve tonal düşünce gelişir (Yiğit, 2000: 5, 7).

Macar müzik eğitiminde Guido d'Arezzo tarafından bulunan do-re-mi-fa-sol-la-si heceleri farklılaştırılarak kullanılır. "Sol" notası uzun notaların seslendirilmesinde sesin sessiz bir harfle kesilmemesi için "so" olarak kullanılır. "Si" sesi "sol diyez" notasının okunuşu olan "si" ile karışmaması için "ti" olarak seslendirilir. Öğrenme sürecinde sadece harflerin kullanıldığı durumlarda d-r-m-f-s-l-t harfleri notaları temsil etmek için kullanılır. Orta do'dan kalınlaşan sesler için notanın yanında ",", incelen sesler için "" kullanılır (Szönyi, 1975: 30).

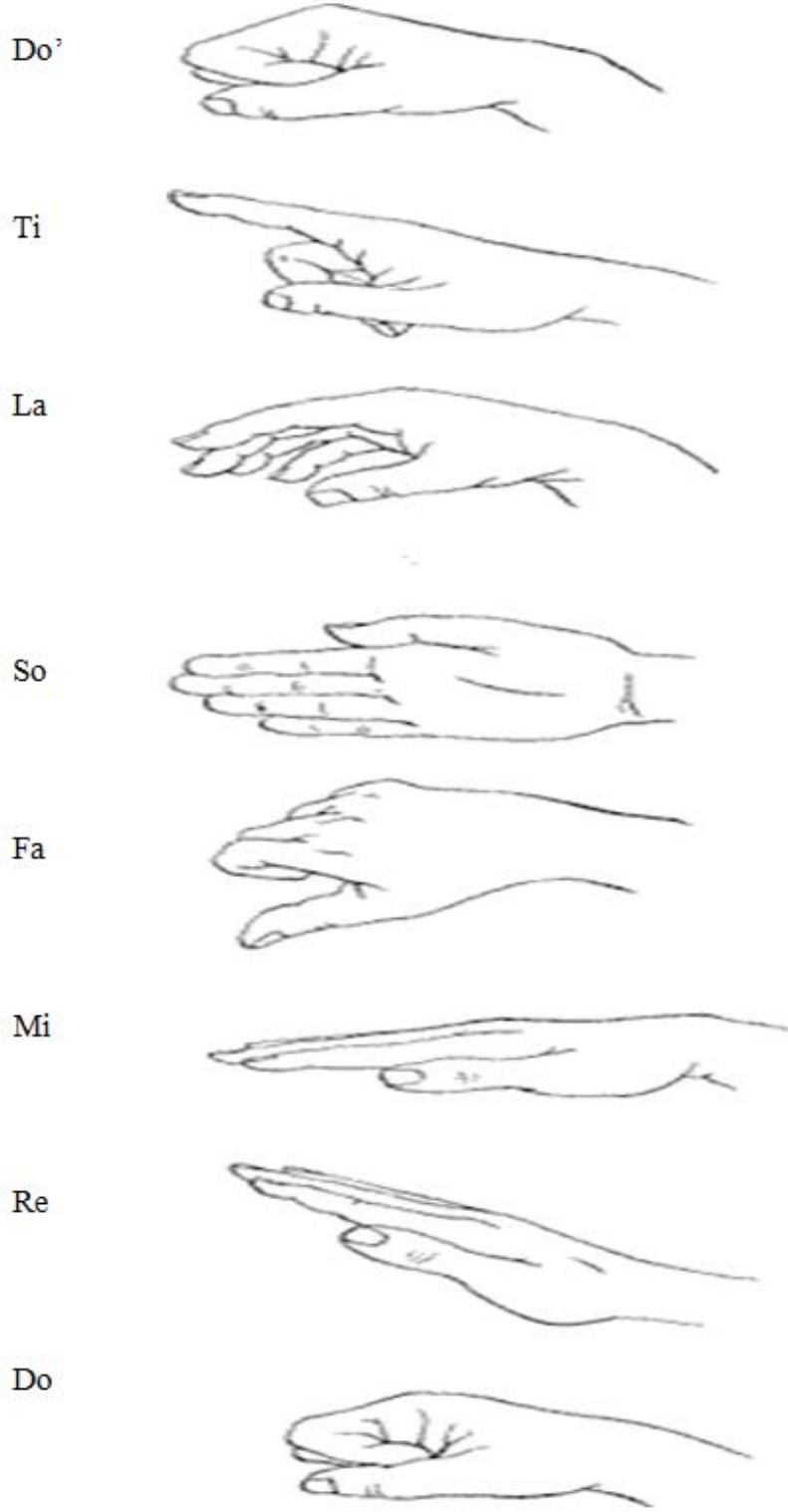
Pes, orta ve tiz ses alanı içerisindeki 21 ses şu şekilde ifade edilir: d,- r,- m,- f,- s,- l,- t, d- r- m- f- s- l- t- d'- r'- m'- f'- s'- l'- t'. Değiştirici işaretlerin gösteriminde ise notaları temsil eden harflere diyezli notalar için "i", bemollü notalar için "a" harfi eklenir (Yönetken 1952: 90). Bu harfler notların mutlak ses değerleri olarak düşünülmemelidir. Mutlak ses değerleri belirtilirken C-D-E-F-G-A-B harfleri kullanılır (Szönyi, 1975: 31).

2.4.4.3. El işaretleri

El işaretleri, John Curwen (1816-1880) tarafından nota öğrenmeye yeni başlayan öğrencilere nota çizgileri kullanılmadan solfej yapmayı öğretebilmek için geliştirilmiştir. Bu basit yöntemle Curwen İngiliz koro müziğinin gelişimine büyük katkıda bulunmuş, amatör koro topluluklarının nota okuyabilmesini sağlamıştır (Szönyi, 1990: 18).

El işaretleri, aralık hissini pekişmesini ve söylenen notalar arasındaki ince-kalın ilişkisinin görselleştirilmesini sağlar (Choksy, 1974: 20). El işaretleri müzik öğretiminin her aşamasında kullanılabilir. El ile gösterilen perdenin biraz ince ya da kalın olması durumunda elin konumu aşağıya ya da yukarıya alınarak doğru entonasyonun bulunması sağlanır. Ayrıca öğretmenin deşifre edilecek parçadaki aralıkları içeren alıştırmalar yaptırması ile kulak aşinalığı kazandırılır. El işaretleri iki sesli şarkı söylemeye geçiş aşamasında da kullanılır. Öğretmenin el işaretleriyle gösterdiği ezgi öğrenciler tarafından nota heceleriyle seslendirilir. Bu sayede hem içsel duyuş hem de dikte yazma becerisi geliştirilir (Yiğit, 2000: 11)

Kodaly yaklaşımında el işaretleri Curwen'ın yönteminden farklılaşarak Şekil 2.3.'te gösterildiği gibi kullanılmaktadır. Orta do, bel hizasından başlar, do' (do 5) notasına gelindiğinde elin seviyesi alın hizasına gelmektedir.



Şekil 2.3. El işaretleri (<https://kodaly.org.au/wp-content/uploads/2015/12/handsign.pdf> alınmıştır).

2.4.4.5. El dizeği

Kodaly yaklaşımında kullanılan araçlardan biri de el dizeğidir. Ellerin Kodaly yaklaşımında pek çok işlevi vardır. Öğretmen ve öğrenciler el çırparken, dizlere vururken, el işaretlerini gösterirken, sabit vuruşu vururken, inci- çıkıcı melodik yapıları gösterirken ellerini kullanırlar. Ayrıca el beş çizgili bir dizek işlevine de sahiptir. Modern el dizeğinin öncüsü olan Arezzo’lu Guido geliştirdiği sistemde el dizeğinde parmak uçları ve araları notalarla adlandırılmış, böylece nota okuma ve modülasyonda büyük kolaylık sağlamıştır (Szönyi, 1990: 27-28).

Öğretmen Şekil 2.4.’te görüldüğü gibi sol elini başparmağı yukarı getirecek Şekilde dizek olarak kullanır. Sayılar dizeğin çizgilerini temsil eder. Öğretmen sağ elinin işaret parmağı ile de el dizeği üzerindeki notaları gösterir.



Şekil 2.4. El dizeği (Szönyi, 1990: 28).

2.4.4.6 Ritim süresi heceleri

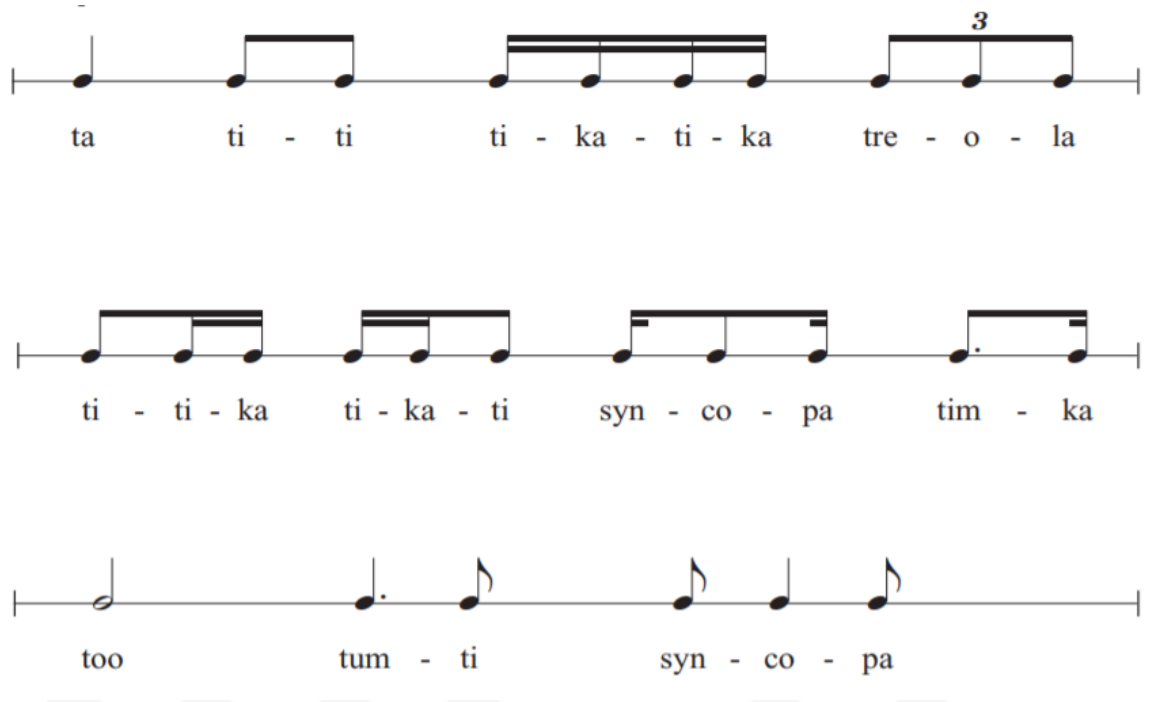
Ritim süresi heceleri, 1800’ün başından beri ritim pedagojisi sistemi kullanılan on dokuzuncu yüzyıl Fransız matematikçisi Galin tarafından geliştirilmiştir. Galin’in orijinal sisteminde ritim süresi heceleri Fransızca sözcükler içerir. Bu nedenle yalnızca temel ritmik kalıplarda kullanılabildiği için Paris ve Cheve tarafından yeniden düzenlenmiştir. Kodaly’ın müziksel deneyimlerin müziksel sembollerin öğrenilmesinden önce edinilmesi gerektiği fikrini desteklediği için Galin-Paris ve Cheve tarafından geliştirilen bu sistemi yaklaşımına uyarlamıştır (Palkki, 2010: 107, 115).

Galın-Paris-Cheve tarafından geliştirilen sistem çok kapsamlı olsa da Kodaly yaklaşımında sadece nota saplarının kullanıldığı daha basit bir sistem kullanmış, ritim hecelerinden müzik öğrenme sürecinin başlarındaki zorlukları açmak amacıyla faydalanılmıştır (Yiğit, 2000: 12).

Kodaly yaklaşımında ritim heceleri, ritimleri matematiksel saymadan uzaklaştırırken süreye dayalı ilişkilerini göstererek müziksel bir okuma sağlar. Öğrenciler ritim okumaya

başlamadan önce içsel ritimlerini geliştirmeli, bunun üzerine ritim heceleri üzerine düşünebilme beceriler inşa etmelidir. Bu becerinin gelişimi ile öğrencilerin duydukları ritmi çözümlmeleri, yazmaları ya da tekrar etmeleri kolaylaşır (Rappaport, 2016: 4).

Ritim süreci hecelerinin adlandırılması ise şu şekilde yapılır:



Şekil 2.5. Ritim süresi heceleri (görsel <https://kodaly.org.au/wp-content/uploads/2015/12/rhythmguide.pdf> adresinden alınmıştır).

2.4.5. Kodaly yaklaşımında öğrenmenin sıralanması

Kodaly yaklaşımında öğrenmenin sıralaması ve gelişim basamaklarını takip etmesi, müzik öğretiminin başarıya ulaşabilmesi için önemlidir. Hoffman (1992: 5) küçük çocuklarla çalışan öğretmenlerin, çocukların kapasitelerini keşfetmelerine yardımcı olabilmek için her çocuğun gelişimsel benzerliklerinin ve farklılıklarının tanınmasının önemine işaret eder ve uygulanacak müfredatın gelişim özelliklerine uygun olmasının vurgusunu yapar.

Choksy (1981: 10) Kodaly yaklaşımında sıralamanın sestten görsele, somuttan soyuta doğru olması gerektiğini ve her yeni materyal öğrenilirken işitme, söyleme, türetme, yazma, okuma, yaratma basamaklarının takip edilmesi gerektiğini belirtir.

Kodaly yaklaşımında temel öğretim materyali çocukların yetenekleri dâhilinde olmalıdır. Ancak bu yetenekleri geliştirmek için zaman zaman bu gelişmeyi sağlayacak müzikal materyallerin kullanılması gerekir. (Choksy, 1969: 57; Choksy vd., 1986: 72).

2.4.5.1. Ezgi öğretimi

Kodaly yaklaşımında ezgi ve şarkı öğretiminde pentatonik dizi temel alınır. Pentatonik dizinin müzik eğitimindeki rolünü Kodaly (1947; 1974: 162) “Yüz Yıllık Plan (A Hundred Year Plan)” adlı çalışmasında “küçük çocukların müzik eğitiminde pentatonik dizi ile başlamanın neden önemli olduğunu açıklamak artık gereksizdir. Birincisi yarım ses aralıkları olmadan tonda şarkı söylemek daha kolaydır; ikincisi müziksel düşünme ve notaları seslendirme becerisi sıralı sesler içeren diyatonik dizilerde yazılmış ezgiler yerine atlamalı aralıklar içeren ezgiler kullanılarak daha iyi geliştirilebilir. Son olarak pentatoni, Antik Gregoryen ezgilerinden Çin’e, Debussy’ye, dünya müzik edebiyatına kapı açan bir anahtardır” sözleriyle ifade etmiştir.

Yaklaşımın ilk aşamasında öğrenciler inici küçük üçlü aralık olan sol-mi aralığını öğrenir. Bu aralık öğrenilirken öğrenme basamakları:

- Sol-mi aralığını içeren şarkılar sık sık tekrar edilir.
- Çocuklar seslerin arasındaki yükseklik farkını ayırt etmeye başlar.
- Notalar el işaretleri ve isimleriyle öğretilir.
- Çocuklara nota çizgileriyle ya da resimlerle gösterilir olarak sıralanmaktadır.

Sol-mi aralığından sonra la notası öğretilir. Önce la sesinin sol ile ilişkisi sunulur, sonra zaten tanıdıkları sol-mi aralığına eklenerek sol-la-sol-mi kalıbı ile seslendirilir. Bu seslere do notası eklenerek ileride öğrenilecek olan majör dizinin temel sesi verilir. Re sesinin de eklenmesiyle çocuklara beş ses öğretilmiş olur. İlerleyen yıllarda sırasıyla orta do’nun altındaki la ve sol, sesleri, en son olarak da fa ve ti (si) sesleri öğretilir (Lukin, 1975: 118-123).

Choksy ve arkadaşları (1986) ezgi öğrenme sıralamasını tablolaştırarak şu şekilde göstermiştir:

Tablo 2.1. Kodaly yaklaşımında seslerin öğrenme sıralaması

Sesler	Dizi
s m	
l s m	
m r <u>d</u>	
s m r <u>d</u>	
l s m r <u>d</u>	Do pentatonik dizi
l s m r <u>d</u> l,	
l s m r <u>d</u> l, s,	
l s m r d <u>l</u> ,	La pentatonik dizi
d' l s m r <u>d</u>	
s m r d l <u>s</u> ,	Sol pentatonik dizi
r' d l s m <u>r</u>	Re pentatonik dizi
l s f m r <u>d</u>	
m r <u>d</u> t l s	
s f m r <u>d</u> t l, s,	
d' t l s f m r <u>d</u>	Diyatonik majör dizi
l s f m r d t <u>l</u> ,	Diyatonik minör dizi, Eolyen modu
d' ta l s f m r <u>d</u>	Miksolidyen modu
l s fi m r d t <u>l</u> ,	Doryen modu
l si f m r d t <u>l</u> ,	Armonik minör dizi
d di r ri m f f fi s si l li t d	Çıkıcı kromatik dizi
d' t ta l lo s sa f m ma r ra d	İnici kromatik dizi

Tabloda görülen notalar yaklaşımda kullanılan harflerle belirtilmiştir. Tabloda altı çizili olarak gösterilen notalar karar sesleri göstermektedir.

Kodaly yaklaşımında çoksesli ezgilerin öğretilmesinde izlenecek sıralama ise şu şekildedir:

- Şarkılar sabit vuruşlar eşliğinde söylenir.
- Şarkılar iki koro tarafından karşılıklı (nöbetleşe) söylenir.
- Şarkıya ritim kalıplarına uygun şekilde el çırparak eşlik edilir.
- İyi bilinen bir ezginin bazı yerlerinde küçük bir zille ritim tutulur, daha sonra zilin yerini şarkının seslerinden biri alır.
- Şarkılar ritmik ostinato eşliğinde söylenir.
- Basit ritmik kanonlar seslendirilir. Bu kanonlar şarkıların ritimlerinden de oluşturulabilir.
- El işaretleri yardımıyla iki sesli ezgiler söylenir.
- Özellikle pentatonik yapıdaki halk şarkıları kanon olarak seslendirilir.
- Bir grup şarkı söylerken diğer grup ritmik vuruşlar seslendirir.

- El işaretleri ve basılı notalar aracılığıyla iki sesli şarkılar seslendirilir (Herboly-Koscar, 1984; akt. Yıldırım, 1995: 38-46).

2.4.5.2. Ritim öğretimi

Ritim, ezgi ile birlikte müziğin en önemli ögesini oluşturur. Çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alındığında ritim öğretiminde ikili ritmik kalıpların öncelikli olarak öğretilmesi gerekir. Bu kalıpların öğretimde yavaş ve metodik bir süreç izlenmeli, en basitten karmaşığa doğru öğretilen ritimler daima şarkılar içinde seslendirilerek deneyimlenmelidir (Knox Hudgens, 1987: 28-29).

Çocukların ritimle ilk tanışması yürüme ve adımlama ile başlar. Dörtlük notanın verdiği sabit vuruş hissine alışan çocuklar yarım vuruşlarla tanıştırılır Kulaktan öğrenilen şarkılar sabit vuruşla yürüyerek, aynı zamanda kelimeleri seslendirilerek gösterilir. Şarkılarda yer alan ritmin motifler çocuklar tarafından el çırpılarak gösterilebilir. El çırpmanın yanında Kodaly yaklaşımında kullanılan ritim süresi heceleri ile de seslendirilebilir, ezgisi verilen bir şarkıyı ellerini çırparak ritmik olarak gösterebilirler. Ritim kavramını öğretmek için çocukların isimlerini onlara uygun ezgi ve ritim kalıbı ile seslendirmek sık kullanılan bir oyundur (Szönyi, 1990: 25-26).

Çocukların bilinçli olarak ritim üretebildiklerinin farkına varması için öğretmenin yardımı olmadan sabit vuruşu vurabiliyor olmaları gerekir. Öncelikle öğretmen şarkıyı yavaşça söylerken ritmi ellerini çırparak seslendirmelidir. Çocukların sekizlik ve dörtlük notalar arasındaki farkı anlayabilmeleri için sadece sekizlik ya da sadece dörtlük nota içeren şarkılar seçilmemelidir. Ritim hissini geliştirmesi için “sus” her zaman net bir şekilde belirtilmeli, ritmik vuruşlardan farklı bir şekilde gösterilmelidir. Soyut düşünme gerektiren içsel söyleme ve ritmi ek çırparak seslendirme çocuklar için oldukça zordur. Bu becerinin ortaya çıkması ritmik becerilerin gelişiminin göstergesidir (Forrai, 1995: 51-52).

Birim vuruş, ölçü ve ritimle ilgili tüm kavramlar çocukların ritmi tanıma ve icra etme becerisi üzerine inşa edilmelidir. Çocukların şarkı söylerken ayaklarını vurmaları, adım atmaları, el çırpmaları, hareket etmeleri bu becerilerin edinildiğinin göstergesidir. Çocuklar sabit vuruş, ölçüye göre aksanlı vuruş ve ritmik heceleri tanıma becerilerini gösterdikleri zaman öğretmen onlara dört vuruş uzunluğunda yeni ritim kalıpları sunabilir. Yeni ritim kalıplarını önce şarkı söyleyerek uygulayan çocuklar çeşitli sembollerle (resimler, çubuklar) bu kalıpları tanıyarak gösterebilir (Choksy vd. 1986: 80-81).

Sembollerle öğrenme sürecinden sonra ise sadece nota çubukları kullanılarak ritim kalıpları okunur. İkilik ve birlik notalar haricinde nota başlarının yazılması gerekli değildir (Knox Hudgens, 1987: 30).

Szönyi (1990: 31) Kodaly yaklaşımında ritmik öğelerin öğrenilmesini dörtlük nota, sekizlik nota, dörtlük sus, iki dörtlük ölçü, ikilik nota, senkop, sekizlik sus, dört dörtlük ölçü, birlik nota, birlik sus, ikilik sus, sebare, noktalı dörtlük nota, üç dörtlük ölçü, noktalı ikilik nota, on altılık nota, on altılık sus, noktalı sekizlik nota, üç sekizlik ölçü, üçleme, altı sekizlik ölçü, dokuz sekizlik ölçü, otuz ikilik nota, üç ikilik ölçü, dört ikilik ölçü, yedi dörtlük ölçü, yedi sekizlik ölçü, dörtlemeler, beşlemeler, altılamalar olarak sıralar.

Yukarıda verilen sıralama yaklaşımın Macaristan'da uygulanan halidir. Yiğit (2000: 40) ritim öğretimi sıralamasında yaklaşımın adaptasyonunun yapıldığı ülkenin dili ve o dilin ritmik yapısı dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmiş çocuk gelişiminin ilkelerinin ritmik elementlerin öğrenme sıralamasını oluşturmada tek başına yeterli olamayacağını ifade etmiştir.

2.4.5.3. Form bilgisi

Bir müzik eserinin güzelliğini ortaya koyan en önemli unsur yapıdır. Müziksel formun algılanması estetik deneyimin tamamlanması için oldukça önemlidir (Forrai, 1995: 61).

Herboldy-Koscar (1984) form bilgisinin gelişimin iki hedefini ortaya koyar. Bu hedefler gelecekte konser dinleyicisi olacak kitlenin bir üyesi olacak öğrenciye ilk kez dinlediği bir eseri sevebilecek kapasiteyi kazandırmak ve birbirini takip eden ve canlı bir süreklilik oluşturan eserlerdeki biçimsel farklılıkları anlayabilme becerisini geliştirebilmektir (akt. Yıldırım, 1995: 73).

Çocuklar söyledikleri şarkıların basit formlarını analiz etmeye yönlendirildiklerinde ileride daha büyük formları analiz etmekte zorlanmazlar (Choksy vd., 1986: 85).

Çocuklar için en küçük müziksel birim motiftir ve içgüdüsel olarak motiflerin farkında olma ve onları birleştirme, ayırma ve türetme eğilimdedirler. Müziksel forma yönelik farkındalığı geliştirmek için ritmik ve melodik yansılama yapılabilir. Öğretmen ellerini çırparak bir ritmik motifi seslendirerek çocuklardan bunu tekrar etmesini ister. Bu ritim kalıpları sekizlik ve dörtlük notalar içermelidir. Simetrik bir şekilde oluşturulan kalıplar çocuklara daha kolay gelirken, sekizlikle biten kalıplar daha zordur. Melodik motif tekrarında

2/4'lük ölçüde dört vuruştan oluşan uzunlukta motifler kullanılmalıdır. Pentatonik dizi sesleri kullanılmalı, küçük ikili aralıklardan kaçınılmalıdır. Temel müziksel form algısı geliştikten sonra soru cevap oyunları oynanabilir. Soru cümleleri dikkatle oluşturulmalı, cevaplarda soru cümlesinin bazı sözcükleri bulunmalıdır (Forrai, 1995: 61-66).

Çocuklar için motifler anlamlı bir hale gelmeye başladıktan sonra iki motif dinlenerek aralarındaki fark ya da benzerlik durumu değerlendirilerek sembollerle gösterilebilir (Choksy vd. 1986: 85).

2.4.5.4. Müziksel kavramlar ve tını

Kodaly yaklaşımında müziksel kavramlar ve tını ilk derslerden itibaren derslere dâhil edilerek işitsel ayırımı yapılması sağlanır (Choksy vd. 1986: 89). Karşıtlıklarda görecilik söz konusu olduğu için çocuklar karşıt kavramları anlamakta zorlanmazlar (Choksy, 1981: 29).

Houlahan ve Tacka (2015: 131) müziksel kavramlar öğretilirken üç aşamalı bir strateji kullanılmasını önerir. Bu aşamalar bedensel, işitsel ve görsel farkındalığın oluşturulduğu bilişsel süreç; kavramların tanımlandığı, etiketlendiği, sembol ve sözcüklere ifade edildiği ilişki süreci ve müziksel beceriler aracılığıyla öğrenilen konseptin işitsel ve görsel olarak pratik edildiği özümleme sürecidir.

Hızlı-yavaş karşıtlığı birim vuruş doğru bir şekilde yerleştikten sonra öğretilir. Çocuklar vuruşun seçilen şarkı boyunca sabit kaldığını, başka bir şarkıda değişebileceğini kavramalıdır. Bu karşıtlığın öğretilmesi için öğretmen önce bir şarkıyı öğrencilerle birlikte birim vuruşu vurarak seslendirir. Sonra çocuklara hızını dinlemelerini söyleyip fark edilebilir düzeyde daha hızlı bir tempo gösterir ve tekrar hep birlikte seslendirilir. Daha sonra çocuklara sorular sorarak işitsel ayırımı yapmalarını ister (Choksy, 1981: 29).

Hafif- kuvvetli karşıtlığı çocuklar için daha karmaşık bir yapıdır. Bu karşıtlık öğretilirken çocuklara hafif ve kuvvetli kavramlarını denemeleri için fırsat tanınmalıdır. Hafif ses gerçekten de pianissimo seslendirilmeli ancak fısıltıdan kaçınılmalıdır. Benzer şekilde kuvvetli ses mezzoforteden yüksek olmalı ancak bağırmandan kaçınılmalıdır. Hafif-kuvvetli kavramları öğretilirken bedensel ifadeler yatay kullanılmalıdır. Dikey el işaretleri kavramların ince-kalın karşıtlığı ile karışmasına neden olabilir (Forrai, 1995: 72; Choksy, 1981: 30).

İnce-kalın ses karşıtlığı bir çalgı üzerinde ya da öğretmenin söylemesi ile gösterilebilir. Önce bir oktav aralığında incelik-kalınlık farkı verilen sesler arasındaki mesafe kademe kademe düşürülür. Üç-dört yaş grubunda oktav, dört –beş yaş grubunda tam beşli, beş-altı yaş grubunda üçlü ve dördü aralıklar arasındaki yükseklik alçaklık ilişkisi anlaşılabilir. Çocuklar hangi notanın pes, hangi notanın tiz olduğunu bedenleri ile eğilerek ya da ellerini yukarıya kaldırarak gösterir (Forrai, 1975: 105; Forrai, 1995: 69-70).

Gürültü, müziksel ses ve konuşma sesi arasındaki farklar sesin üretilmesi, ses kaynağının malzemesi ve sesin yoğunluğu arasındaki farklılıklarla oluşur (Forrai, 1995: 72). Bu tını farklılıkları, işitsel algılarının geliştirilmesi için çocuklara sunulmalıdır (Morgül, 2001: 72). Tını kavramı küçük yaşta çocuklar için üst düzey bir müziksel beceri olarak görünse de okulöncesi dönemdeki çocukların sınıf arkadaşlarının şarkı söyleme seslerini tanımaları ya da birkaç çalgının sesini tanıyıp ayırt etmeleri nadir değildir (Choksy, 1981: 33-34).

Çocuklar sesler aracılığıyla çevreleri hakkında deneyim kazanırlar. Kendi çıkardıkları sesteki yola çıkarak ses üretme sürecini anlamak, üretilen sesi kontrol etmek ve tatmin duygusu kazanmak için çıkardıkları sesleri tekrar eder ve çeşitli ses kaynaklarını araştırır, ses çıkarmanın çeşitli yollarını keşfederler. Bu keşif sürecini ses kaynaklarını derinlemesine inceleme ve sınıflandırma takip eder. Bu sınıflandırma ton kalitesi, hafif-kuvvetli, ince-kalın, sesin süresi gibi kategorilerde yapılabilir (Nye, 1977: 75).

Forrai (1995: 73-74) tınların tanınması sürecindeki aşamaları şu şekilde sıralar:

- Öğretmen bir nesneyi tanıtır, adlandırır ve sesini dinletir.
- Çocuk nesnenin sesini gösterir ve adlandırır.
- Çocuk sesin kaynağını görmeden tınısından tanır.

Tınının tanınması sistematik müziksel etkinlikler aracılığıyla ya da günlük etkinliklerin bir parçası olarak öğretim programlarına dâhil edilebilir.

2.4.5.5. İçsel duyuş ve müziksel hafıza

İçsel duyuş Choksy (1986: 89) tarafından “müziği, sesli bir şekilde ifade etmeden düşünebilmek” olarak tanımlanır. Bu beceri küçük yaştan itibaren geliştirilerek gördüğü müzik notasını zihninde duyabilen müzisyenler yetiştirmeyi sağlar. Forrai (1995: 5) ise içsel duyuşu “akustik bir girdi olmadan zihinde var olan işitsel görüntü” olarak tanımlar.

İçsel duyuşun gelişmesi tüm insanların doğuştan sahip olduğu müzik yeteneğini geliştirmeye katkı sağladığı için müzik eğitiminde oldukça önemlidir. Küçük çocuklarda içsel duyuşun gelişimi, şarkı söyleme sesiyle duyulanları yeniden üretme yeteneğine paralel olarak ilerler ve müzikal gelişim için güçlü bir çerçeve sağlar. İleri düzeyde bir içsel duyuş görülen müzik yazısının zihinde duyulması ve duyulan müziğin yazıya dökülmesi becerisini kazandırır. İçsel duyuş ve şarkı söyleme birbirlerine ayrılmaz şekilde bağlıdır ve birbirlerinin gelişimini etkiler (Dias-Jayasinha, 2010: 31, 33).

İçsel duyuşun iki ön koşulu vardır. Biri akılda kalan önceden edinilmiş müzik deneyimleri, diğeri ise yeni melodiler, armoniler ve müzik eserleri üretebilen yaratıcı hayal gücüdür. İçsel duyuş soyut düşünme becerisi gerektirir. Bu çalışma ritim duyuları gelişmiş çocuklarla yapılabilir. İçsel duyuş ve müziksel hafıza gelişmiş ritmik becerilerin bir ürünü olarak ortaya çıkar. Şarkının sözleri, ezgisi ve ritmik yapısı çocuğun zihninde bütünleşmiş bir yapıdadır. Bu becerileri kazandırmak için çocuklardan yalnızca ritmik yapısı verilen bir şarkıyı tanımları istenebilir. Çocuk bu görevi yerine getirebilmek için bu unsurları zihninde ayırmalı ve içsel duyuş becerisini kullanarak bunlardan birini soyutlamalıdır (Forrai, 1995: 5).

Renkli bir resim ya da güzel bir ezgi çocukta içsel bir yankı, bir his uyandırır. Görme ve işitme yoluyla çocuk zihninde zihinsel imgeler oluşturur ve depolar. Çocuğun hayal gücünün genişliği depolanan imgelerin zenginliğine bağlıdır (Forrai, 1995: 92).

2.4.6. Okulöncesi müzik eğitiminde Kodaly yaklaşımı

Kodaly yaklaşımının eğitim felsefesi incelendiğinde okulöncesi dönemde verilecek olan müzik eğitiminin önemi dikkat çekmektedir. Müzik eğitiminin mümkün olan en küçük yaşta, kaliteli materyallerle başlaması gerektiğini belirten besteci, müzik eğitimin en önemli amacının iyi bir müzik dinleyicisi kitlesi oluşturmak olduğunu şu sözlerle ifade eder “Senfonileri besteleyen müzisyenler zaman zaman anaokullarına da uğramalıdır. Bu kurumlarda önümüzdeki yirmi yıl içerisinde onların bestelerini anlayıp takdir edecek birilerinin yetişip yetişmeyeceğini göreceklerdir.” (Kodaly, 1957; 1974: 151).

Kodaly, eğitim felsefesinin temelini oluşturan “Müzik herkese ait olmalıdır” düşüncesinden yola çıkarak bunun nasıl gerçekleşeceği yönündeki çözümünü ise “Müzik herkesindir. Ama herkese ait olmasını nasıl sağlayabiliriz? Eğer bir çocuğun müziğe olan ilgisi ve şarkı söyleme isteği yıllar boyunca görmezden gelinmezse, eğer müziği yabancı bir dil gibi değil ana dili gibi öğrenebilirse, müzik olabilecek en küçük yaştan itibaren içine

yerleşir ve büyürse müziğin herkese ait olmasını sağlayabiliriz.” sözleriyle anlatır (Kodaly, 1964; akt. Forrai, 2005: 12).

Kodaly yaklaşımının okulöncesi müfredatı, erken çocukluk dönemi müzik eğitimi alanında uluslararası bir lider olarak kabul edilen Katalin Forrai tarafından geliştirilmiştir. Forrai özgün Macar halk şarkılarının ve eğlenceli müzikli oyunların dağarcıkta yer almasına özen göstermiştir. Çalışma ekibi ile seçtikleri 120-130 çocuk şarkısı Kodaly tarafından 45 şarkıya düşene kadar elenmiştir. Kodaly inisiyatif küçük ikili içeren aralıkların okulöncesi müzik eğitimi müfredatına tonda şarkı söylemeyi engelleyeceği gerekçesiyle elemiştir. Şarkı sayısını arttırmak amacıyla şairler ve bestecilerden yardım istenerek müfredatta yer alacak şarkılar belirlenmiştir (Mattingly, 2016: 1, 27-28).

Kodaly’a (1941; 1974: 128-129) göre “İlkokulda öğrenilmek için çok geç olacak her şeyin oyun yoluyla anaokulunda öğrenilmesi gerekir. Üç ile yedi yaş arasındaki süreç eğitimde diğer yaşlardan çok daha önemlidir. Bu yaşlarda ihmal edilen şeylerin sonradan yerine konması imkânsızdır. Bu yaşlarda öğrenilenlerle kişinin gelecek hayatı belirlenir.” Onun bu görüşünü çocuk gelişimi uzmanlarının 3-6 yaş arasındaki döneme verdiği önem destekler. Okulöncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaş aralığında ilk üç yaş fiziksel gelişimin yoğun olduğu, 3-6 yaş ise fiziksel gelişim biraz yavaşlayarak yerini bilişsel, sosyal ve duygusal gelişmeye bıraktığı dönemdir. 3-6 yaş arasındaki çocuklar genelde öğrenmeye açıktır. Her gün yeni beceriler kazanır, fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden gelişir ve büyür. Aile çevresinden çıkmasıyla birlikte dünyası genişler ve yeni deneyimler yaşar (Choksy, 1981: 15).

3-6 yaş arasındaki dönemde okulöncesi eğitim kurumları çocuklara müziği, ritim, perde, tonalite kavramlarını deneyimlemek ve toplulukta olma ve paylaşma becerilerini geliştirmek için doğal bir ortam sunar (Price, 2019: 10). Kodaly’a (1941; 1974: 130) göre "Müziğin bileşenleri eğitimin de değerli araçlarındandır. Ritim dikkati, konsantrasyonu, kendini kontrol etme becerisini geliştirir. Ezgiler çocuklara duygular dünyasını açar. Dinamik çeşitlilik ve ton rengi duymayı keskinleştirir. Son olarak şarkı söylemek o kadar çok yönlü bir fiziksel aktivitedir ki beden eğitimine etkisi ölçülemez.”

Kodaly’ın okulöncesi müzik eğitimi üzerine yazıları müziksel okuryazarlık ve öğretimi üzerine fikir vermektedir. Kodaly (1941; 1974: 128) çocuğun müziksel eğitiminin mümkün olan en erken yaşta başlamasının önemini belirtmiş, okulöncesinde müziğin nota

okumaya başlamadan önce deneyimler aracılığıyla öğrenilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Müziğin deneyimler aracılığıyla öğrenilmesi ve çocuğun gelişim basamaklarını takip etmesi yaklaşımın temel ilkelerini de oluşturur. Okulöncesi müzik eğitimcisi Andress'e (1980: 2) göre de okulöncesi müzik eğitiminde çocuklar sembollerden önce, öğrenecekleri konular hakkında sağlam bir deneysel temel oluşturmalıdır. Okulöncesi müzik eğitiminin hedeflerinden biri de hareketin keşfedilmesidir. Dinleme, şarkı söyleme, birim vuruşu vurabilme ve hareket gelişimi bir bütündür. Müzik derslerinde çocukların duygularının, şarkı söyleme, hareket etme, oyun oynama becerilerinin gelişimi için fırsatlar sunulması bütünsel gelişimi ve hareketleri keşfetmelerini destekler (Houlahan ve Tacka, 2015: 84).

Kodaly yaklaşımında okulöncesi müzik eğitimin programının aşağıda sıralanan becerileri kazandırmaya yönelik olmalıdır:

- Eşliksiz şarkı söyleme: Sesleri çocukların doğuştan sahip oldukları çalgıdır. Çocuklar için şarkı söylemek konuşmak kadar doğal bir eylemdir. Şarkı söylerken çocuklar kendi seslerini ve birbirlerinin seslerini duymalıdır. Eşlik çalgıları çocuğun sesini bastıracağı için eşlik olmadan şarkı söylemek önemlidir.
- Müzik ile hareket: Çocuklar müziğe öncelikle kendilerini ifade ederek serbest hareketlerle eşlik etmelidir. Daha sonra müzikli oyunlarda ve danslarda belirlenmiş bazı hareketleri yapmaya başlayabilirler. Son olarak vuruşa karşılık gelen belirli hareketlerle müziğe eşlik edebilirler.
- Ritim ve vuruş becerilerinin gelişimi: Müziksel oyunlar, ritimle adımlama, aksanlı notaları belirtebilme, vuruş ve ritim desenlerini el çırpılarak tekrarlayabilme, kendi ritim desenlerini üretebilme, bildiği şarkılara el çırpılarak ya da ritim çalgılarıyla ritim ostinatosu ile eşlik edebilme becerileri geliştirilmelidir.
- Karşıtlıklar arasında ayırım yapma: Çocuklar hızlı-yavaş, hafif-kuvvetli, tiz-pes kavramlarını, farklı tınıları tanıyıp ayırt edebilmedir.
- Kulak eğitimi ve müziksel hafıza: Çocuklar müziksel sesleri duyabilmeli ve duyduğu sesleri hatırlayıp tekrarlayabilmedir.
- Dinleme becerileri: Çocuklar odaklanmış dinleme becerileri kazanmalıdır (Choksy, 1981: 17).

Kodaly'a (1941; 1974: 141) göre "Çocukluk dönemi büyük bir titizlikle ele alınmalıdır. Çocuğun saf ruhu kutsal kabul edilmelidir. Ruha yerleştirilen her şey testlere tabi tutularak özenle seçilmelidir. Eğer ruha kötü bir tohum ekilirse çocuğun ruhu hayat boyu

zehirlenir.” Bu nedenle yaklaşımda okulöncesi müzik öğretmenlerinin eğitimi de önem taşır. Öğretmen çocuklara en kaliteli materyalleri doğru bir şekilde sunabilmelidir. Kodaly (1941; 1974: 147) okulöncesi öğretmenlerinin üzerindeki büyük sorumluluğu şu şekilde ifade eder “Okulöncesi öğretmenleri, büyük sorumlulukları ve eğer onları kötü şarkılarla beslerlerse, çocuğa ve Macar karakterine ne ölçüde zarar verecekleri konusunda aydınlatılmalıdır. Ne yaptıklarının farkında değillerse de, acilen iyi ile kötüyü nasıl ayırt edecekleri öğretilmelidir.”

Forrai 1975-1983 yılları arasında Ulusal Eğitim Enstitüsü’nde çalışırken okulöncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikleri ayrıntılı bir şekilde sıralamıştır. Mattingly (2016) okulöncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi yeterliliklerini “Katalin Forrai ve Erken Müzik Eğitiminde Kodaly Yaklaşımının Gelişimi” adlı tezinde Forrai’nin (1978) el yazmalarından oluşan özel koleksiyonunu inceleyerek aktarmıştır.

Forrai’ye göre okulöncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken müziksel okuma ve yazma, çalgı ve dağarcık bilme becerileri şunlardır:

- Altı ses aralığında nota okuyabilmelidir.
- Orta do’nun altındaki fa’dan, orta do’nun bir oktav üzerindeki do’ya mutlak sesleri bilmelidir.
- İki diyez ve iki bemollü tonaliteleri bilmelidir.
- En az bir çalgı çalabilmelidir.
- Pentatonik yapıda metalofonu doğru kullanabilmelidir.
- 150-200 tane oyunlu çocuk şarkısı, 20-30 tane geleneksel oyunlar içeren tekerleme bilmelidir.
- Müzik dinleme amacı ile kullanılacak 50-60 tane şarkı bilmelidir.
- Çalgısında 15-20 tane şarkıyı başarılı bir şekilde icra edebilmelidir.

Ayrıca müzik öğretimi ile ilgili sahip olması gereken beceriler ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Okulöncesi öğretmenleri bir tekerleme ya da şarkı söylerken aynı anda sabit ritimle yürüyebilmeli ve el çırpabilmelidir.
- El çırparak, vurmali çalgılarla ya da hareketler aracılığıyla tekerleme ve şarkıların ritimlerini gösterebilmelidir.
- Bir ezginin sabit vuruşunu ve ritmini aynı anda vuruşla gösterebilmelidir.

- Tekerleme ve şarkıların ölçü aksanlarını gösterebilmelidir.
- Çocuk şarkılarını, tekerlemeleri ve halk şarkılarını ritimlerinden tanıyabilmelidir.
- Doğaçlama olarak ritmik desenler oluşturabilmeli, ritmi sözcüklere uyarlayabilmelidir.
- Çalıştığı yaş grubuna uygun bir perdede şarkı söyleyebilmelidir.
- Bir çocuk şarkısını hem majör tonda, hem de aynı başlangıç sesiyle minör tonda seslendirebilmelidir.
- Şarkı söyleme, hareket ve danslar esnasında sabit tempoda kalabilmelidir.
- Farklı dinamikleri kullanırken tempoyu değiştirmeden şarkı söyleyebilmeli ve konuşabilmelidir.
- Tempo ve dinamikleri çeşitli şekillerde kullanabilmeli ve farklı tempo ve dinamiklere göre kendi şarkı ve hareketlerini değiştirmelidir.
- Bir metin üzerine çoğunlukla pentatonik melodik kalıplar oluşturabilmeli ve tanıdık şarkılardan yeni bir metinle melodik dönüşler söylemeli veya iyi bilinen çocuk şarkılarının metni için yankı-şarkı ve soru-cevap şeklinde melodi oluşturabilmelidir.
- Masallar, şiirler ve kukla gösterileri için spontane şarkı söyleyebilmelidir.
- Yüksek ve alçak perdeleri gösterebilmelidir.
- Şarkının karakteristik özelliklerini yansıtarak halk şarkılarını ve çocuk şarkılarını seslendirebilmelidir.
- Okulöncesi programında belirtilen ilkelere göre ders materyallerini yaş grupları için seçebilmeli ve tüm yıl için müzik eğitim planını oluşturabilmelidir.
- Macar müzik eğitiminin genel temel ilkeleri, okulöncesinde müzik eğitiminin işlevi özelinde, Kodaly'nin müzik pedagojik çalışmaları, anaokullarına ilişkin felsefesi, yazıları ve çocuklar için bestelediği ezgi koleksiyonları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Macar çocuk şarkılarının ses aralığı, ritmi, yapısı ve oyunlarla ilgili belirli özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Oyunlara uygun hareket kalıplarını çeşitlendirebilmek için Macar çocuk oyunlarının en önemli türlerini bilmelidir.
- 3-6 yaş arası dönemden önceki müzik gelişimi aşamalarını ve okulöncesi eğitim kurumlarının okula hazırlıktaki görevlerini bilmelidir.
- İlkokulun ilk iki yılında müzik eğitimi müfredatı gereksinimlerini bilmelidir.

- Diğer ülkelerin çocuk şarkılarını Macar çocuk şarkılarından ayıran özellikleri bilmelidir. (akt. Mattingly, 2016: 45-47).

Okulöncesi müzik eğitiminde şarkı söyleme becerileri taklit etme isteğinden doğar. Öğretmenin sık sık şarkı söylemesi çocuklarda bir ilgi ve katılma isteği uyandırır. Okulöncesinde şarkı söyleme becerisi öğretmenin şarkı söyleyerek bir model oluşturması ve öğrencinin şarkıyı dinlemesi, zihninde depolaması ve türetmesiyle geliştirilir (Forrai, 1995: 42).

Yaklaşımın Amerika uyarlamasını yapan Macar müzisyen ve müzik eğitimcisi Katinka Daniel okulöncesindeki müzik eğitiminin ilk hedefinin çocuklara tonda şarkı söyleme becerisi kazandırabilmek olduğunu belirtir. Kodaly gibi inisiyatif küçük üçlü aralığın çocukların şarkı söyleyebileceği en doğal aralık olduğunu düşünür. Ritim öğretimi ile ilgili ilk hedefi ise vuruşu hissetmek olarak belirler. Vuruşu hissetmek için bilindik şarkılara el çırpılarak ya da yürüyerek eşlik etmek yapılabilecek etkinliklerdendir (Bonnin, 2005: 56-57).

Kodaly derste kullanılacak materyallerin çocuğun çevresinden seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kodaly'a göre öğrenme çocuklara tanıdık gelen malzemelerle başlamalı ve kademe kademe soyut kavramlara doğru ilerlemelidir (Boshkoff, 1991: 31). Kodaly (1951; 1974: 46) halk şarkılarının önemini şu sözlerle vurgular: "Çocukların şarkılı oyunları halk müziğinin ilkel zamanlarına dair bilgi verir. Hareketlerle ve eylemlerle şarkı söylemek, sadece şarkı söylemeye göre hem çok daha eski hem çok daha karmaşık bir olgudur." Halk şarkıları okulöncesi müzik eğitiminin merkezinde yer almalıdır. Bunun nedenlerini Jardanyi (1975: 24-25) şu şekilde sıralar:

- Müziksel anadil halk şarkıları ile öğrenilir ve çocuklar müziksel anadillerini anaokulunda öğrenmek zorundadır. Müziksel anadil, bir ülkede yaşayan insanlar ve konuşulan dil kadar önemlidir.
- Halk şarkıları saf, basit ve anlaşılır ifadeleri ve basit müzik biçimiyle çocukların kalplerine ve zihinlerine hitap eder. Macar halk müziği erken yaşlardan itibaren öğrenilmek için özellikle uygundur. Çünkü yarı ton aralığı içeren diatonik diziyi değil, tam tonlardan oluşan beş notalı diziyi kullanır. Çocuklar öncelikle beş tonlu diziyi öğrendikten sonra, yedi ve on iki tonu öğretmek oldukça kolaydır.
- Halk şarkıları yaşayan müziktir ve bir sanat eserinin taşıdığı tüm değerleri içinde barındırır. Çocuklar bu şarkılarla müziğin yapısını, özelliklerini ve kurallarını

kavrayarak müzikten zevk almaya başlarlar. Halk müziğinin basit biçimleri ve sanat müziğinin karmaşık biçimleri aynı derinliği, samimiyeti ve özü paylaşır.

Çocuklar şarkı söylerken halk şarkılarının yapısını, müziksel anadili ve deyimleri öğrenir ve özümserler. Bu özümseme onlara müziksel doğaçlama yapma olanağı verir. Müziksel anadil ritmi, aksanı ve yapısıyla konuşulan dille yakından bağlantılı olduğu için diğer dil etkinliklerinde aktarım yapmalarını sağlayarak dil gelişimine katkı sağlar. Anadilin sözcüklerine, deyimlerine ve karakteristik özelliklerine hakim olmaya başlamak çocuğa, çevresindeki dünya ile benzerliğini göstererek bir güven duygusu verir (Kokas, 1970: 50).

Çocukların şarkı söyleme becerileri yaşlarına bağlı olarak gelişim gösterir. Forrai (1995: 36-38) okulöncesi dönemdeki çocukların yaş gruplarına göre şarkı söyleme becerilerini tablolaştırarak şu şekilde sunmuştur:

Tablo 2.2. Okulöncesi dönem çocuklarının şarkı söyleme becerileri

	3-4 yaş	4-5 yaş	5-6 yaş
Ses alanı	3-5 ton	3-6 ton	3-6 ton
Mutlak ses	d' - b'	c' - c''	d' - d''
Tempo	66-80 bpm	80-92 bpm	92-108 bpm
Şarkı Söyleme Becerisi	Tonda şarkı söyleme	Öğretmenin yardımıyla, grup içerisinde yakın tonlarda şarkı söyler.	Grup içerisinde
			ya da yalnız, bağımsız bir şekilde şarkıya başlayarak, doğru tempoda, yeni öğrenilen cümleleri doğru bir şekilde yansıtılarak şarkı söyleyebilir.
Tekerleme ve	5-6 tekerleme	4-5 tekerleme	3-4 tekerleme

Houlahan ve Tacka (2015: 78-80) okulöncesi dönemde yukarıdaki tabloda sunulan beceriler doğrultusunda yeni bir şarkı öğretilirken izlenmesi gereken adımları şu şekilde sıralar:

- Şarkıya uygun, şarkıdaki konuları ya da karakterleri içeren görseller çocuklara sunulmalıdır.
- Selamlaşma etkinliğinin bir kısmında yeni öğretilecek şarkının ezgisi kullanılarak çocuklara yeni şarkının tanıdık gelmesi sağlanır.
- Öğrenilecek şarkının ezgisi bir çalgı ile seslendirilir.
- Şarkı, sözlere uygun hareketlerle tekrarlanır.
- Şarkı uygun cümleme ile öğretilir. Beden hareketi ile cümlenin sonu çocuklara hissettirilir. Yankılama ile şarkı öğretilirken çocuklar cümlelerin benzerlikleri ya da farklılıklarını tanımaya teşvik edilir.
- Şarkı çocuklara uygun ses aralığında, doğru hız, dinamik ve ifadelerle seslendirilmelidir.
- Öğretmen şarkıyı müzikal olarak seslendirebilmek için şarkıyı notadan doğru bir şekilde öğrenmeli ve en iyi kayıtlarını dinlemelidir.
- Öğretmenin yüz ifadeleri ve jestleri şarkıya uygun olmalıdır.



Kodaly yaklaşımında okulöncesi müzik eğitiminde ritim eğitimi de önemli yer tutmaktadır. Çocukların sabit vuruşa eşlik etme becerileri, motor becerilerin yaşa bağlı olarak gelişmesiyle artar. Sabit vuruşa eşlik etme hızı 3-4 yaşındaki çocuklar için 66-80 metronom, 4-5 yaşındaki çocuklar için 80-92 metronom, beş yaş üzeri çocuklar için 92-108 metronomdur (Houlahan ve Tacka, 2015: 7). Ritim eğitimi müzik eğitiminin temel öğelerinden biridir. Okulöncesi müzik eğitimini programında yer alan çocuk şarkıları ve tekerlemelerde genellikle basit ölçüler ve ritim kalıpları kullanılır. Genellikle dörtlük ve sekizlik notalardan oluşur. Nadiren ikilik notalar, senkop ve on altılık notalar içerir (Forrai, 1995: 51).

Okulöncesi müzik eğitiminde ritim eğitimi 3-4 yaş grubunda birim vuruşlar jestlerle, yürüyerek ve el çırpılarak verilir. Bu hareketlere şarkılar ve tekerlemeler eşlik eder. 4-5 yaş grubunda ritim eğitimine ayakla yere vurma hareketleri de eklenebilir. 2/4'lük ve 4/4'lük ölçülerin aksanlı vuruşları belirtilerek seslendirilebilir. Çocuklar ritmik yapısı verilen bir

şarkıyı tanımaya başlar. Bu yaş grubunda küçük davullar kullanılabilir. 5-6 yaş grubunda çocuklar hızlı-yavaş kavramını öğrenirler. Ritmin hızına göre yürüme ya da el çırpmalarını hızlandırıp yavaşlatabilirler. Şarkıların ritmini şarkıları içsel duyuşla zihinlerinde canlandırıp tekrar edebilirler (Forrai, 1975: 99-100).

Forrai (1995: 29, 36) okulöncesi dönemde çocukların yaş gruplarına göre ritmik becerilerini tablolaştırarak şu şekilde sunmuştur:

Tablo2.3. Okulöncesi dönem çocuklarının ritmik becerileri

	3-4 yaş	4-5 yaş	5-6 yaş
	Sabit vuruş	Sabit vuruş ve ezgisel ritim vurabilir.	Sabit vuruş ve ezgisel ritim vurabilir.
Ritmik eşlik ve tanıma		Şarkıların ya da tekerlemelerin ritimlerine el çırparak ya da vurarak eşlik edebilir.	Şarkıların ritimleri arasındaki farkları algılar, ritmini duyduğu şarkıyı tanıyabilir.
Yavaş-hızlı		Konuşurken, şarkı söylerken ya da hareket ederken yavaş ve hızlı yönergelerini uygulayabilir.	Yavaş ve hızlı arasındaki farkı bilir ve bağımsız olarak bu farkı uygulayabilir.
Hareket	Tek başına, öğretmenle ya da küçük bir grupta basit oyun hareketlerini yapabilir.	Grup ile birlikte tek tip hareket edebilir, estetik hareketler yapabilir.	Grupla tek tip ve estetik hareket edebilir, dans hareketlerini yapabilir.
Ritim kalıbı			

Yukarıda sıralanan tüm beceriler çocukların yaşları ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, yaklaşımın uyarlandığı ülkenin müzik yapısına uygun bir sıralama gözetilerek çocuklara kazandırılmalıdır.

2.4.7. Kodaly yaklaşımında öğretim programı ve ders planı oluşturma

Çocuklar için gelişimsel olarak uygun bir ders planı ve müfredat, grup içerisindeki çocukların yaş aralığına uygun olarak planlanır ve çocukların farklı ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak uygulanır. Kodaly yaklaşımında her müziksel beceri çocukların genel gelişim özellikleri temel alınarak basamaklandırılmıştır.

Kodaly yaklaşımında öğretim programı oluşturulurken ezgi, ritim, form, müziksel ifade gibi temel müzik eğitimi konuları basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır. Bu sayede okulöncesi dönemdeki bir çocuk müziğin tüm öğelerini kendi gelişim özellikleri çerçevesinde, kendi kapasitesine uygun olarak gittikçe karmaşıklaşan bir yapıyla öğrenir (Yıldırım, 1995: 27).

Macaristan'da müzik eğitimi 3-6 yaş arasındaki çocukların gittiği okulöncesi kurumlarda başlamaktadır. Bu eğitim sırasında haftada iki gün 30'ar dakikalık müzik dersleri yapılır. Bu derslerin içeriğini doğru ve temiz şarkı söyleme, kulak ve ritim eğitimi ve genel prensiplerinin öğrenilmesi oluşturur (Szönyi, 1990: 8).

Kodaly'ın eğitim üzerine fikirleri ve eğitim felsefesi doğrultusunda müzik eğitiminin amaçları:

- Müziksel okuryazarlık geliştirme, yani müziğin geleneksel dilinde düşünme, okuma, yazma ve yaratma becerileri edinebilme,
- Öğrencilere kendi halk müzikleri aracılığıyla kültürel kimlik duygusu vermek ve halk müziği aracılığıyla diğer kültürleri anlamalarını sağlamak,
- Tüm öğrencileri sınıflarda, korolarda şarkı söylemeye, orkestra ya da çalgı topluluklarına katılmaya teşvik etmek,
- Kaliteli sanatsal müziği öğrencilerinin hayatlarının bir parçası haline getirerek hayatlarını zenginleştirmektir (Choksy vd., 1986: 132).

Yıldırım (1995: 26) ise Kodaly yaklaşımının amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Her çocukta var olan müzik kapasitesini en üst düzeye çıkarmak,
- Müziğin dilini çocuklara öğretmek ve onları bu dil ile okuyacak, yazacak ve üretecek hale getirmek,
- Çocukları kendi dil ve kültürlerinin ürünleri ile tanıştırmak,

- Çocukları dünyanın en büyük sanat eserleri ile tanıştırmak ve bu müzikleri dinlerken, çalışırken ve çözümlerken, müzik üzerine dayanan bir bilgidan kaynaklanan güven ile müziği ve yaşamı sevmelerini sağlamaktır.

Okulöncesi müzik eğitimcisi Daniel (1981: 3) “Kodaly in Kindergarten” kitabında okulöncesi müzik eğitiminin hedeflerini yedi basamakta sıralar:

1. Müzikli oyunlar ve şarkılar aracılığıyla dil ve konuşma becerisini pekiştirmek.
2. İşitme becerisi ve ritim hissini kazandıran temel müzik bilgisini geliştirmek.
3. Çocukları şarkı söylemeyi sevmeye, grupla ya da tek başına tonda kalarak şarkı söylemeye, uyumlu bir şekilde beraber hareket edebilmeye yönlendirmek.
4. Çocukta müziğe olan ilgiyi uyandırabilmek ve melodileri doğru icra ederek, şarkı söyleyerek ve enstrümantal icra yoluyla müziksel zevk oluşturabilmek.
5. Çocuğun duyarlılığını etkilemek ve müzik eğitimi yoluyla estetik, ülke sevgisi ve yerel topluluk sevgisi geliştirmesine yardımcı olmak.
6. Çocuklarda özgüven, duygularda istikrar karakter özelliklerini geliştirmek, utangaçlık sorununu çözmek, kelime bilgisini genişletmek ve iyi konuşma, hafıza, mantık ve hayal gücü geliştirmek.
7. Bedeni nefes almada, yürümede ve hareket etmede geliştirmek ve müzik yoluyla uyumlu ve estetik hareketler sergileyebilmek.

Daniel (1981: 4-5) okulöncesi müzik eğitiminin temelini oluşturan kulak eğitimi ve ritim eğitiminin hedeflerini ayrıca belirtmiştir. Okulöncesi müzik eğitiminde kulak eğitiminin hedefleri:

1. Çocukları, bir grup içinde veya tek başlarına, sözcüklerin doğru telaffuzuyla yumuşak ve net bir şekilde şarkı söylemeleri için eğitmek,
2. Çocuğun sesini yumuşak, hafif şarkı söyleyerek, mırıldanarak, oyun benzeri seslendirmelerin tekrarıyla eğitmek,
3. İnce-kalın sesleri, hafif-kuvvetli sesleri ve hızlı-yavaş tempoyu şarkı söyleyerek ve çeşitli enstrümanlar dinleyerek, vücut hareketleriyle seslendirerek gösterme, gözlem ve karşılaştırma yolu ile tanımak,
4. Çevreden gelen farklı sesleri tanımak,
5. Birkaç farklı çalgının tınısını tanımak,

6. Gürültü ve müziksel ses arasındaki farkları ve konuşma sesi, fısıltı gibi sesin değişik kullanım şekillerini tanımak,
7. Sözcükleri kullanmadan şarkı söylemeyi öğrenmek ve bunları öğretmenin mırıldanmasıyla ya da bir enstrümanda çalındığında tanımak,
8. Şarkı söylerken önceden belirtilmiş bir işaret üzerine şarkıyı hafif ya da kuvvetli söylemek, ikiye bölünüp sırası gelen grubun şarkıyı söylemesi, şarkının zihinde saklanması gibi etkinliklerle içsel duyuşu geliştirmek,
9. Yankılama ile şarkı söyleyerek ve soru-cevap şarkılarını kullanarak iki parçalı şarkı söyleme deneyimine hazırlanmak,
10. Çocukları şarkıları veya canlı müzik performansları aktif olarak dinlemeye hazırlamak olarak sıralanır.

Okulöncesi müzik eğitiminde ritim eğitiminin hedefleri:

1. Bedenin çeşitli hareketleriyle, düz bir çizgide ya da daire içinde öne arkaya yürüyerek, küçük topları atarak ya da küçük davullar kullanarak ritmi şarkılarda ya da çalgı müziğinde hissetmek
2. Bedensel hareketlerle, hızlı ya da yavaş yürüyerek, bilindik şarkıların ritim kalıplarını seslendirerek, farklı şarkıların ritim kalıpları arasında karşılaştırmalar yaparak dörtlük ve sekizlik ritimleri hissetmek
3. Eli dudaklara bastırmak gibi bir bedensel hareketle göstererek susu hissetmek
4. Öğretmenden sonra bir ritim kalıbını tekrar etmek
5. Bilinen bir şarkının ritim kalıbını şarkıyı söylemeden alkışla göstermek
6. Ritmi el çırparak çalınan bir şarkıyı tanımak
7. Şarkılar aracılığıyla hızlı ve yavaş tempoyu tanımaktır.

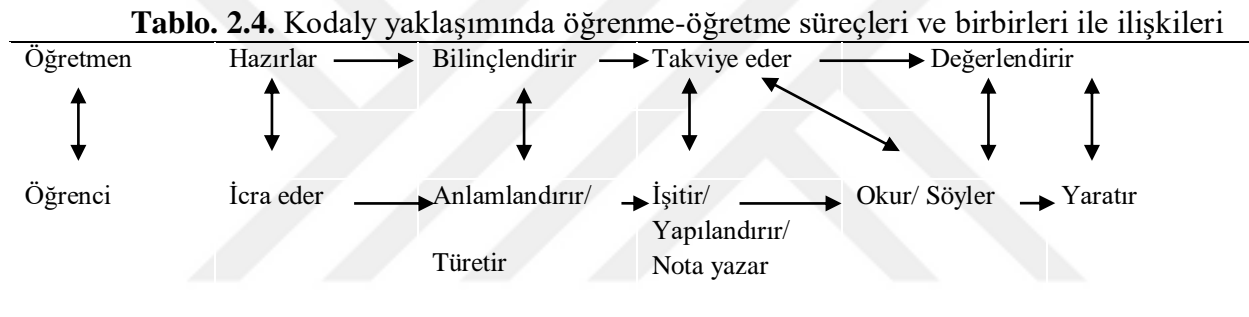
Bu çalışmada yer alan öğretim programı yukarıda sıralanan amaçlar ve Kodaly yaklaşımının öğrenme sıralaması temel alınarak oluşturulmuştur.

Bir müzik öğrenme kuramcısı olarak Kodaly, yaklaşımın özünün sıralama olduğunu ifade eder. Bu sıralama hazırlık, sunum ve uygulama basamaklarını içerir. İlk aşamada öğretmen öğrencilere, bir sonraki seviyede öğreneceklerini işitsel olarak sunar. Yeterli dinleme ve öğrenmeye hazırlık sürecinin ardından artık öğrencilere tanıdık gelmeye başlayan ritmik ve tonal kalıplar öğrenciye öğretilir. Öğrencilere, öğrendikleri tonal ve ritmik kalıpların seslendirme ve okuma alıştırmaları yaptırılır; böylece bu bilgileri genelleme yoluyla tanıdık

olmayan tonal ve ritmik kalıplarının seslendirilmesinde ve okunmasında uygulayabilirler (Gordon, 1991: 23).

Kavram ve yeteneklerin geliştirilmesinde dört aşamadan oluşan bir süreç izlenir. Bu sürecin ilk aşaması kazandırılması istenen yetenek ve kavramların kulaktan öğretildiği hazırlık dönemidir. İkinci aşamada hazırlık sürecini tamamlayan öğrencilere semboller sunulur ve deneyimler bilgi haline getirilir. Üçüncü aşamada, edinilen bilgiler öğretmenin yönlendirmesiyle bilinçli bir şekilde kullanılır. Dördüncü aşamada yeni öğenin tanınıp okunması gerçekleştirilirken aynı zamanda başka şarkılarda kullanılması da denir. Bu bölüm öğrenme sürecinin değerlendirme aşamasını oluşturur (Yıldırım, 1995: 90).

Choksy ve arkadaşları (1986: 133) öğretme ve öğrenme süreçlerini ve bu süreçlerin birbirleri ile olan ilişkilerini aşağıda verilen tablo ile açıklar:



Öğretme süreci, öğrenci sayısı, bir önceki dersin bıraktığı etkiler, ders sırasında sınıfta bulunan kişiler gibi pek çok faktörden etkilenebilir. Eğitim sürecinin en büyük zorluğu, dikkatle planlanmış olan eğitim sürecini eğlenceli hale getirmek için öğretmenin derse hakim olması ve her zaman yaratıcı fikirlere sahip olmasının gerekliliğidir. Öğrenmeyi zevkli bir aktivite yapan şey, bir yöntemi veya bir uygulamayı sürekli uygulayan ve birçok farklı durumu çözebilen öğretmenin kişiliği ve eğitici fikirlerinin zenginliğidir. Müzik öğretmeni seçilen eğitim anlayışının özünü ve aşamalarını bilmeli ve bunları kendi kişiliğine ve verilen çocuk grubuna göre ayarlamalı, müziğe olan beğenilerini ve ilgilerini neşeli bir şekilde canlandırmalı, renkli, sanatsal bir tavırla çocukların müzikal yeteneklerini geliştirmelidir (Forrai, 2005: 17).

2.5. Program Geliştirme

Eğitimi “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme” olarak tanımlayan Ertürk (1984: 13), bir eğitimcinin işlerini ise şu

şekilde sıralar: öğrencide değiştirilecek davranışların önceden belirlenerek sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi ve eğitim durumlarının bu davranış geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılmasıdır.

Eğitim programı “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonları bu çerçeveye içine girer.” (Varış, 1996: 14). Doğan (1982: 36) eğitim programını “Öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlar.

Öğretim programı “Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır.” (Varış, 1996: 14).

Eğitim programı belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsarken, öğretim programı eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır (Demirel, 2017: 6).

Program, bireyin herhangi bir gelişim devresinde duyduğu gelişim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanmalıdır. Bu, çocuğun yeteneklerinin en üst düzeyde gelişmesi için önlemler almak anlamına gelir Çocuk gelişimi bütünlük gösterdiği için programlardaki öğrenme etkinlikleri de zenginlik ve bütünlük taşınmalıdır. Gelişim ihtiyaçlarına cevap veren aynı zamanda bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir programın düzenlenmesi ve uygulamada geliştirilmesi, gelişim alanında yapılacak normatif ve bireysel araştırma ve incelemelere dayanmalıdır (Varış, 1996: 54, 56). Öğrencide istenilen davranış değişikliğini etkili ve verimli olarak geliştirebilmek için öğrenim faaliyetleri ayrıntılı olarak planlanmalıdır (Doğan, 1982: 10).

Eğitim programları okullaşma ve toplum arasındaki ilişkinin kurulmasını sağlar. Hewitt (2018: 11-13) bu ilişkiyi oluşturan fikirleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Okullaşma sosyal ve kültürel bir süreçtir.
- Eğitim programı okul eğitiminin merkezindedir.

- Eğitim programı toplum ve kültürün değerleriyle temellendirilir.
- Eğitim programı siyasi bir araçtır.
- Eğitim programı hizmet etmekte olduğu toplum ve kültürün bir yansımasıdır.
- Okul eğitimi ve eğitim programı aralıksız çalışan yeniden düzenleme süreçleridir.

Bir programın uygulanabilmesi için programın tasarlanması, taslak programın uzmanlarca değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, taslak programın pilot çalışmalarla denenmesi, denen taslak programın değerlendirilmesi, taslak programın geliştirilmesi, programın uygulamaya konulması, uygulanmakta olan programın sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sürecin ilk basamağı olan program tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. Program tasarımları bağlam, hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerinden oluşur (Demirel, 2017: 43, 47).

Eğitim programı düşüncesinin gelişmesi sürecinde okullaşmanın amaçlarını tartışan üç grup oluşmuştur. İlk grup bilgiyi ve konuyu desteklerken ikinci grup eğitim programının sosyal amaçlara hizmet etmesini; üçüncü grup ise eğitim programının öğrenciye odaklanmasını savunmuştur. Ancak bu üç görüşten herhangi birinin geçerliliğinin kabul edilmesini sağlayacak araştırmaya dayalı bir bilgi o dönemde henüz geliştirilmemiştir. Böylece eğitim programının asıl ihtiyacının, eğitim programı ile ilgili bilimsel savlar ve teorilere uygun olarak çalışmak; eğitim programı çalışmasını araştırmak ve ona rehberlik etmek konusunda yeni yöntemler düzenlemek ve yeni sorular sormak olduğu ortaya çıkmıştır. Tyler'in eğitim programını uygulama ve düşünme konusundaki çalışmaları bu süreci hızlandırmıştır. Tyler bir sıralama belirleyerek düzenli, kolay uygulanabilen, araştırma ve düşünmeye dayanan bir eğitim programı çalışma süreci oluşturmuştur. Bu model ile eğitim programı tanımsal tartışmaların, kuram oluşturmanın ve kurgusal program geliştirme uygulamalarının ötesine geçti ve eğitim programının bilim insanları ve öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilen, karşılaştırmalar yapmayı gerektiren, araştırma, uygulama veya her ikisiyle birlikte doğrulama yapmayı gerektiren bir yapıda olduğu ortaya konulmuştur. Tyler modeli eğitim programına yeni bir boyut getirerek onu pasif bir halden aktif bir hale taşımıştır (Hewitt, 2018: 24-26).

HEDEFLERİ BELİRLEMEK Okulun ulaşmak istediği, eğitime ait hedefler neler olmalıdır?
DENEYİMLERİ TANIMLAMAK Bu hedeflere ulaşması muhtemel olan hangi eğitimsel deneyimler sağlanmalıdır?
DENEYİMLERİ DÜZENLEMEK Bu eğitimsel deneyimler verimli bir şekilde nasıl elde edilebilir?
DENEYİMLERİ DEĞERLENDİRMEK Bu hedeflere ulaşıyor olup olmadığına nasıl karar verebiliriz?

Şekil 2.6. Tyler Modeli (Tyler, 1949; akt. Hewitt, 2018: 25).

Eğitim programı geliştirme, eğitim programı etkinliğinin tamamını kapsamayan bir eğitim programı çalışması türüdür. Eğitim programı geliştirme, eğitim programı bilgi tabanlarına katkıda bulunur. Eğitim programı geliştirme akademik bir çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkar ve uygulayıcıya aktarılır (Hewitt, 2018: 47-48).

Program geliştirme modelleri, program geliştirme sürecindeki sıranın aynı düşünce ile izlenmesi nedeniyle program tasarımı modeli olma özelliği de taşımaktadır. Bu program geliştirme tasarısı çalışmasında Tyler modelinin basamakları izlenmiştir. İlk aşama olan hedeflerin belirlenmesi için ise öncelikle ihtiyaçlar tespit edilmelidir.

İhtiyaç bireyin belli bir gerilim hali ile denge hali arasındaki fark; ikinci anlam olarak ise bireyin mevcut davranışları ile istedik davranışlar arasındaki fark olarak tanımlanır (Ertürk, 1984: 39). İhtiyaçların belirlenmesi program hedeflerinin uygunluğunun ortaya konulmasına yardımcı olur (Demirel, 2017: 85). Başarılı bir programın tasarlanması ve geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak eğitilecek insan grubunu ve bu grubun ne tür bir eğitime ihtiyacı olduğu belirlenmelidir. Bu amaçla yapılan işlemler ihtiyaç analizi olarak adlandırılır (Abella, 1999: 17).

İhtiyaçların belirlenmesi öğrencinin yaptığı ve bildiği şeyler ile yapması ya da bilmesi gereken şeyler arasındaki farkın tespit edilmesidir. İhtiyaç belirleme sürecinde bu farklılıklar belirlenerek, farklılıkların oluşmasına neden olan durumların ve bu süreçte hangi ihtiyaçların öncelikli olduğunun ortaya konması sağlanır. İhtiyaçların belirlenmesi programı işlevsel hale getirecek olan en önemli basamaktır. (Yıldızlı, 2019: 149, 151).

Program geliştirilirken sürekli ihtiyaç analizi yapılmalıdır çünkü eğitim programları bireylerin temel ihtiyaçlarını doğru ve tutarlı şekilde giderecek kazanımlara, içeriğe, eğitim ve sınav durumlarına sahip olmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2019: 6, 13).

2.5.1. Program geliştirmenin öğeleri

Ülkemizde program geliştirme uzmanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışma sonucunda uzmanların bir programın temel öğelerini hedefler, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. (Demirel, 2017: 66, 70). Programın öğeleri Ertürk (1984: 14) tarafından ise hedef davranışlar, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme faaliyetleri olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır.

Bu öğeler çerçevesinde ihtiyaç analizi sonucunda belirlenen hedefler Tyler modelinin amaçların belirlenmesi basamağını oluşturur. Program geliştirmenin ikinci öğesi olan içerik ve öğrenme yaşantıları ise Tyler Modeli'nde içeriğin seçimi, içeriğin düzenlenmesi ve öğrenme yaşantılarının seçimi basamaklarından oluşmaktadır. Program geliştirmenin üçüncü öğesi olan değerlendirme faaliyetleri de neyin nasıl değerlendirileceği ve program öğelerinin sırası ve ilişkilerin kontrolü basamaklarından oluşmaktadır.

2.5.1.1. Hedefler

Program geliştirmenin ve tasarlanmanın ilk öğesi olan hedefler “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusunun sorulması ile belirlenir (Demirel, 2017: 111). Hedef, “öğrencinin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli bir özelliktir.” Belirlenecek hedefler, alanla ilgili en önemli davranışları içermelidir. Bu nedenle hedefi belirleyecek eğitimciler alana tamamen hakim olmalıdır (Ertürk, 1984: 25, 37).

Hedefler, toplumu ve bireyi geliştirici özellik taşımalıdır. Bireyler hedeflenen davranışları edinerek toplumun gelişimine katkı sunmalıdır. Bir eğitim programının hedefleri aşağıda sıralanan niteliklere sahip olmalıdır:

- Toplum şartlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir.
- İnsanların temel ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir.
- Demokratik ideallere uymalıdır.
- Kendi içinde çelişki halinde olmamalıdır.
- İstenen davranış değişikliğini açıklamalıdır.
- Gerçekleştirilebilir nitelikte olmalıdır (Varış, 1996: 97).

Hedefler belirlenirken hangi toplumda, hangi kişiler ve hangi konu alanında belirleniyorsa o toplumun gerçeklerinden, kişilerin hazır bulunuşluk düzeylerinden ve konu alanındaki çağdaş bilgi birikiminden yola çıkılmalıdır (Sönmez, 1994: 14).

Eğitimde hedefler ülkenin politik felsefesini yansıtan ve genel olarak belirtilen uzak hedefler; uzak hedefin yorumu ve aynı zamanda okulun işgörüşünü yansıtan genel hedefler ve öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış hedefler de özel hedefler olarak adlandırılır (Demirel, 2017: 112).

Toplumun yapısı, eğitilecek bireylerin özellikleri ve konu alanına dair bilgi birikimi oluştuktan sonra belirlenen hedefler aday hedefler olarak adlandırılır. Aday hedefler eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilerek değerlendirilmelidir. Bu süzgeçten geçirilen hedefler de olası hedefler denilebilir. Olası hedefler hitap edilen öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre gözden geçirildikten sonra öğrenciler ve belirlenen ders için hedef olarak tanımlanırlar (Sönmez, 1994: 15; Ertürk, 1984: 32).

Hedefler belirlendikten sonra bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinişsel alan olmak üzere üç alanda sınıflandırılırlar. Bilişsel alan zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştiği alandır. Duyuşsal alan sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum, güdülenmişlik gibi yönlerin baskın olduğu, bireylerin özelliklerinin ön planda olduğu alandır. Devinişsel alan ise zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın olduğu, becerilerin ön plana çıktığı alandır (Demirel, 2017: 112-113).

Bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alan ile ilgili hedef yazma kuralları Sönmez (1994: 17-18) tarafından şu şekilde sıralanır:

1. Hedef cümlelerinin sonunda “bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, oluş, ilgilik, farkındalık, hoşgörülük” gibi sözcüklerden biri bulunmalıdır. Bilişsel ve devinişsel alanla ilgili hedef cümlelerinin sonuna “bilme” sözcüğüyle kurulan birleşik bir sözcük gelebilir. Ayrıca “yapar, çizer, bilir, yapmalı, öğrenmeli” sözcüklerine yer verilmez.
2. Hedefler, öğrenci davranışına dönüştürülebilecek ve öğrenme özelliğini belirtecek nitelikte yazılmalıdır. Hedefler öğrenciye kazandırılmak istenen davranış değişikliklerini kapsar. Öğretmenin yapacakları ya da okulun görevi hedef değildir.

3. Hedefler öğrenme ürününü dile getirmelidir, öğrenme sürecine dönük ifadeler hedef olmaz.
4. Konu başlıkları davranışa dönüştürülemediği için hedef olmaz.
5. Hedefler kapsamlı ve sınırlı olmalıdır. Bir hedef bir öğrenme ürününü kapsamalıdır.
6. Hedeflerin hangi konu içeriğiyle ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilmelidir.
7. Hedefler tamamlayıcı olmalıdır. Bir hedefin kapsamı diğer hedef ya da hedeflerin kapsamına girmemelidir.
8. Hedefler hangi alan ile ilgili yazılıyorsa o alanın niteliklerine ve basamaklarına uygun olmalıdır.
9. Hedefler birbirlerini destekler nitelikte ve nicelikte olmalıdır.
10. Ders düzeyinde yazılan hedefler ünite ya da ders süresi için belirlenirken kapsam ve sınırlılık açısından daraltılabilir.

Hedefler belirlendikten sonra her hedef davranışın ne kadar sürede ve hangi yeterlikte öğrenciye kazandırılacağı belirlenmesi için ölçüt dayanaklı hedefler yazılmalıdır. Ölçüt dayanaklı hedef yazarken dikkat edilmesi gereken özellikler:

1. Zaman, hem hedef davranışların niteliğine hem de öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.
2. Her hedef için belirlenen ölçüt, o hedefte bulunan özellikleri kapsamalıdır.
3. Birbirinin ön koşulu olan ve çok sıkı aşamalılık gösteren hedefler için ölçütler çok yüksek tutulmalıdır. Çünkü birindeki eksiklik, kendisinden sonra gelenin tam ve doğru olarak öğrenilmesini etkileyebilir.
4. Eğer hedefler arasında sıkı bir aşamalılık ilişkisi yoksa ölçütler %50'ye kadar indirilebilir.
5. Kazandırılmadığı ya da yeterli düzeyde kazandırılmadığı zaman öğrencinin başka birinin zarar görmesine; büyük ekonomik kayıplara, zaman ve emeğin boşa gitmesine; kişinin kendini gerçekleştirmesine ve toplumun mutsuzluğuna; kurumun, ailenin, ulusun varlığının tehlikeye düşmesine neden olacak davranışlarının bulunduğu hedeflerde ölçütler yüksek tutulmalı ve taviz verilmemelidir.

Hedefler ölçüt dayanaklı hale getirmek için hedef yazarken zaman ve yeterlik belirtme, hedef yazıldıktan sonra parantez içinde ne kadar zamanda ve yeterlikte yapılacağını

belirtme, değerlendirme sürecinde zaman ve yeterlik ölçütlerini kullanma yöntemleri kullanılabilir (Sönmez, 1994: 18-21).

Planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması gereken davranış ya da davranış cinsinden ifade edilmeye uygun olan özellikler olarak tanımlanan hedefler eğitim durumlarının düzenlenmesinde ve değerlendirmede ölçütler takımı olarak kabul edilir. Bu nedenle hedefler eğitim programlarının eğitim ve sınama durumlarını gerçekleştirmek; eğitim programında yer alan davranışları somutlaştırmak ve eğitim uygulamalarında belli standartlara ulaşabilmek için davranışlara dönüştürülmelidir.

Hedefleri davranışa dönüştürürken uyulması gereken ilkeler aşağıda sıralanmıştır:

- Davranışlar hedef alanını kapsamalıdır.
- Davranışların sınırları belli olmalıdır.
- Davranış gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır.
- Bir grup öğrenci için geçerli kritik davranışların başka bir grup öğrenci için geçerli olmayabileceği dikkate alınmalıdır.
- Hedef davranışlar ifade ediliş biçimi bakımından davranış gösterici olmalıdır.

Hedef davranışların davranış cinsinden ifade edilebilmesi için gözlenebilir, ölçülebilir ve istenilir olması gerekmektedir (Demirel, 2017: 116-117).

2.5.1.2. İçerik

Etkili bir öğretimin temel öğelerinden biri de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak içeriğin seçilmesidir (Doğan, 1982: 163). İçerik boyutunda öğretilecek konular düzenlenir ve “belirlenen hedeflere ulaşılması için ne öğretilmeli?” sorusuna yanıt aranır (Demirel, 2017: 138).

İçerik seçimi yapılırken içeriğe alınacak bilginin geçerli ve güvenilir olması istenen bir durumdur. Güncel bilgi geçerli; ilkeleri açık ve temellenmiş, her durumda uygulanabilen ve değerlendirilebilen, boyutları kendini açıklamada yeterli olan bilgi ise güvenilirdir (Demirel, 2017: 138). Varış (1996: 115-116) ise içerik seçiminin ölçütlerini toplumsal ve bireysel fayda sağlama, ilgi ve ihtiyaç ilkelerine uyumlu olma ve bilgi yapısında içeriğin işgal ettiği alanın belirlenmesi olarak sıralamaktadır.

Sanat eğitiminde içerik sanat eserinin içeriğini ve eleştirmenler için ifade ettiği anlamı kavramak olarak iki açıdan incelenir. Ayrıca sanatın bütün alanlarında tarih, sınıflandırma, sanatsal objelerin analizi gibi içerik alanları bulunmaktadır. Bu öğretim içeriğinin anlaşılabilmesi için öğrencinin estetik deneyimlere sahip olması gerekir. Estetik deneyimler zevkin gelişmesi, estetik standartların gelişmesi ve estetik objelerden zevk alma duygusunun gelişmesidir. Bu deneyimler sonucunda estetik zevkin gelişmesi ile bireyin ve bireyin içinde bulunduğu toplumun mutluluğu artar. Sanat eğitiminde içerik:

- Davranışları, tutumları ve duyguları olumlu yönde değiştirir.
- Bireyin tercihlerine etki eder.
- Popüler sanatlardan çok güzel sanatlara yer verir.
- Sosyal değerleri etkiler.
- Estetik ve ekstra-estetik nitelikleri birleştirir.
- Sanat evrimi hakkında bilgi vererek bir kıyaslama zemini hazırlar.
- Farklı teori ve eleştirilere yer vererek bireyde kendine özgü bir görüş geliştirir (Varış, 1996: 142-145).

2.5.1.3. Eğitim durumlarının düzenlenmesi

Eğitim durumu “belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1984: 84). Eğitim durumlarının sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Hedefe Görelilik: Eğitim durumunun geçerli olabilmesi için belli istendik davranışları geliştirici nitelikte olması gerekmektedir. Her yaşantı hedefe göre olmalı, istendik davranış ya da davranışları içermelidir.
- Öğrenciye Görelilik: Eğitim durumunun gerçekleşebilmesi için öğrenciye uygun olması, öğrenciyi tatmin edebilmesi ve seviyesine uygun olması gerekmektedir. Öğrencinin ihtiyaçlarına yanıt verebilen öğrenme durumları öğrenci için tatmin edicidir. Öğrencinin kavrama seviyesini aşan, ilgisini çekmeyen, alışkanlıklarına, tutumlarına ve değerlerine ters düşen öğretme çabalarının sonucunda ortaya çıkacak yaşantıların geçerli olması beklenemez.
- Ekonomiklik: Bir eğitim durumunun hedefe ve öğrenciye görelilik ilkelerine uygun olanlardan ucuza mal edilebilenlerin seçilebilmesi için çaba harcanmalıdır. Bir öğrenme yaşantısının birden fazla hedefe hizmet edebildiği durumlar

değerlendirilmeli ve programda yer verilmelidir. Diğer öğrenme yaşantılarıyla birbirini desteklemeli ve tutarlılık sağlamalıdır.

- Diğer Yaşantılara Görelik: Öğrenme yaşantıları, öğrencinin geçirmekte olduğu diğer yaşantılarla dengeli ve uyumlu olmalıdır. Her yaşantı aşamalar düzeni içinde yerleşik ve aynı zamanda diğer yaşantılarla etkileşim halindedir. Bir yaşantının istendik ve beklendik yönde etkili ve verimli olması için diğer yaşantılarla kaynaşık olması gerekmektedir (Ertürk, 1984: 86-95).

Program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturan eğitim durumları aşamasında öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini kazandırmayı sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlemesi ele alınmaktadır (Demirel, 2017: 151). Bu süreç öğrenci açısından öğrenme, öğretmen açısından öğretme durumudur (Sönmez, 1994: 104).

Öğrenme yaşantıları öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmeli, onları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmeli, ilgi çekici olmalı ve onları araştırmacılığa yönlendirmelidir (Demirel, 2017: 151).

Program geliştirilirken dikkate alınması gereken öğrenim ilkeleri Doğan (1982: 213-217) tarafından şu şekilde sıralanır:

- Öğrenci kendisi için anlamlı olan içeriği daha iyi öğrenir.
- Öğrenme, öğrencinin çevresi ile etkileşimi sonunda oluşur.
- Öğrenci yeni içeriği daha önce etkili olarak öğrendiği içerikle ilişki kurma yoluyla öğrenir.
- Öğrenci, öğrenilecek içeriğe ilgi duyduğu zaman daha çok öğrenir.
- Öğrenci ulaşılacak amacı bildiği zaman öğrenme daha etkili olur.
- Öğrenci amaca ne oranda ulaştığını bildiği zaman öğrenme daha etkili olur.
- Öğretimin ilk aşamalarında başarılı olma, öğretimin etkililiğini artırır.

Eğitim durumu ve öğrenme-öğretme süreçleri öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, kazandırılacak istendik davranışı geliştirici nitelik ve nicelikle ipucu, dönüt, düzeltme, pekiştireç, araç, gereç ve öğretme yöntemleriyle donanmış, öğrenme ilkeleriyle desteklenmiş, öğrenci katılımını sağlayıcı, ekonomik ve diğer yaşantılarla kaynaşık bir yaşantı zinciri olarak düzenlenmeli; kazandırılacak davranış için yeterli ve uygun zamanı ayırmalı; her an değişime açık olmalıdır (Sönmez, 1994: 121).

2.5.1.4. Değerlendirme (Sınama) durumları

Sınama durumları öğrencide gözlemlenecek istendik davranışların kazanılma durumlarına ilişkin yargıya varma işidir (Demirel, 2017: 168). Sınama durumu öğrencide gözlemlenilmek istenen doğrudan ve dolaylı davranışları, bu davranışların kazanıldıysa ne ölçüde kazanıldığını; kazanılmadıysa niçin kazanamadığını; kazanabilmesi için eğitim sisteminde nelerin yapılması gerektiğinin tespit edilmesini kapsar (Sönmez, 1994: 354). Ertürk (1984: 107) sınama durumlarını değerlendirme olarak adlandırır ve “program geliştirmenin son ve tamamlayıcı aşaması olan ve eğitim hedeflerini gerçekleştirme derecesini ortaya koyan süreç” olarak tanımlar.

Değerlendirme sayıtlıları, hedefleri yaşantıları ve şartları kontrol ederek var olan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesini; hedeflerle öğrenme yaşantıları arasında bağ kurulmasını; öğrencinin doğru yönde güdülenmesini; öğrencilerin ihtiyaçlarının, yeteneklerinin, güçlü ve yetersiz yönlerinin tanınmasını; öğretmenlere yaptıkları işlerin gerçekçi bir tablosunu çizerek kendilerini değerlendirmesini sağlar (Ertürk, 1984: 110).

Sınama durumlarını düzenlerken dikkat edilmesi gereken konular şunlardır:

- Bir dersin hedeflerinin, hedef davranışlarının ve içeriğinin bulunduğu bir belirtke tablosu hazırlanır.
- Sınama durumunun hangi amaçla düzenleneceği belirlenir.
- Sınama durumu bilişsel, duyuşsal, devinişsek alanların niteliklerine ve davranış düzeyine göre belirlenmelidir.
- Sınama durumları hedef davranışların yoklanmasında işe koşulacak uygun soru tiplerine göre hazırlanmalıdır.
- Sınama durumu yoklanacak davranışla ilgili olmalı, sorunun içinde birden fazla ve değişik düzeyde davranış bulunmamalıdır.
- Sınama durumu açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Soru olumsuz söz ya da söz öbekleriyle bitiyorsa bunların ya altı çizilmeli ya da italik yazılmalıdır.
- Soru çoktan seçmeli ise, soru kökü ve seçeneklerde anlatım birliği bulunmalıdır. Soru kökü ve seçenekler çok uzun olmamalı, yinelemelere, tek olumlu ya da olumsuz seçeneğe yer verilmemelidir.
- Bilgiler tam ve doğru verilmeli, bilimsel ve mantıksal hatalar yapılmamalıdır.

- Sınav durumu bileni ve bilmeyeni ayırmalıdır. Bileni şaşırtmamalı, bilmeye ipucu vermemelidir.
- Her soru bağımsız olmalı, bir soru diğerinin ipucu olmamalıdır.
- Sorunun yanıtlanması için yeterli zaman verilmelidir.
- Sınav durumunda dönüt, düzeltme ve ipucu kullanılmamalıdır.
- Kolay sorular başa, sona ve ortaya dağıtılmalıdır.
- Benzer nitelikteki sorular gruplandırılmalıdır.
- Sınav ortamı davranışın gerektirdiği koşullara göre düzenlenmelidir.
- Sınav ortamında öğrenciye yönelik olumsuz davranışlardan kaçınılmalıdır.
- Kopya çekmeye olanak tanınmamalıdır.
- Sınav ve davranış için gerekli her türlü araç ve gereç bulundurulmalıdır (Demirel, 2017: 169-170).

2.5.2. Okulöncesi eğitimde program geliştirme

Okulöncesi eğitimde program geliştirme, okulöncesi eğitimin kendine özgü yapısı nedeniyle diğer eğitim basamaklarından farklı olarak değerlendirilir. Zembat (1999: 48) programı “okul rehberliği altında bir çocuğun yaşayacağı deneyimlerin tümü” olarak tanımlamaktadır. Okulöncesi eğitim programı ise “0-72 aylık çocukların kurumlarda okulöncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazandırılmak istenen hedef davranışlara uygun planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünüdür.” (Aral vd. 2000: 58). Program geliştirme hedefleri, hedef davranışların öğretilmesine yönelik yöntemleri, kullanılan araç-gereçleri ve değerlendirmeyi içeren bir süreçtir (Zembat, 1999: 49).

Okul, çocuk ve aile üçgeninde gerçekleştirilen tüm yaşantıları kapsayan iyi planlanmış bir okulöncesi eğitim programı okulöncesi eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlar. Bu eğitim programı çocukların yaş, gelişim ve eğitim gereksinimlerinden yola çıkar ve tüm çocukların etkinliklere katılımını hedefler. Çocuklar arasındaki ilişkinin kalitesi, kaliteli bir programın göstergesi olduğundan etkinlikler sosyal davranışları güçlendirecek şekilde planlanmalıdır (Güven, 2015: 70).

Okulöncesi dönemde değerlendirme kavramı “Çocuklar ne biliyor ve ne yapabilir?” sorularını cevaplamaya yönelik her çeşit ölçme aracına (test, gözlem, görüşme, rapor) işaret eder. Değerlendirme müfredata ve beklenen kazanımlara uygun olmalıdır (McAfee ve Leong,

2012: 3). Okulöncesi dönemde sınama durumları çocukların doğal çevrelerinin bir parçası olarak gerçekleşmelidir. Okulöncesi dönemde temel değerlendirme yaklaşımları standart testler aracılığıyla yapılan formal değerlendirme, gözlem ve görüşme sonuçlarına dayalı yapılan informal değerlendirme ve bu yaklaşımlara alternatif olarak geliştirilen oyun temelli, dinamik ve program temelli değerlendirmeleri içeren alternatif değerlendirme olarak sınıflandırılmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017: 1307, 1321).

Okulöncesi eğitim programında bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Program çocukların dil ve sosyo-ekonomik durumları, ailenin yaşantı tarzı, alışkanlıkları, içinde buldukları coğrafi şartlar dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
- Program çocuk merkezli olmalı, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun bir ortam sunmalıdır.
- Yaratıcı ve rutin etkinlikler içinde çocukların gelişim alanları desteklenmelidir.
- Program, çocukların ilgi ve deneyimleri dikkate alınarak düzenlenmeli, bildiklerinden yola çıkarak yeni öğrenmeleri kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır.
- Çocukları bireysel ve grup içinde oynamaları için cesaretlendirmelidir.
- Çocukları soru sormaya, araştırmaya, problem çözmeye ve denemeye teşvik etmelidir.
- Programda çocuğun içinde bulunduğu kültürel özelliklere dikkate alınmalıdır.
- Program sağlık, beslenme, düzen gibi alışkanlıkları kazandırıcı nitelikte olmalı, yemek, uyku, öz bakım becerileri etkinliklerini de kapsamalıdır.
- Çocuklara bildiklerini uygulama fırsatı verilmelidir.
- Günlük programda çocuk ya da öğretmen tarafından başlatılan etkinliklere yer verilmeli, etkinlikler arasında geçişler iyi düzenlenmelidir.

Program tüm çocuklara öğrenme ve başarıda eşit şans tanınmalı; çocukların farklı öğrenim ihtiyaçlarına cevap verebilmeli; tüm gelişim alanlarına hitap etmeli; çocukları hayat deneyimleri, sorumlulukları ve fırsatları için hazırlamalı; çocuklara uyarıcı ve zengin bir çevre sunmalı ve temel becerileri kazandırmalıdır (Güven, 2015: 72-73).

Türkiye’de ilk defa 1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili birimler ve üniversiteden uzmanların katılımıyla gelişimsel hedef ve kazanılması beklenen davranış hedefli merkezi bir Okulöncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programın uygulanmasına ilişkin araştırmaların sonucunda bazı uygulama ve anlaşılma güçlükleri tespit

edilmiştir. Programın gözden geçirilmesi amacıyla tekrar bir komisyon oluşturulmuştur. Hazırlanan program 2002- 2003 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konulmuştur. Programdaki hedefler ve kazanılması gereken davranışlar üç gelişim (psiko-motor alan, sosyal-duyuşsal alan ve bilişsel ve dil alanı) ve bir beceri alanı (öz bakım) dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Bu eğitim programı da uzmanların ve uygulamacılar geri bildirimleri, çağdaş program geliştirme, gelişim ve öğrenme kuramları, toplumun değişen eğitim ihtiyaçları ve ilköğretim programında benimsenen yaklaşımlar doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş, gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. 2006- 2008 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanan bu program 2011 yılında gözden geçirilerek 2013 yılından günümüze kullanılmakta olan “Okulöncesi Eğitim Programı” oluşturulmuştur (Güven, 2015: 74-75).

Bu program okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerileri kazanmalarını ve ilköğretime hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanında tüm gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığı için destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir programdır (MEB, 2013: 14). Bu programın temel özellikleri şu şekilde sıralanır:

- Çocuk Merkezlidir: Öğretmenler, öğrenme sürecinde çocukların plan yapıp uygulamalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine fırsat vermelidir. Çocuğun olumlu benlik algısı geliştirmesi, kendini değerli hissetmesi, akran ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşime girebilmesi önemlidir.
- Esnektir: Program, çocuğun fiziksel çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya ve bireyselleştirilmeye uygundur.
- Sarmaldır: Sarmal program kazanım ve göstergelerin süreç boyunca, ihtiyaç halinde farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar ele alınmasını gerektirir. Okulöncesi dönemdeki çocukların hızlı gelişim süreci içinde olmaları ve öğrenmenin birikimli bir süreç gerektirmesi nedeniyle bu yaklaşım temel alınır.
- Eklektiktir: Programda 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu bireylerin yetişmesi ve ulusal özellik ve ihtiyaçların karşılanması amacıyla farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan bir sentez oluşturulmuştur.

- Dengelidir: Program gelişimi çok yönlü desteklemeyi hedeflediği için bütün gelişim alanlarıyla ilgili kazanım ve göstergelerin eğitim planı içinde dengeli bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir.
- Oyun Temellidir: Oyun çocuğun işlidir görüşünden yola çıkılarak programda kazanım ve göstergeler ele alınırken oyunun bir yöntem ve/veya etkinlik olarak kullanılması önerilmektedir.
- Keşfederek Öğrenme Önceliklidir: Program çocuğun çevresinde olanları fark etmesini, merak ettiği konulara ilişkin sorular sormasını, araştırmasını, keşfetmesini ve oynayarak öğrenmesini teşvik eder.
- Yaratıcılığın Geliştirilmesi Ön Plandadır: Çocukların kendilerini farklı yollarla ve özgün biçimde ifade etmeleri için gerekli fırsatlar yaratılmalıdır.
- Günlük yaşam Deneyimlerinin ve Yakın Çevre Olanaklarının Eğitim Amaçlı Kullanılmasını Teşvik Eder: Programda günlük yaşam deneyimlerinin kullanılması eğitim sürecini zenginleştirir ve kolaylaştırırken; yakın çevre olanaklarının işe koşulması çeşitlik ve ekonomikaçıdan fayda sağlar.
- Temalar/Konular Araştır: Okulöncesi eğitimde amaç ele alınan konunun öğretimi değil o konu aracılığıyla kazanım ve göstergelerin gerçekleştirilmesidir.
- Öğrenme Merkezleri Önemlidir: Çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bölünmüş, küçük gruplar halinde etkileşimde bulunacakları ve dikkatlerini yoğunlaştırabilecekleri öğrenme alanları özgürce deneyim kazanmalarını ve becerilerini sergilemelerini sağlar.
- Kültürel ve Evrensel Değerleri Dikkate Alır: Program çocukların ait oldukları toplumun değerlerini, kültürel ve evrensel değerleri benimsemelerini bu yolla farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özelliklere sahip bireylerle uyum içinde yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik eder.
- Aile Eğitimi ve Katılımı Önemlidir: Aile eğitimi ve katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcı olmasını sağlar.
- Değerlendirme Süreci Çok Yönlüdür: Okulöncesi eğitim süreç odaklı olduğundan süreç çok yönlü olarak değerlendirilmelidir.
- Özel Gereksinimli Çocuklar İçin uygulamalara Yer Vermektedir: Okulöncesi eğitim özel gereksinimli çocuklar da dahil olmak üzere her çocuğa öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsat sunar. Sınıfta özel gereksinimli bir öğrenci

bulunuyorsa öğretmenin etkinliklerini ona uygun bir şekilde uyarlaması beklenir. Ayrıca Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulaması gerekmektedir.

- Rehberlik Hizmetlerine Önem Vermektedir: Öğretmenler rehber öğretmenlerle işbirliği içinde çalışarak çocukların gelişimlerini desteklemeli ve sağlıklı bir ekip çalışması yürütmelidir. Bu işbirliğine ailelerin de katkıda bulunması beklenmektedir (MEB, 2013: 14-17).

2.5.3. Müzik eğitiminde program geliştirme

Müzik eğitimi “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak istendik müziksel değişiklik oluşturma süreci” olarak tanımlanır (Uçan, 2018: 73). Bireylerin davranışlarında oluşturulmak istenen bu müziksel değişikliklerin önceden tasarlanması, uygulanması ve gerçekleştirilmesi müzik eğitim programını oluşturur.

Tasarlanma, uygulama ve gerçekleşme olmak üzere üç aşamalı bir bütün olan müzik eğitim programı çeşitli alt programları kapsar. Bunlar:

- Müzik öğretim programı
- Müzik ders programları
- Müzikle ilgili ders dışı ödevsel çalışma, kurs ve eğitsel kol programları
- Bireysel ve toplu dinleti benzeri etkinlik programları
- Müzikle ilgili danışma ve kılavuzlama programları
- Müzikle ilgili yönetim ve işleyiş programı
- Müzikle ilgili destekleyici hizmetler programı
- Müzikle ilgili yönetmelik ve yönergeler olarak sıralanır.

Müzik öğretim programı, müzik eğitim programının ana odağıdır. Müzik öğretimi “öğrenciyi kendisi için hazırlanmış olan çevrenin öğeleriyle etkileştirerek davranışında istendik müziksel değişmeyi gerçekleştirmeye yönelik ve ilişkin öğrenme yaşantısı oluşturma süreci” olarak tanımlanırken, bu tanımdan yola çıkılarak müzik öğretim programı ise şu şekilde tanımlanır “müzik öğretiminin önceden tasarlanan planı, planın uygulanımı ve uygulamada gerçekleşimidir.” (Uçan 2018: 73-74).

Aksu (2020) ise müzik öğretim programını “müzik öğretmenin her an elinin altında bulunan ve tüm etkinliklerini ona dayandırdığı somut bir yol haritası” olarak tanımlamaktadır.

Bir müzik öğretim programı, öğretim programının tüm öğelerini içerir. Bu öğeler:

1. Müzik öğretimiyle öğrencilere kazandırılması ya da onlarda geliştirilmesi istenen davranışsal öğeleri gösteren amaç, hedef ve kazanımlar ile bu amaç hedef ve kazanımların çözümlenip ayrıştırılarak gözlenip ölçülebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülmesiyle ortaya çıkan hedef davranışlar;
2. Belirlenen hedef davranışları kazandırmaya yönelik öğretim sürecinde ele alınması ve öğrenciye kazandırılması gereken müziksel bilgileri içeren içerik;
3. Belirlenen hedef davranışları kazandırmak için öğrencilerin gerekli öğrenme yaşantılarını geçirmelerini sağlayacak şekilde hazırlanan ve düzenlenen çevre, ortam ve etkinliklerden oluşan öğrenme-öğretme durumları;
4. Öğrencilerin hedef davranışları kazanıp kazanmadığını, bu süreçte yaşadığı zorlukların olup olmadığını, eğer zorluk yaşandı ise bunların niteliği ve niceliğinin belirlenmesi için gerekli bilgilerin toplanması amacıyla hazırlanan çevre, ortam ve etkinliklerin oluşturduğu sınıma durumları olarak sıralanır (Uçan, 2018: 74-77).

2.6. Kodaly Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar

2.6.1. Kodaly yaklaşımı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Yıldırım (1995) Kodaly yöntemiyle müzik eğitimi incelediği çalışmasında bestecinin hayatını ve müzik eğitimi yöntemini nasıl oluşturduğu, yaklaşımın hedeflerini ve felsefesini, dünyadaki müzik eğitimi sistemleri arasındaki yerini anlatmıştır. Bu çalışma bu konuyla ilgili ülkemizde yazılan ilk yüksek lisans tezidir.

Yiğit (2000) “Müzik eğitiminde Kodaly metodunun rolü” adlı çalışmasında yaklaşımın kullandığı araçları incelemiş, metodun ilkelerini oluşturan düşüncelerine ve Macaristan’da uygulanış şekline yer vermiştir. Ayrıca araştırmada metodun adaptasyonunda dikkat edilmesi gereken konular, metodun adaptasyonunu gerçekleştiren ülkelerin izlediği ve Türkiye'deki adaptasyonunda izlenecek yollar belirtilmiştir.

Özeke’nin (2007) “Kodaly yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde Kodaly uygulamaları” adlı araştırmasında müzik öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortamına katkıda bulunabilmesi düşüncesiyle, Kodaly felsefesi ve Kodaly yöntemi ve araçları hakkında bilgi verilmiş ve Kodaly yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ders planı sunulmuştur.

Orff-Schulwerk, Kodaly Yöntemi ve geleneksel müzik öğretiminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile Tekin Gürgen (2007) tarafından yapılan araştırmada kontrol gruplu

öntest-sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Deney gruplarından birinde Orff-Schulwerk, diğerinde Kodaly yaklaşımı ile ders işlenirken kontrol grubunda geleneksel müzik öğretimi ile ders işlenmiştir. Araştırma sonucunda Orff-Schulwerk ve Kodaly yaklaşımının öğrencilerin müziksel işitme becerileri gelişiminde geleneksel müzik öğretim yöntemine göre anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenirken vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerileri konusunda geleneksel müzik öğretim yöntemine göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Müziksel işitme becerisinde en yüksek ortalamanın Orff-Schulwerk eğitimi alan gruba; vokal doğaçlama ve şarkı söyleme becerisinde ne yüksek ortalamanın Kodaly eğitimi alan gruba ait olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım'ın (2009) Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada herhangi bir müzik eğitimi almamış 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerden belirlenen kriterlere göre 13 öğrenci seçilmiş, deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubuna Kodaly yaklaşımıyla genel müzik eğitimi, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle genel müzik eğitimi verilmiş ayrıca iki gruptaki öğrencilere de bireysel keman dersi verilmiştir. Araştırma sonucunda, Kodaly yönteminin keman çalma becerisinin müzikal boyutunda, keman çalmaya ilişkin tutum ve keman çalmaya yönelik özyeterliğin yatkınlık boyutu üzerinde geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Peşinci (2014) “Kodály yönteminin Saygun ve Bartók piyano repertuarına uygulanması” adlı çalışmasında Kodaly yönteminin diğer müzik eğitim yaklaşımları arasındaki yerini saptamış, halk müziği paydasında buldukları için materyal olarak Saygun ve Bartok tarafından yazılan eserleri başlangıç ve orta seviye piyano öğrencileri için Kodaly yaklaşımının önerdiği şekilde uygulamıştır. Kodály yönteminin özellikle çağdaş dönem repertuarına uygulanabilirliği bakımından verim alınabilir bir yaklaşım olduğu belirlenmiş, ayrıca Kodály yöntemi'nin müziksel okur-yazarlığını geliştirerek çalgı eğitimi alan çocukların alanlarıyla ilgili yetkinliğini arttırdığı, müzikal ifade ve performans bakımından fark yarattığı, ezbere öğrenmenin yerine kalıcı öğrenmeyi desteklediği sonucuna varılmıştır.

Şimşek ve Bilen (2017) “Etkili müziksel okuryazarlığa ulaşmak: Kodaly yöntemi” adlı çalışmalarında, bu yaklaşımın diğer müzik öğretim yaklaşımlarından farkını ortaya koymuşlardır. Araştırmada Kodaly yaklaşımının aralık düşünme ve armonik yapıyı algılamada klasik solfej eğitimine göre daha etkili olduğu çeşitli araştırmalardan elde edilen

sonuçlarla desteklendiği belirtilmiş ve Kodaly sistematigine uygun örnek bir solfej dersi sunulmuştur.

Kodaly metodundan uyarlanan deşifre şarkı söyleme uygulamaları adlı çalışmasında Ayca (2017) bireysel ses eğitimi dersinde kullanılmak üzere metottan uyarlamalar yaparak örnek bir eser üzerinden çalışma nerileri getirmiştir.

Amatör ocuk korusu yelerinin Kodaly yaklaşımının koro çalışmalarında kullanımına ilişkin görüşlerini belirledikleri çalışmalarında Türkmen ve Göncü (2018) araştırmaya katılan 9-14 yaş grubundaki çocukların bu yaklaşım kapsamında yapılan çalışmaları eğlenceli, öğretici ve yararlı bulduklarını belirlemişlerdir.

Avşar (2018) Kodaly yaklaşımına göre uygulanan Armoni dersinin başarı, tutum ve performans üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada ntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “başarı testi”, “gözlem formu”, “duyum testi” ve eşlik dersi tutum leğinden armoni dersine uyarlanan “tutum leği” ve “görüşme formu” ile toplanmış; araştırma sonucunda Kodaly yaklaşımına göre işlenen derslerde öğrencilerin başarılarının ve performanslarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği ve dersin katkısı ve kazanımları yönünde deney grubu ğrencilerinin olumlu görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kale (2018) Temel İlköğretim Müzik ğretim Programı’nda yer alan kazanımların temelini oluşturan müzik ğretim yöntemlerinin müzik öğretmenleri tarafından bilinirliğinin ve farkındalığının, Orff, Kodaly, Dalcroze Müzik ğretim yaklaşımlarının uygulanmasına ilişkin tecrübe ve görüşlerinin belirlenmesini amaçladığı araştırmada ilköğretim okullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda görev yapmakta olan 22 müzik öğretmeninin yer aldığı çalışma grubu ile bir örnek olay incelemesi yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından en çok bilinen yaklaşımın Orff Schulwerk yöntemi olduğu; Kodaly yaklaşımının ise Orff Schulwerk’e göre daha az bilindiği tespit edilmiştir. Dalcroze yaklaşımının ise neredeyse hiç bilinmediği sonucuna varılmıştır.

Gülle (2019) Kodaly yaklaşımının ortaokul ğrencilerinin blok flüt icra performanslarına ve müzik dersi tutumlarına olan etkilerini incelediği yüksek lisans tezinde 7 kazanım belirleyerek bu kazanımlara yönelik 9 hafta müzik ğretimi, 3 hafta blok flüt ğretimi uygulamıştır. Elde edilen verilere göre deney grubu blok flüt performansının kontrol grubu blok flüt performansına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan

görüşmeler sonucunda ise öğrenciler Kodaly yaklaşımını faydalı bulduklarını ve blok flüt performansına katkı sağladığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Küçük (2019) doktora tezinde Kodaly ve Dalcroze yaklaşımı ve 5E modeli temel alınarak oluşturulan ders planları ve etkinliklerin, öğrencilerin müzik ders başarısına ve müzik dersine yönelik görüşlerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla oluşturulmuş etkinliklerle yapılan müzik dersinin ders başarısını ile öğrencilerin müzik dersine ve müzik dersindeki kendi performanslarına ilişkin görüşlerini de olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Mete'nin (2019) Kodaly yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının müziksel bilgi ve becerilerine etkisini incelediği doktora tezinde deney ve kontrol grupları oluşturularak 8 haftalık müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Kodaly yaklaşımında yer alan materyallerle hazırlanan derslere katılan deney grubunun müziksel işitme ve temel müzik bilgileri konusunda gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Bakkalbaşı (2019) "Okul müzik eğitiminde kullanılan Türk halk ezgilerinin Kodaly yöntemi doğrultusunda incelenmesi ve örnek öğretim planı" adlı yüksek lisans tezinde okul müzik eğitiminde 1.sınıflardan 8.sınıflara kadar kullanılan Türk Halk Ezgileri'ne yönelik Kodaly yaklaşımına uygun ve basamaklandırılarak oluşturulmuş bir öğretim planı örneği ve dağarcık sunmuştur. Okul müzik eğitiminde kullanılan halk şarkıları arasında 46 tanesi seçilerek belirlenen ilkeler doğrultusunda sıralanmış, bu dağarcık içerisinde alınan bir eserin de yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda öğretim planı hazırlanmıştır. Dağarcık ve öğretim planı hakkında uzman görüşleri alınmış, hazırlanan materyallerin okul müzik eğitimine uygun olduğu belirlenmiştir.

Kodaly şarkı söyleme merkezli müzik öğretim yönteminin ilkeleri doğrultusunda Kokas Pedagojisi destekli bir örnek ders tasarlamayı amaçladığı çalışmada Kar (2020) Kodaly yaklaşımı ve Kokas pedagojisi kapsamındaki etkinliklerinin Bloom'un tam öğrenme ilkeleri ile uyum içinde olup olmadığını değerlendirmiştir. Doküman inceleme yolu ile elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı tarafından Kodaly yaklaşımı ve Kokas pedagojisine ait etkinlikler bir araya getirilerek Bloom'un bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarını kapsayan bir ders hazırlanmıştır.

Çelikaş (2021), Kodaly temelli müzik öğretim programının çocuk korusu eğitiminde müziksel işitme ve okuma becerilerine etkisini araştırdığı doktora tezinde 30 adet ders planı

içeren bir öğretim programı hazırlanmış ve hazırlık korosunda eğitim alan çocuklara uygulamıştır. Tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmanın öntest ve sontest uygulamalarında, çocukların müziksel işitme ve okuma becerilerini ölçmek için Gordon'un “intermediate measures of music audiation” testi ile araştırmacı tarafından hazırlanan “tonal işitme ve deşifre testi” ve majör-minör şarkıdan oluşan “müziksel okuma soru takımı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Kodály temelli müzik öğretim programının çocukların müziksel işitme ve okuma becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Beylik (2022) “İlköğretim 5.sınıf müzik dersinin kodaly yöntemine göre yeniden yapılandırma çalışması” adlı yüksek lisans tezinde 5. Sınıf müzik derslerinin hedef davranışlarını Kodaly yaklaşımının amaçlarına uygun olarak belirlemiştir. Bu hedefler öğrencinin ritmik ve melodik, müzikal okuma ve yazma, müzikal doğaçlama, dinleme becerilerinin gelişmesi gibi müziksel becerilerin yanı sıra ve öğrencinin kendi duygularını ve düşüncelerini müzik yoluyla ifade edebilmesi, dilini doğru kullanabilmesi, müzik yoluyla estetik bakış açısına sahip olması, yaratıcı yeteneklerini fark etmesi ve geliştirmesi, kültürünü, müziğini ve farklı kültürlerle ait müzik repertuarını tanıması olarak belirlenmiş ve bu hedeflerin gerçekleşmesi doğrultusunda 22 ders planı hazırlanmıştır.

2.6.2. Kodaly yaklaşımı ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Kodaly yaklaşımın ilkokullarda kullanımı üzerine yaptığı araştırmada Richards (1966) araştırmasında Kodaly'ın müziğin insan yaşamındaki yerine ve önemine yaptığı vurguya değinerek ilkokul müzik eğitimi programlarında yaklaşımın uygulanmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Kodaly yaklaşımının başarılı olabilmesi için müziksel olarak donanımlı, eğitim psikolojisinde usta, müziği sevgiyle öğretecek öğretmenlere ihtiyaç olduğunu ve bir bütün olarak devlet okullarının, çocukları müzik konusunda eğitmenin önemli olduğuna ve çocuklara iyi müziği hayatın bir gereği olarak öğretmenin hayati önem taşıdığına ikna edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Zemke (1968) araştırmasında Kodaly yaklaşımının temel ilkelerini incelemeyi, Amerika'daki ilköğretim kademesindeki müzik eğitim müfredatı için Kodaly temelli bir program önerisi oluşturmayı ve Kodaly yaklaşımı ile kullanılacak materyaller tasarlamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda kitaplar, yayınlar, gazeteler, makaleler incelenmiş, Zoltan Kodaly ve Katinka Daniel ile görüşmeler ve röportajlar yapılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda taslak bir program hazırlanarak bir ilkokulda pilot uygulama yapılmıştır. Bu çalışma Macaristan'dan sonra yaklaşımın en yaygın olarak kullanıldığı ve üzerine araştırmalar

yapıldığı Amerika'daki ilk çalışmalardan biridir. Bu kapsamlı çalışmanın öncülüğünde yaklaşım Amerika'da tanınmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır.

Darazs (1973) Kodaly'ın müziksel okuma yaklaşımının lise korolarında kullanılabilirliğini incelediği araştırmasında Kodaly yaklaşımına dayalı müziksel okuma etkinliklerinin müziksel gelişimi ve anlayışı ilerletmenin bir yolu olarak kullanımını açıklamayı ve koro eğitimcilerine sıralı bir etkinlik dizisi sunmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda koro eğitiminde işitsel, görsel, zihinsel ve kinestetik etkinliklerle aktif öğrenci katılımını sağlayacak etkinlikler hazırlanmıştır.

Zemke (1973) "The Kodaly method and the comparison of the effects of a Kodaly-adapted music instruction sequence and the more typical sequence on auditory musical achievement in fourth-grade students (Kodaly Yaklaşımı ile Kodaly yaklaşımı temelli ve geleneksel yöntemle yapılan müzik eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin müziksel işitme başarılarına etkilerinin karşılaştırılması) adlı doktora tezinde Kodaly yaklaşımının felsefesini, ilkelerini ve yapısını ortaya koymayı; Macar müzik eğitimini ve ilköğretim seviyesinde uygulanmasını gözlemlemeyi ve analiz etmeyi; Kodaly yaklaşımına göre dördüncü sınıf düzeyine uygun bir ders programı hazırlamayı ve bu programın öğrencilerin müziksel işitme becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Kodaly yaklaşımının temel prensiplerinden yola çıkarak farklı ülkelerde de yaklaşımı uygun müfredatlar oluşturulabileceği; dördüncü sınıftaki çocuklar için yaklaşıma göre işlenen müzik derslerinin daha kapsamlı müzisyenlik becerileri kazandığı belirlenmiştir.

Hurwitz ve arkadaşları (1975) tarafından birinci sınıf öğrencilerine Kodaly yaklaşımı doğrultusunda uygulanan müzik derslerinin müzik dışı etkilerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada Kodaly yaklaşımı ile müzik eğitimi alan ve almayan iki grubun zamansal ve uzamsal yetenek görevlerindeki performanslarını karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları müzik eğitimi alan grubun hem zamansal hem de mekânsal görevlerde kontrol grubuna göre daha etkili bir şekilde performans gösterdiğini göstermiştir. İkinci bir kontrol grubuyla yapılan karşılaştırma ise Kodaly Müzik Programı alan çocukların, bu müzik eğitimini almayan öğrencilere göre okuma testlerinde daha etkili performans gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ban (1977) araştırmasında Kodaly yaklaşımının Avustralya devlet okullarında müzik eğitiminde kullanılmasının gerekliliğini ortaya koyduğu çalışmada, yaklaşımın

uyarlanması sürecinde ortaya çıkacak sorunları vurgulamış ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmiştir. Yaklaşımın uyarlanması sürecindeki sorunları şarkı söyleme temelli müzik eğitimini çağa uygun bulmayan, tonik sol-fa kullanımına karşı olan ve ulusal kültürün gelişimine yeterince önem vermeyen eğitimcileri görüşlerinden kaynaklandığını belirlemiş ve bu sorunların müzikologlar, müzik eğitimcileri ve eğitim kurumlarının iş birliği ile çözülebileceğini ifade etmiştir.

Steeves (1984) araştırmasında müzik eğitiminde Curwen el işaretlerinin ve Kodaly temelli müzik eğitimi programının kullanımının perde algısı ve aralık ayırma becerisine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmaya 24 kontrol grubu, 23 deney grubu öğrencisi olmak üzere dördüncü sınıfa giden 47 öğrenci katılmıştır. 37 haftalık ders süreci sonunda veriler “Bentley Müzikal Yetenek Ölçütleri”, “Perde Ayırt Etme Testi” ve “Colwell İlköğretim Müzik Başarı Testi” aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda Curwen el işaretlerinin kullanılmasının ve Kodaly yaklaşımı doğrultusunda işlenen derslerin perde ve aralık ayırımının kazanılmasında güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Dernlan (1989) ilköğretim birinci ve ikinci sınıf müzik eğitiminde kullanılmak üzere müziksel okuryazarlığın geliştirilmesini, müzik sevgisinin kazandırılmasını hedefleyen, öğrencilere mantıksal ve gelişime uygun bir sıralama ile müziksel kavramları sunan bir öğretim programı hazırlamıştır. Bu program etkinlikler, ders planları ve uygulama sırasında kullanılacak materyalleri içeren iki sınıf düzeyi için hazırlanmış ve sunulmuştur.

Sindelar (1989) araştırmasında Kodaly yaklaşımının müziksel gelişimi ve anlayışı iletme aracı olarak piyano eğitiminde kullanılmasına yönelik bir uygulama programı hazırlamıştır. Araştırmada Kodaly yaklaşımı çerçevesinde piyano öğretiminde kullanılmak üzere işitsel, görsel, zihinsel ve kinestetik deneyimler yaşatması için etkinlikler önerilmiştir.

Moehrke (1990) “The Kodaly Concept of Music Education as It Applies to Choral Warm-Ups for the Middle School Choir” (Ortaokul Korosunda Isınma Çalışmalarında Uygulanan Kodaly Müzik Eğitimi) adlı çalışmada Kodaly yaklaşımını genel bir çerçevede sunmuş ve ısınma çalışmalarının ses ve koro eğitimindeki önemine dikkat çekerek yaklaşımın ilkelerine uygun on adet ısınma planı hazırlamıştır.

Bero (1990) araştırmasında enstrümantal müzik öğretimine yönelik yeni anlayışlara olan ihtiyaçtan yola çıkarak Kodaly yaklaşımının enstrümantal müzik, özellikle de Bb klarnet

öğretimine uygulanmasını incelemiştir. Araştırmanın amacı Kodaly yaklaşımının özellikleri doğrultusunda Bb klarinet için bir çalgı metodu tasarlamak olarak belirlenmiştir. Araştırmacı Kodaly yaklaşımının ses eğitimi temelli olmasına rağmen, öğrenciyi ilişkiler aramaya ve problem çözmeye teşvik eden sıralı kavramsal öğretime dayalı yapısıyla çalgı eğitiminde de faydalı olacağını ifade etmiştir. Araştırmacı tarafından Bb klarnet eğitiminde kullanılmak üzere çalışma sayfaları, öğretmen kılavuzu ve şarkı materyalleri içeren 10 ders planı hazırlanmıştır.

Schroepfer (1992) araştırmasında ilkökul düzeyindeki çocuklar için ses eğitiminin önemini incelemiş ve ses eğitiminde Kodaly yaklaşımına dayalı uygulamalar tasarlamıştır. Literatür taraması ve uzman görüşleri çocuklarda sağlıklı bir ses gelişiminin olması için ses eğitiminin büyük önem taşıdığını, müzik öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubunun fiziksel özelliklerini ve ses yeterliklerini bilmesinin önemini, öğretmenin benimsediği yaklaşım doğrultusunda ses eğitimi tekniklerini kullanarak öğrencilerin şarkı söyleme yolu ile anlamlı müziksel deneyimler yaşamasını sağlamasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kodaly yaklaşımı şarkı söyleme temelli bir yapıda olduğu için bu yaklaşımı benimseyen müzik öğretmenleri için ses eğitimi tekniklerine hakim olmanın özellikle önemli olduğunu belirten araştırmacı yaklaşımın araçlarını ve ilkelerini göz önünde bulundurarak ses eğitime yönelik çalışmalar hazırlamıştır.

Araştırmasında Kodaly yaklaşımına dayalı bir temel müzik müfredatı ve Filipin şarkıları koleksiyonu oluşturan Brondial (1995) Filipin Adaları'nın farklı bölgelerindeki müzik öğretmenlerine çocuklara anadillerinde ve kendi sınıf seviyelerine uygun şarkı materyalleri kullanarak eğitim vermelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Araştırmada Filipin çocuk şarkılarını analiz edip okul müziğini organize ve sistematik bir şekilde öğretmek üzere, çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlanmaya uygun bir rehber program hazırlanmıştır.

Jaquette (1995) "A Kodaly based beginning band method" (Kodaly yaklaşımı temelli bir orkestra başlangıç metodu) adlı araştırmasında Kodaly yaklaşımı temelli bir orkestra eğitimi programı tasarlamayı, çalgı eğitiminde Kodaly temelli uygulamalar geliştirmeyi, orkestra eğitime yönelik bir öğrenme sıralaması hazırlamayı, yazılı çalışma sayfaları ve günlük ders planı oluşturmayı, müziksel kavramları öğretmek amacıyla var olan repertuara halk ve sanat müziğinden seçilen eserler eklemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Kodaly yaklaşımının temel ilkelerinin başlangıç seviyesindeki öğrencilere uygun bir orkestra metodu

tasarlamak için uygun olduğu belirlenmiş ve müziksel kavramların sunulması ve uygulanması aşamalarında kullanılacak halk müziği materyalleri hazırlanmıştır.

Hongsermeier (1995) Kodaly yaklaşımının müzik eğitimindeki ilkelerini Amerika'daki öğrenciler için piyano eğitiminin ilk üç yılına uyarlamayı amaçladığı doktora tezinde bir literatür taraması yaparak Amerika'daki müzik eğitimcileri ve piyanistler arasında Kodaly yaklaşımının tanınmasına ve yaklaşımın piyano eğitimine uyarlanmasının ilgi görmesine rağmen bunun kapsamlı bir şekilde araştırılmadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları Kodaly yaklaşımının müzisyenlik gelişimini ve teknik bileşeni bir araya getirerek piyano eğitiminde uygulanabilir bir seçenek olduğunu göstermiştir.

Wallace (1995) gitar eğitiminde diğer çalgılara kıyasla standart bir öğretim repertuarının olmaması, gitar eğitime yönelik basılı materyallerin artmış olmasına rağmen farklı küzik stilleri üzerine yoğunlaşmış olması nedeniyle eksikliklerin olduğunu belirlemiş ve bu eksiklikten yola çıkarak mevcut gitar öğretim tekniklerinin çocuk gelişimsel müzik eğitimi öğrenme teorileriyle birleştirilmesi yoluyla genç gitar öğrencilerine başarılı bir şekilde öğretmek için uygun bir sistem üretilbileceğini öne sürmüştür. Araştırmada Kodaly müzik eğitimi yaklaşımı ile gitar eğitime başlama arasındaki olası ilişkiyi analiz edilerek bir mantık, bir dizi kavram ve bir grup örnek ders planından oluşan Kodaly temelli gitar eğitimi için bir sistem geliştirmiştir. Araştırma sonucunda Kodaly yaklaşımının bir gitar öğretim tasarımı için temel olarak kullanılmasının mümkün olduğu, gitar müfredatının tasarımının çocuk gelişim faktörleri dikkate alındığında daha başarılı olabileceği, Kodaly yaklaşımının özellikle ritmik araçlarının çalgı eğitiminde faydalı olduğu, Kodaly yaklaşımının sesi birincil enstrüman olarak kullanarak tasarlanmış bir yapısı olsa da, müzik okuryazar bir toplumu teşvik etmenin temel felsefesi ve bunun yanı sıra kendine özgü birçok aracı gitar eğitimi alanında kullanım için başarılı bir şekilde uyarlanabileceği belirlenmiştir.

Clasen (1997) araştırmasında Kodaly müzik eğitimi felsefesi ile Erken Eğitim - Olağanüstü Eğitim İhtiyaçları programlarındaki akademik ilerleme arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmada müzik öğretmenlerinin Erken Eğitim-Olağanüstü İhtiyaçlar Programı hedeflerini gerçekleştirmeye yardımcı olmak için kullanabileceği etkinlikler için öneriler sunulmuştur.

Barker (1997) "Nurturing Musical Intelligence in Preschool Children: A Study Based on the Philosophy of zoltan Kodaly and the Theories of Howard Gardner" (Okulöncesi

Çocuklarda Müziksel Zekanın Beslenmesi: Zoltan Kodaly Felsefesi ve Howard Gardner Teorilerine Dayalı Bir Çalışma) adlı çalışmasında, erken yaştaki müzikal uyarımın çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki önemini araştırmayı amaçlamıştır. Gardner'ın sanatsal gelişim ve çoklu zeka teorileri ile Kodaly'nin müzik eğitimi felsefesi ile koordineli olarak, çocuklarda müzikal zekayı beslemek için küçük çocuklar için uygun müzik deneyimlerinin tasarlanması ve çalışmada tanıtılan araştırmalara dayalı olarak sunulmuştur.

Roberts (1997) araştırmasında deşifre şarkı söyleme eğitiminin gelişim sürecini ortaya koymayı ve Kodaly yaklaşımının öğrenme sıralamasını takip eden, pentatonik diziden diyatonik diziye uzanan bir deşifre şarkı söyleme programı sunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları şarkı söyleme eğitiminde nota hecelerinin kullanılmasının kayda değer bir geçmiş olması rağmen uygulamasının tutarsız olduğunu, pentatonik deşifre şarkı söyleme becerilerini geliştirmiş ve diyatonik çalışmalara hazır olan öğrencilere uygun eğitim materyallerinin bulunmadığını ve deşifre şarkı söyleme eğitiminde Kodaly yaklaşımın önerdiği sıralamayı uygulamaya yönelik diyatonik halk şarkısı koleksiyonunun oluşturulmasının mümkün olduğunu göstermiştir.

Araştırmasında Katinka Daniel'in Kodaly yaklaşımı temelli piyano metodunu korumayı ve kayıt altına almayı amaçlayan King (2000) Katinka Daniel'in Kodaly yaklaşımı temelli piyano metodunun önemine dikkat çekmiş ve bu metodun formal bir şekilde düzenlenmediğini belirleyerek eğitimcinin piyano metodunu başlangıç, orta ve ileri seviye öğrenciler için düzenlemiş ve bir metot olarak sunmuştur.

Hanson (2001) okulöncesi müzik eğitiminde Kodaly temelli müzik eğitiminin okulöncesi dönemdeki çocukların uzaysal akıl yürütme becerisine etkisini incelediği çalışmasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler üç gruba ayrılmış birinci deney grubuna Kodaly yaklaşımı ile müzik eğitimi, ikinci deney grubuna bilgisayar eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise bilgisayar ya da müzik eğitimi almamıştır. Araştırma sonucunda üç grubun uzaysal akıl yürütme becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen araştırmacı tarafından Kodaly temelli müzik eğitimi alan öğrencilerin gelişim ve başarı düzeylerinin daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

Gerling (2003), çalışmasında Long Beach California'daki devlet okullarında birinci sınıf öğrencileri için Zoltan Kodaly'nin felsefesine ve Katinka Daniel tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ne tanıtılan Jenő Adam'ın sıralı yöntemine dayanan otuz dört müzik dersi

sunmuştur. Hazırlanan derslerin pilot programlarda uygulanması ve yöneticilerin müzik eğitimi konusunda bilgilendirilmesi ile sanat eğitiminin bölgelerindeki durumu hakkında bilgilendirilmesi amaçlanmıştır.

Storck (2003) araştırmasında okulöncesi sınıf öğretmenlerinin ve okulöncesi müzik öğretmenlerine Kodaly yaklaşımından esinlenen 40 ders içeren bir erken çocukluk dönemi müzik müfredatı sunmayı amaçlamıştır. Çalışmasında Kodaly yaklaşımının temel ilkelerini, yaklaşımın erken çocukluk döneminde kullanımını, yaklaşımın Macaristan'daki okulöncesi eğitimde kullanımını, yaklaşımın ve erken çocukluk dönemi müzik eğitiminin Amerika'daki gelişimini, yerini ve yaklaşım üzerine araştırma yapan eğitimcilerin çalışmalarını inceleyerek Kodaly yaklaşımı temelli bir okulöncesi müzik eğitim programı tasarlamış ve bu programın avantajlarını ortaya koymuştur. Bu avantajları yaklaşımın ulusal eğitim standartların desteklemesi, gelişim aşamalarına uygun nitelikte uygulamalar içermesi, araştırmaya dayalı olması, öğrencileri ilerleyen eğitim kademelerinde verilecek olan müziksel kavramlara hazırlaması ve Amerikan kültürünü koruması olarak belirlemiştir.

Kodaly temelli okulöncesi müzik derslerinde müzik eğitimi ve İspanyolca öğretimi bir araya getirerek bu derslerde kullanılacak uygun ve kaliteli şarkı materyali içeren dersler hazırlamayı hedefleyen Carlson (2003) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kullandıkları şarkıların okulöncesi dönemdeki çocukları için müziksel olarak uygun olmadığını belirlemiştir. Araştırmada dil öğrenimini ve müzik müfredatını zenginleştirmek için çocukların yaş gruplarına uygun şarkı materyalleri sunulmuş ve olası kullanımları üzerine öneriler verilmiştir. Araştırma sonuçları, dil öğrenimini ve müzik eğitimi birleştiren bu müfredatın çocukların düşünme becerilerini uygulamaları ve çeşitli ders seviyeleri arasında bütünleştirici bağlantılar kurmaları için bir araç sağladığı, öğretmenleri çocukların becerilerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olmak için meslektaşları ile işbirliği içinde çalışmaya teşvik ettiği ve çocukların karmaşık konuları daha derinden anladıklarını ortaya koymaktadır.

Koll (2004) 1-4. Sınıflar için Kodaly temelli müzik eğitiminde kullanılmak üzere öğrenme hedeflerini belirlemeyi ve değerlendirme listesi oluşturmayı hedeflediği araştırmasında her sınıf düzeyi için belirlenen çeyrek dönemlerde başarı düzeylerini ortaya koyacak değerlendirme çizelgeleri hazırlamıştır. Her çizelge ilerleme ve başlangıç başarı düzeyleri için kriterler belirten bir değerlendirme listesi, değerlendirilecek öğrenme hedefi ve belirli bir şarkıyı ve kaynağını öneren bir aktivite içermektedir. Araştırma sonuçları standart

bir başarı değerlendirme çizelgesi oluşturmanın mümkün olduğunu, öğrenme hedeflerinin tasarlanması için bu alanda yapılan araştırmalardan elde edilen verilerin kullanılabilceğini ve öğrenme beklentileri tanımlandığı takdirde öğrenci başarısının artabileceğini göstermektedir.

Dillahunt (2004) araştırmasında günlük ders planlarını içeren Kodaly yaklaşımının öğrenme sıralamasını içeren altı haftalık bir soprano blokflüt metot kitabı tasarlamayı amaçlamıştır. Araştırmada mevcut blokflüt metot kitapları incelenmiş ve blokflütün okul müzik eğitimindeki yeri ve önemine değinilmiştir. Araştırma sonucunda Kodaly yaklaşımındaki öğrenme sıralamasının, materyallerin ve öğrenme araçlarının blokflüt eğitimine kolayca uyarlanabileceği ve öğrencilerin diğer çalgılarla katılabilecekleri müzik topluluklarına katılım süreçlerini daha başarılı geçirmeleri yardımcı olduğu ortaya konulmuştur.

Peng (2006) Tayvan halk şarkılarının Kodaly temelli ilkökul müzik eğitimi müfredarını uyarladığı araştırmasında folklorik geleneğinin artan öneminden yola çıkarak çocukların kültürleri hakkında daha fazla bilgi edinmesini sağlamayı hedeflemiştir. Araştırmada tüm Tayvanlı öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılmak üzere Holo-Tayvanca, Hakka ve yerli halk şarkılarını içeren yüz altmış geleneksel ve bestelenmiş türkü toplanmıştır. Çalışma derleme ve analiz, müfredatın oluşturulması ve bir ilkökulda yapılan saha çalışmasından oluşan üç basamakta toplanmıştır. Saha çalışması ile öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri alınmış, tasarlanan ders programı öğretmenlere kendi programlarını tasarlamaları için bir örnek olarak sunulmuştur.

Liu (2008) “The Kodaly Method in Taiwan: Its Introduction and Adaption to Elementary Music Education 1987-2000” (Tayvan’da Kodaly Metodu: Tanıtımı ve İlkökul Müzik Eğitime Uyarlanması 1987-2000) adlı araştırmasında Kodaly yaklaşımını Tayvan’daki gelişimini ve ilköğretim müzik eğitimindeki yerini incelemiştir. Yaklaşımın Tayvan’da ilk tanınmaya başladığı yıllardan bu yana gelişimini ve öğretmenlerin yaklaşımın uyarlamasında karşılaştıkları güçlükleri ortaya koyan araştırmacı yaklaşımın öğretim tekniklerinin ulusal müzik eğitimindeki yerine değinmiştir.

Goopy (2013) Kodaly eğitim felsefesi temeliyle planlanan müzik derslerinin faydalarını ve müziğin dışındaki etkilerini inceleyen bir literatür çalışması yapmıştır. Literatür incelemesi sonucu yaklaşımın okuryazarlık ve matematik becerilerini, mekansal-zamansal algının gelişimini, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi desteklediği görülmüştür.

Kuplic (2013) “Integrating Kodaly-Based Music Education with the Primary Years Programme at Heidelberg International School” (Uluslararası Heidelberg Okulu’nda Temel Eğitime Kodaly Temelli Müzik Eğitimi Entegre Etmek) adlı tezinde 7-9 yaş arasındaki çocuklara uygulanmak üzere yedi ders planı hazırlamıştır. Araştırma sonunda okulun mevcut programı ve Kodaly yaklaşımı arasındaki benzerliklerin etkili öğrenmeyi teşvik ettiği ve yaklaşımın program ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kodaly yaklaşımını İrlanda’daki ortaöğretim seviyesine uyarladığı çalışmasında Sullivan (2014) öğretilmesi gereken müziksel kavramları belirleyerek yirmi beş ders planı hazırlamıştır.

“Improving Music Literacy Skills Through the Kodály Concept and Lutheran Hymnody” (Kodály Konsepti ve Lutheran İlahileri Aracılığıyla Müzik Okuryazarlığı Becerilerini Geliştirmek) adlı çalışmasında Fritz (2015) Luther Hazırlık Okulu’ndaki lise birinci sınıf öğrencilerine müzik okuryazarlığı becerilerini öğretmek için Lutheran ilahilerini ve Kodály yaklaşımını birleştirmek için kullanılan süreci incelemiştir. Araştırmada müzik okuryazarlığı becerilerini öğretmek için Lutheran ilahileri ve Kodály Konsepti kullanılarak beş haftalık bir dizi ders planı tasarlanmış, daha sonra öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve araştırmacının gözlemleri ile sürece ilişkin veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda derslerin öğrencileri şarkı söylemeye ve müzik okuryazarlığı konusunda daha iyi bir tutuma sahip olmaya teşvik ettiği, Lutheran ilahilerle birleştirilen yaklaşımın tanıdık ve tanıdık olmayan kavramları bir arada vererek öğrencilere sarmal bir müfredat sunması ile öğrencilerin müziği işitsel, kinestetik ve en son görsel olarak öğrenmesini sağlayarak içsel duyuş ve müzik okuryazarlığı becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Bowyer (2015) araştırmasında Kodaly yaklaşımının dört bileşeni olan yaklaşımın felsefesi, hedefleri, temel araçları ve ders planlama süreçlerini tanımlayarak planlama sürecinin hazırlık- sunum- uygulama- değerlendirme aşamalarını açıklamıştır.

Luen ve arkadaşları (2017) okul öncesi çocuklarının solfejle şarkı söyleme becerileri üzerinde Kodaly yaklaşımında kullanılan el işaretlerinin etkililiğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada yarı-deneme modeli kullanmış ve bir gruba el işaretlerini kullanarak diğer gruba el işaretleri kullanılmayarak solfejle şarkı söyleme uygulamaları yaptırmıştır. Araştırma sonucunda el işaretleriyle uygulamalar yapılan grubun şarkı söyleme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmasında korolar için Kodaly temelli müzik okuryazarlığı programı hazırlayan Hiney (2017) koro provaları sırasında uygulanan, pedagoji ile performans arasında bir köprü oluşturan, programa özel olarak yazılmış bir müzik okuryazarlığı programı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Portekiz, Aveiro'daki topluluk korusu Voz Nua oluşturmaktadır. Bu projeye katılan altı besteci okuryazarlık programının üç aşamasının her birine karşılık gelen aşamalı zorluk seviyelerinde eserler yazdı. Araştırmada veriler Voz Nua'nın şarkıcıları ve bestecilerle yapılan görüşmeler ve odak grup görüşmeleri ile toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, müzik okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinin, koronun yeni repertuar öğrenme verimliliğini artırdığını, yorumlama için daha fazla zaman tanıdığını ve koronun performans kalitesini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Ratcliffe (2018) Movement and the Kodaly Approach (Hareket ve Kodaly Yaklaşımı) adlı yüksek lisans tezinde hareket eğitiminin erken çocukluktaki yerini ve önemini belirterek Kodaly yaklaşımı temelli üç hareket eğitimi dersi planlayarak sunmuştur.

Shreidan (2019) Kodaly yaklaşımının Amerika'daki gelişimini 1960'lardan günümüze kadar olan süreçte incelediği araştırmasında Kodaly'nin müzik eğitimi felsefesini ve yaklaşımı Amerika'da uygulamaya başlayan eğitimcilerin yaklaşımın yayılmasında üstlendikleri rolü ortaya koymuştur.

Wen (2019) birinci sınıf öğrencilerine şarkı söylemeyi öğretmek için Kodaly yaklaşımına göre temellendirilmiş müzik öğretimi üzerine hazırladığı tezinde yaklaşım temelli 12 hafta süren bir eylem araştırması planlamıştır. Araştırma sonuçları çocukların halk şarkılarını öğrenmeye daha yatkın olduklarını, çocuk gelişimini temel alan öğretim planlarının eğitim sürecine katkısı olduğunu göstermiştir.

Wu (2019) araştırmasında Venezuela'nın ulusal müzik eğitimi sistemi olan El Sistema'nın çerçevesinde, Kodaly yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda ve Bartle, Kemp, Leck ve Rao'nun nefesin doğru kullanımını ve doğru duruşu, şarkı söyleme sesinin zorlanmadan üretilmesini, çocuk sesinin tanınarak doğru gelişimine özen gösterilmesini teşvik eden sanat ve ses eğitimi anlayışı temelinde sosyal olarak avantajlı olmayan çocuklardan oluşan bir koro için bir çalışma rehberi sunmuştur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Kodaly yaklaşımının çeşitli müziksel, gelişimsel ve akademik başarı düzeylerine etkisini inceleyen çalışmalar olduğu gibi yaklaşımı eğitim öğretimin farklı kademelerine; müzik eğitiminin farklı alanlarına ve farklı milletlerin

kültürlerine ve eğitim-öğretim programlarına uyarlamaya hedefini edinmiş çalışmalar olduğu da görülmektedir.

2.7. Okulöncesi Müzik Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Okulöncesi müzik eğitiminin önemi, gerekliliği ve gelişim alanlarına katkıları müzik eğitimcisi ve okulöncesi eğitimcisi araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda sıklıkla dile getirilmiştir. Bu çalışmaların başlıcaları Foster (1965), Hitz (1987), Pogonowski (1987), Scott (1991), Tarnowski (1999), Turner (1999), Levinowitz (1999), Çilden (2001), Sığırtmaç (2002), Şen (2006), Akgül Barış (2008), Niland (2009), Hallam (2010), Winters ve Griffin (2014), Başer (2015), Young (2016), Kabataş (2017a), Kabataş (2017b) tarafından yapılan çalışmalardır.

Okulöncesi müzik eğitime yönelik müfredat ve program geliştirme, okulöncesi, müzik eğitiminin çeşitli gelişim alanlarına ve bu dönemde kazandırılması gereken becerilere olan etkilerinin incelendiği araştırmalar ise aşağıda iki başlık altında incelenmiştir.

2.7.1. Okulöncesi müzik eğitimi ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Karşal (2004) okulöncesi dönemde müzik eğitiminin matematik performansı üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında okulöncesi dönemde matematik yeteneği ve müzik yeteneğinin belirlenmesi için tarama modellen bir araştırma modeli hazırlamıştır. Araştırmaya okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 5 ve 6 yaş gruplarındaki 225 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere matematik ve müzik yeteneklerini belirlemeye yönelik testler uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda matematik yeteneği ve müzik yeteneği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Müzik eğitiminin matematik performansına etkisini belirlemek için 10’ar kişiden oluşna deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubundaki öğrencilere 7 ay boyunca matematik faaliyetleri sırasında arka planda müzik dinletilmiş ve haftada iki defa araştırmacı tarafından hazırlanan müzik etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müzik etkinliklerine katılan öğrencilerin matematik performanslarının müzik etkinliklerine katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okulöncesi eğitiminde Orff öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkilerini değerlendirdikleri çalışmalarında Canakay ve Bilen (2006) Orff yaklaşımıyla yapılan müzik öğretiminin güzel şarkı söyleyebilme becerileri üzerinde etkili olduğu ve derse ilgi ve katılımı arttırdığını ifade etmişlerdir.

Okulöncesi müzik eğitiminde uygulanan Orff yaklaşımı'nın 5-6 yaş grubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkilerini incelediği yüksek lisans tezinde Işın (2008) deney ve kontrol grupları oluşturarak 80 okul öncesi öğrenci üzerinde yaptığı uygulamalar sonucunda Orff yaklaşımı uygulamaların çocukların ritimsel algılarını geliştirdiğini belirlemiştir.

Özbey (2010) yüksek lisans çalışmasında müziğin gelişim ve öğrenme sürecindeki genel faydalarını açıklayarak, müziğin okulöncesi ve okul yaşı zihinsel gelişim, öğrenme ve bilişsel performansa etkilerinin incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilişsel Değerlendirme Sistemi ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada okulöncesi 6 yaş öğrencilerinden iki grup oluşturulmuş ve bir gruba müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müzik eğitimi alan grubun Bilişsel Değerlendirme Sistemi son test puanlarının, eğitim almayan gruba göre anlamlı farklılığa yakın düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Öziskender (2011) Orff yaklaşımı ile yapılan okulöncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkilerini incelediği çalışmada, deney ve kontrol grubu oluşturarak bir gruba orff yaklaşımı temelli dersler yapılmış, diğer gruba müzik, dans ve hareket eğitimi verilmemiştir. Araştırma sonucunda Orff Schulwerk yaklaşımı ile yapılan okulöncesi müzik eğitimi alan çocukların, bu eğitimin verilmediği çocuklara göre “Kişiler Arası İletişim, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama, Sözel Açıklama, Amaç Oluşturma, Görevleri Tamamlama Becerileri” sosyal becerilerinin daha fazla geliştiği belirlenmiştir.

Gül (2012) “Okul öncesi altı yaş çocukları için oluşturulan şarkı dağarcığının müziksel gelişim düzeylerine etkisi” adlı doktora tezinde okulöncesi ana sınıfı öğrencileri için Okul Öncesi Programı gereklerine uygun çocuk şarkıları dağarcığı oluşturmayı, okulöncesi düzeyde müzik eğitimi veren öğretmenlerin daha etkili ve verimli çalışmalar yapmasına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmacı Bursa ili merkez ilçelerinde ilköğretim okulu bünyesinde ya da bağımsız olarak faaliyetini sürdürmekte olan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlere anket uygulanarak görüşleri almış; şarkı dağarcığı oluşturarak deney ve kontrol grupları belirlemiş ve deney grubu ile 12 hafta çalışılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan “müziksel beceri ölçme aracı” kullanılarak ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular okulöncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini ve çağdaş müzik öğretim yöntemlerini uygulama konusunda kendilerini yeterli

görmediklerini, kullanılan şarkı dağarcığının yetersiz olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmacının hazırlayıp uyguladığı şarkı dağarcığı ile gerçekleştirilen müzik eğitimi etkinliklerinin; 6 yaş grubu çocukların müziksel gelişim düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yıldız ve Nacakçı (2016) okulöncesi dönem çocuklarının müziksel gelişimlerini müziksel işitme, müziksel söyleme, müziksel çalma, müziksel devinim, müziksel beğeni ve ritim yeteneği başlıkları altında inceleyerek müzik etkinliklerinin çocuklar için önemine değinmiş; daha nitelikli bir program ve daha nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için çeşitli öneriler getirmişlerdir.

Ayan ve Kaya (2016) okul öncesinde müzik ve hareketin öğrenme üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında deney ve kontrol grupları oluşturarak bir grupta geleneksel yöntemleri, diğer grupta ise müzik ve hareket kullanımının ağırlıklı olduğu yöntemleri kullanarak okul öncesi kazanımları içeren etkinlikler hazırlamıştır. Araştırma sonucunda müzik ve hareketin etkin olarak kullanıldığı grubun başarısının, diğer gruba göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okulöncesi dönemde verilen müzik eğitiminin matematik becerileri açısından ilkokula hazır bulunuşluğa etkisini inceledikleri çalışmalarında Kıvılcım ve Mertoğlu (2017) öntest - sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 60-78 ay arasında değişen, 20'si deney ve 20'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 çocuktan oluşturmuştur. Araştırmada, 15 hafta devam edecek uygulama süreci başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin matematik becerileri alt ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda 15 hafta süresince "Müzik Eğitimi Programı" uygulanmış, kontrol grubuna ise okulöncesi eğitim günlük planlarında yer alan olağan müzik etkinlikleri dışında hiçbir özel etkinlik uygulanmamıştır. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı ölçek son-test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu görülmüştür. Okulöncesi eğitimde uygulanan matematik etkinlikleri planlanırken müzikli oyunlarla ve ritim çalışmaları ile desteklendiği takdirde, çocukların matematik becerilerinin geliştirilmesine olumlu yönde katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Demirci ve Mertoğlu (2017) “Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan ses farkındalık müzik programının okuma yazmaya hazırlıkta çocukların sesleri tanıma becerilerine etkisi” adlı çalışmalarında ses farkındalık becerilerinin, müzik etkinlikleri ile geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırma ön test, son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma olarak 23 deney, 23 kontrol grubu öğrencisi ile yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Ses Çalışmaları Alt Boyutu” ve “Mountain Shadows Fonolojik Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma için müzik etkinlikleri kullanılarak geliştirilen “Ses Farkındalık Müzik Programı” deney grubundaki 23 çocuğa uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aksan (2019) yüksek lisans tezinde Dalcroze öğretim yöntemi ile yapılan okulöncesi müzik eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri gelişimine etkilerinin incelenmesi amacıyla özel bir anaokulunda öğrenim gören 4-6 yaş grubu öğrencileri arasından deney ve kontrol grupları için rastgele seçilen 40 kişilik bir çalışma grubu oluşturmuştur. Araştırmada Avcıoğlu (2005) tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)” 40 öğrencinin her biri için müzik eğitimi öncesi ve sonrasında çocukların okulöncesi sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. 8 hafta süren etkinlikler haftada iki kere 30 dakikalık dersler olarak işlenmiş ve kayıt edilmiştir. Deney grubunda Dalcroze öğretim yöntemi ile okul öncesi müzik, hareket ve dans eğitimi verilirken, kontrol grubunu oluşturan öğrencilere geleneksel müzik eğitimi verilmiştir. Tüm çalışmaların sonunda, deney ve kontrol grupları için son testler uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; Dalcroze öğretim yöntemi ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin, bu eğitimin geleneksel verildiği okul öncesi 4-6 yaş grubu çocuklara göre “Kişilerarası İletişim, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama, Sözel Açıklama, Dinleme, Görev Tamamlama ve Sonuçları Kabul Etme” sosyal becerilerinin daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

Canyakan (2021) “Okulöncesi müzik eğitiminde masal şarkı oyun çalgı tasarımı etkinliklerinin birlikte kullanımının değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde çocukların bu dört etkinlikle müzikal duygu ve düşüncelerini geliştirmeleri ve kendilerini ifade etmelerine katkıda bulunmaları hedeflemiştir. Araştırmada yazılan bir masala şarkı bestelenmiş, diğer şarkılara ise masal yazılmış, daha sonra bu masal ve şarkıya uygun oyun yazılıp devamında çalgı tasarımı yapılmıştır. Bu çalışma haftada 3 saat olmak üzere 3 haftalık bir program olarak uygulanmış; uygulamalar 13 maddeden oluşan gözlem formu her dersin

sonunda katılımcı öğrencilerin sergiledikleri tutum ve davranışlar doğrultusunda üç gözlemcinin bağımsız bir şekilde gerçekleştirdikleri gözleme dayanarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun etkinliklere istekle ve heyecanlı bir şekilde katıldıkları, devamını bekledikleri, çevrelerindekiyle paylaştıkları, şarkıları seslendirdikleri, çalgı tasarımını ilgiyle ve özenle yaptıkları gözlemlenmiş; masal, şarkı, oyun, çalgı tasarımı kavramlarının bir arada ele alındığında birbirini desteklediği ve çocukların çeşitli kavramlar arasındaki bağlantıları daha etkili bir şekilde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca bu yapılan çalışmaların çocukların gelişim alanlarına katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

2.7.2.Okulöncesi müzik eğitimi ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Greenberg (1974), okulöncesi için okulöncesi müzik eğitimi müfredatının geliştirilmesini ve değerlendirilmesini amaçladığı çalışmada okulöncesi eğitimin gelişme ve değer kazanma sürecinden bahsederek artan ilgiye rağmen müfredat çalışmalarının çoğunun dil ve matematik ile ilgili çalışmalar olduğunu ifade etmiştir. Müzik etkinliklerinin pek çok okulda günlük etkinliklerin bir parçası olmasına rağmen gelişim alanlarına katkısı düşünüldüğünde bir müfredat dâhilinde eğitim programına katılmadıkça çocuklar üzerinde sahip olduğu etkiyi yeterince ortaya koyamayacağını belirtmiştir. Araştırmacı okulöncesi çocukların müzikal uyaranlara gelişimsel bir şekilde tepki verdiğini ve bir müzik müfredatında ortaya konan planlı müzik deneyimlerinden yararlanabileceğini gösteren literatür çalışmalarından yola çıkarak okulöncesi müzik eğitime yönelik bir müfredat tasarısı hazırlamıştır.

Beden eğitimi-müzik programının erken çocukluk döneminde algısal motor performansına etkisini inceledikleri araştırmada Brown ve arkadaşları (1981) 4-6 yaş arası çocuklardan oluşan deney ve kontrol grupları oluşturarak bir gruba Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla beden/müzik eğitimi verirken diğer grupta geleneksel yöntemleri kullanarak 24 ders yapmışlar; araştırma sonucunda deney grubunun algısal motor gelişimin motor, işitsel ve dil ve toplam puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Prusky (1989) okulöncesi müzik eğitiminde geliştirilen müfredatları inceleyerek bu çalışmaların erken çocuklukta öğrenme ile ilgili bilgi sağlayan gelişimsel nörobiyoloji alanından elde edilen verileri, okulöncesi müzik eğitimi müfredatının dayandırılması gereken Piaget'nin bilişsel gelişim alanında öncülük ettiği araştırmanın sonuçlarını ve okulöncesi dönemdeki çocuklardan hangi müziksel becerilerin beklenebileceğini ortaya koyan araştırma

sonuçlarından elde edilen bilgileri bir araya getirmediğini tespit etmiştir. Araştırmacı bu eksiklikten yola çıkarak bir araya getirdiği bu bilgiler doğrultusunda okulöncesi çocuklar için bir müzik öğretim programı oluşturmanın gerekliliğini ve bu bilgilerin programın tasarlanması sürecindeki etkililiğini ortaya koymuştur.

Muller (1995) beş-altı yaş grubundaki çocuklar için uygulanabilir bir müzik eğitimi programını tasarladığı çalışmada, temel müzik kavramlarının oluşturulması ve sesin keşfi ve kullanılması konularını vurgulamıştır. Müzik yoluyla kazanılan deneyimlerin çocuğun yaşamındaki rolüne ilişkin bulguları ortaya koymuştur. Araştırmacı çocuklar için teşvik edici bir öğrenme ortamı oluşturacak bir program tasarımına yol gösterecek ilkeleri belirlemiştir.

Petrusky (1996) erken çocukluk döneminde gelişimsel müzik eğitime yönelik bir müfredat önerisi hazırladığı çalışmada okulöncesi dönemdeki çocukların müzikseki gelişimleri ile ilgili kabul gören teorileri gözden geçirerek çeşitli kültürleri temsil eden, gelişimsel özelliklere uygun kırk adet ders planı sunmuştur.

Raisner (2002) araştırmasında ritmik müzik etkinliklerinin dört yaşındaki çocuklarda dil ediniminde ortalama sözcük uzunluğu puanlarını artırıp artırmayacağını incelemiştir. Araştırmada dört yaşındaki kırk dokuz öğrenci denek olarak görev yapmış, öğrencilere alt ölçekler aracılığıyla morfoloji, sözdizimi ve anlambilim alanlarında ifade edici ve alıcı dil becerilerini ölçmek için tasarlanmış bir test olan PRE-LAS testi uygulanmıştır. Öğrenciler kontrol ve deneysel olmak üzere iki gruba “Audie” testi ile ayrılmıştır. Deney grubuna atanan denekler 12 hafta boyunca haftada bir kez ziyaret edilmiş ve ritmik müzik eğitimi almıştır. Uygulama sonucunda aynı testler son test olarak tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ritmik müzik etkinliklerinin dört yaşındaki çocuklara dil edinim sürecinde yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Galliford (2003) araştırmasında erken yaşta müziğe maruz kalmanın, üç ila beş yaş arasındaki küçük çocuklarda dilsel ve dilsel olmayan becerilerin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Woodcock-Johnson Bilişsel Yetenek-Gözden Geçirilmiş (WJ-R) psikolojik testinin alt testleri ve çocukların müziğe maruz kaldıkları süreyi hesaplamak için iki anket kullanılmıştır. Bu anketlerden biri ebeveynler, diğeri ise çocukların anaokuluna devam ettiği sınıf öğretmenlerinden veri toplama üzere tasarlanmıştır. Araştırmaya 72'si üç yaşında, 110'u dört yaşında ve 125'i beş yaşında ve 156'sı kız, 151'i erkek olmak üzere 307 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları çocukların müziğe

maruz kalma miktarları ile dilsel ve dilsel olmayan becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Müzik derslerinin okul öncesi öğrenciler üzerindeki müzik dışı etkilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında Vries (2004) hiç müzik dersi almamış okulöncesi öğrencilere ile altı hafta süreli bir müzik eğitimi uygulamıştır. Araştırma sonucunda müzik etkinliklerinin öğrencilerin enerjilerini harcamalarını sağlayarak daha sakin yapılması gereken etkinliklere onları hazırladığı, sosyalleşmeleri için fırsat yarattığı, kendilerini ifade etme imkânı tanıdığı, dramatik oyunların oynanması sürecine katkıda bulunduğu, müzik-hareket etkinliklerinin motor becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Zachopoulou ve arkadaşları (2004) gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmış bir müzik-hareket programının motor becerileri üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarında 4-6 yaş grubunda doksan çocuk üzerinde iki aylık bir müzik-hareket programı uygulamışlardır. Sonuçlar deney grubunun zıplama ve denge becerilerinin gelişiminin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar çocukların motor becerileri üzerinde olumlu etkileri olan ritmik etkinliklerinin gelişimsel özelliklere uygun olarak düzenlenerek programa katıldığı öğretim uygulamalarının öğrencilerin gelişimine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir.

Güney Kore’de erken çocukluk dönemi için müzik teorisi temelli bir müzik müfredatı geliştirmeyi amaçlayan Rho (2004) zenginleştirilmiş müzik deneyiminin gelişimsel müzik yeteneği üzerindeki etkilerini; müfredatın müziksel ve müzik dışı becerileri geliştirmede etkililiğini ve geliştirilen müfredatın öğretmenler ve yöneticiler arasında müzik eğitime olan ilgili ne ölçüde teşvik ettiğini belirlemek üzere bir eylem araştırması tasarlamıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan yeni müfredata ve geleneksel eğitime dayalı öğretim süreci sonucunda yapılan analizler ve eğitimcilerle olan görüşmelerden elde edilen araştırma sonuçları deney ve kontrol grubunun tonal becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmesi de ritmik becerilerinin deney grubu lehinde anlamlı olarak farklılaştığını ve eğitimcilerin geliştirilen müfredatın müziksel ve müzik dışı gelişim alanlarında etkili olduğu görüşünü paylaştıkları ortaya konulmuştur.

Jaschke ve arkadaşları (2013) müzik eğitiminin çocukların zihinsel becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi üzerine yapılan araştırmaları sistematik olarak inceledikleri çalışmalarında 2001-2013 yılları arasında bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalarını taramışlardır.

Yapılan araştırmaların okuma, yazma, dil öğrenme, zeka düzeyi, matematik üzerine zihinsel becerileri üzerine olduğunu, 5-13 yaş aralığını kapsadığını tespit etmiş, çalışma grubu sayılarını, hangi müziksel etkinliklerin kullanıldığını ortaya koymuştur.

Cleckley (2016) “Does Music Matter? A Study of Music Instruction and Math Achievement in Kindergarten Students” (Müzik Önemli mi? Anaokulu Öğrencilerinde Müzik Eğitimi ve Matematik Başarısının Araştırması) adlı doktora tezinde öğrencilerin dokuz hafta boyunca haftada beş gün, günde 30 dakika müzik derslerine katıldığını dört anaokulu sınıfını incelemiştir. Araştırmanın amacı müzik derslerinin anaokulu öğrencilerinin matematik puanlarında başarıyı artırıp artırmayacağını belirlemektir. Ön ve son test verilerini toplamak için çalışmada bir deney grubu ve bir kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almıştır. Yarı deneysel olarak tasarlanan bu araştırmada elde edilen veriler dokuz haftalık müzik öğretimi uygulama programına katılmanın bir sonucu olarak matematiksel başarılarının arttığını ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının akademik başarıları üzerinde hiçbir etkisi olmadığı ortaya koymuştur. Araştırma sonucuna göre anaokulu öğrencilerinin matematik başarısını geliştirmek için müzik eğitiminin kullanılması eğitimcilerle önerilmiştir.

Sullivan (2016) okulöncesi müzik eğitiminin öğrencilerin öğrenmelerine etkisini incelediği çalışmada Amerika Birleşik Devletleri’ndeki devlet okullarında sanat ve müzik temelli programların azaldığını tespit etmiş ve bu sorundan yola çıkarak okulöncesi eğitimde müziğin etkilerini incelemiştir. Bu nitel araştırmada veriler altı anaokulu öğretmeniyle yapılan odak grup görüşmesinden alınan transkriptler, araştırmacının sekiz anaokuluyla yaptığı görüşmelerin not dökümleri ve on iki anaokulu dersine ilişkin sınıf gözlemlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitimde müzik kullanıldığında ve etkinliklerine dahil edildiğinde, öğrenci katılımının önemli ölçüde arttığını ve çocuklarının öğrenmesinin olumlu yönde etkilendiği ortaya konmuştur.

Diaz (2019) erken çocukluk dönemi için müzik müfredatı hazırladığı çalışmasında çocukların çeşitli müzik türlerini bağımsız olarak keşfetmelerine olanak sağlayacak bir dinleme istasyonu oluşturarak erken çocukluk sınıfları için müzik eğitimini yaygınlaştırmayı amaçlamıştır. Hazırladığı program dinleme istasyonu için materyaller, sınıfa tanıtılması üzerine talimatlar ve çevrimiçi web sitesi tabanlı bir kaynak içermektedir. Çevrimiçi kaynak öğretmenlerinin müzik kaynaklarına daha kolay erişim sağlayarak daha fazla müzik etkinliği gerçekleştirmesine yardımcı olma ihtiyacını karşılamak için geliştirilmiştir. Geliştirilen bu

materyal müziğin erken çocukluk öğrencileri üzerindeki yararlı etkisini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli “araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir” (Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959, akt. Karasar, 2014: 76). Hedges (2017: 33) araştırma modelini “toplanan verilerin çalışılan sorunlarla ilgili kesin sonuçları desteklemesini sağlayacak bir veri toplama organizasyonu” olarak tanımlar.

Bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama araştırmacısı araştırma konusunu kendisi incelemenin yanı sıra, önceden tutulmuş kayıtlara, eski kalıntılara veya alandaki kaynak kişilere başvurabilir. Bu şekilde elde ettiği dağınık verileri kendi gözlemleri ile sistematik bir şekilde bütünleştirir ve yorumlar (Karasar, 2014: 77).

Araştırmada, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği nitel yöntem kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Bir öğretim programı geliştirmeyi hedefleyen bu çalışmanın ilk basamağı kazanımların belirlenmesi için ihtiyaç analizi yapılmasıdır. Yıldızlı (2019: 153) nitel veri toplama tekniklerinin ihtiyaçların belirlenmesinde daha derinlemesine veri toplayabilmek için tercih edildiğini belirtmektedir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu okulöncesi müzik eğitimi ve müzik öğretim yaklaşımları alanlarında uzman on dört eğitimci oluşturmaktadır. Görüşlerine başvuru alan uzmanların sekizi Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında, biri Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde, biri Devlet Konservatuvarında, dördü okulöncesi ve erken çocukluk dönemini kapsayan müzik eğitimi veren özel kurumlarda görev yapmaktadır.

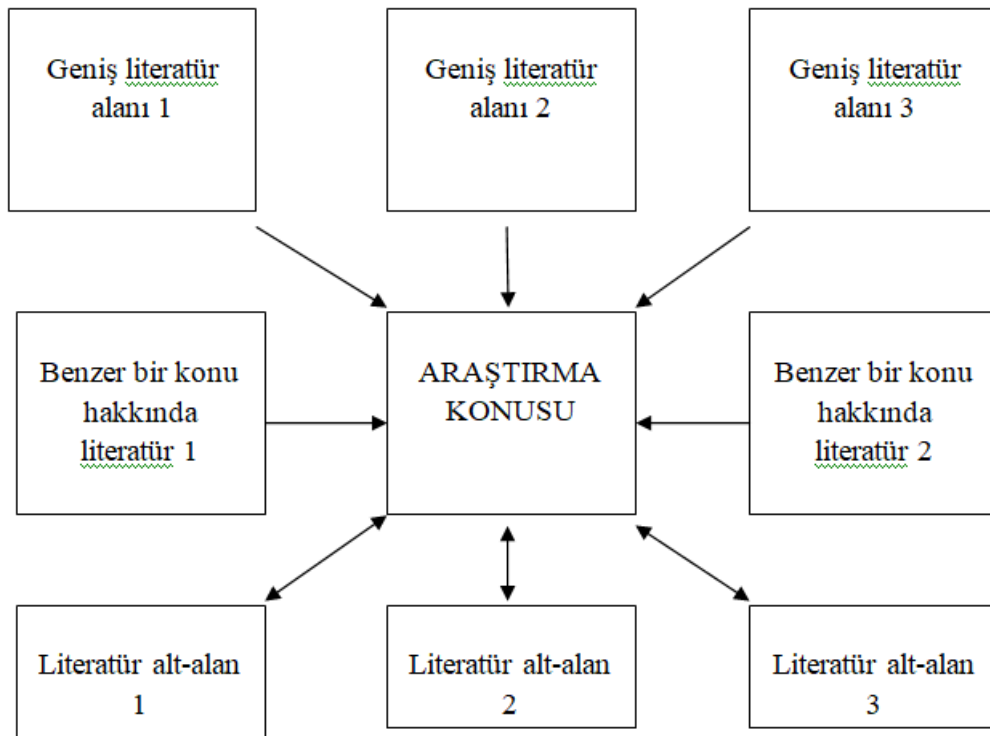
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak literatür taraması ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu Ek-2’de sunulmuştur.

Literatür taramaları belirlenen konu üzerindeki mevcut teorik ve deneysel bilgiyi pekiştirmeyi, ayrıca konu ile ilgili eğilimlerin hangi yönde olduğunu belirlemeyi amaçlar. Literatür taraması yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaları içerecek şekilde kapsamlı şekilde yapılmalıdır (Torgerson, Hall ve Light, 2017: 357; Demirel, 2017: 108).

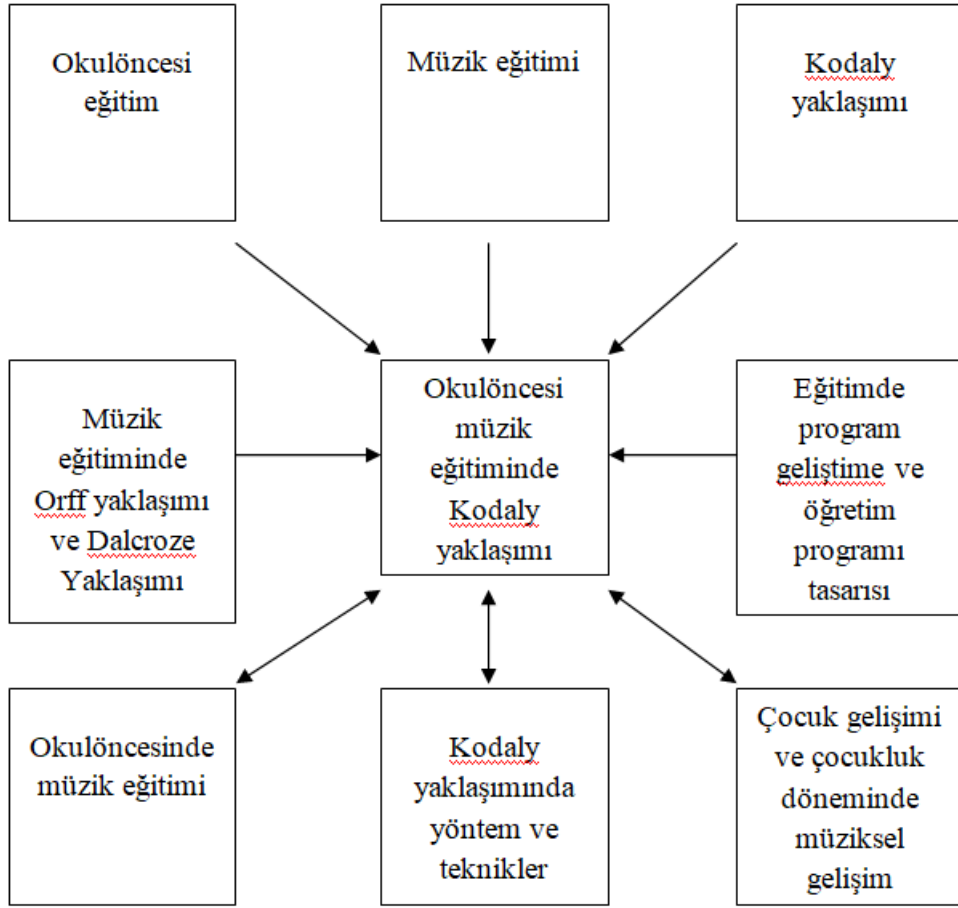
Literatür taraması planlamak araştırma alanlarını belirlemeye yardımcı olurken aynı zamanda bu alanların ve alt alanların birbirleri ile olan ilişkilerinin görülmesini de sağlar. İyi bir literatür taraması literatürün özeti değil, aynı zamanda analizi ve sentezidir (Ashley, 2017: 52, 54).

Ashley (2017: 52-53), literatür taraması yapılırken ilgili konu başlıklarını zihin haritası işlevi taşıyan görsellerle göstermenin araştırmacıya planlamada yardımcı olduğunu belirterek örnek bir zihin haritası görseli sunmuştur.



Şekil.3.1. Literatür taraması için bir zihin haritası örneği (Ashley, 2017: 53).

Bu araştırmada literatür taraması sırasında kullanılan zihin haritası ise aşağıdaki gibidir:



Şekil 3.2. Araştırmada literatür taraması sırasında kullanılan zihin haritası.

Görüşme, bir araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama sürecidir (Durdu, 2016: 103). Merriam ve Tisdell (2016: 108-111) nitel araştırmaların çoğunda veri toplama aracının görüşme olduğunu belirterek görüşme türlerini yapılarına göre üç bölümde incelemişlerdir. Bunlar yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerdir. Yapılandırılmış görüşme önceden belirlenmiş bir dizi soru ve cevap içerirken yapılandırılmamış görüşme açık uçlu sorular içerir (Chadwick vd. 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 120). İki türün özelliklerini de taşıyan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ise araştırmacıya araştırmanın başında öngörmediği araştırma alanları hakkında soru sormada esneklik sağlar ve konuları daha derinlemesine keşfetmesine yardımcı olur (Patton, 2015: 647-648). Yapılandırılmış görüşmede özellikle bazı soruların cevabı aranırken yarı-yapılandırılmış görüşmede önceden belirlenmiş soruların yanı sıra görüşme esnasında ortaya çıkan konunun yeni boyutlarına ilişkin sorular sorulabilir. Yapılandırılmamış görüşme ise araştırma konusuyla ilgili bilgi toplamak için yapılır ve sorulacak sorular görüşmenin akışına göre belirlenir (Beltekin, 2018: 119).

Yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme yapılan bireylerden bilgi edinmek amacıyla bir takım soruların yer aldığı görüşme formu kullanılmakta ve bu formlar ile elde edilen bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıklar saptanarak karşılaştırılabilmektedir (Cansız Aktaş, 2014: 343-344). Görüşme formu hazırlanırken farklı bakış açılarına sahip farklı insanlardan aynı konuya dair bilgi alınması amaçlanır (Patton, 1987: 111). Görüşme formu aracılığıyla görüşmeye katılan herkesten kendi bakış açılarına göre aynı bilgileri toplamak güvenilirlik sorununu ortadan kaldırır (Patton, 2015: 647).

Görüşme soruları kolay anlaşılır, görüşülen kişide olumsuz bir tepki yaratmayan, ayrıntılı ve açıklayıcı yanıtı teşvik eden sorular olmalıdır. Görüşme soruları, farklı seçenekler arasından bir seçeneği seçmeyi gerektiren kapalı uçlu sorular; yanıtın birey tarafından şekillendirildiği açık uçlu sorular; bir konuya doğrudan referans vermeden sorulan dolaylı sorular ve varsayımına göre bireyin bir durumu düşünmesi ve bu duruma tepkisinin ne olacağının sorulmasını içeren varsayımına dayalı sorular olarak soruluş tarzlarına göre sınıflandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 134-135).

Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmış ve açık uçlu sorular uzmanlara yöneltilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken müzik eğitimi alanından iki, eğitim bilimleri alanından bir ve dilbilimi alanından bir olmak üzere dört uzmanın görüşüne başvurulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenerek forma son hali verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan görüşme formlarının çalışma grubunda yer alan eğitimcilerle e-posta ve telefon yoluyla ulaşılarak sorulması ile elde edilmiştir.

İhtiyaç analizi bireysel ya da kurumsal gelişimi sağlamak, bu gelişimi sürekli hale getirmek amacıyla uygulama aşamasında ortaya çıkabilecek sorunları ve ihtiyaçları belirleyerek bu ihtiyaçlara yönelik çözüm yolları bulmaktır.

İhtiyaç analizi süreçleri şu şekilde sıralanır:

- İhtiyaçların belirlenmesi ve ihtiyaçlar hakkında bilgi edinilmesi,
- İhtiyaçları karşılayabilecek yeterlikte bir programın tasarlanması,
- Programın belirlenen kitleye uygulanması,

- Elde edilen sonuçların değerlendirilmesi,
- Değerlendirme sonuçlarına göre varsa eksik yönlerin belirlenerek geliştirilmesi (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2015: 287).

Bu araştırmada görüşme formu ve literatür analizi sonucunda elde edilen verilere göre ihtiyaç analizi sürecinin ilk iki basamağı gerçekleştirilmiştir.

Bir ihtiyaç analizi uygulanırken ise dört aşamalı bir sistem söz konusudur. Bu sistem hedef kitlenin ve veri toplama aracının belirlendiği planlama aşaması, veri toplama aşaması, verilerin analizi aşaması ve bu sürecin anlatıldığı rapor oluşturma aşamasıdır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2015: 290-292).

Bu araştırmanın ihtiyaç analizi sürecinde hedef kitle ve veri toplama araçları belirlendikten sonra görüşme ve literatür taraması ile veriler toplanmış, elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler önceden belirlenen ya da gözlem ve görüşme süreçlerinde kullanılan sorular ve boyutlar dikkate alınarak belirlenen temalara göre düzenlenir ve sunulur. Betimsel analizin amacı bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).

Betimsel analiz dört basamaktan oluşur. İlk basamak betimsel analiz için araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme sorularından yola çıkarak bir çerçeve oluşturmak ve bu çerçeve ile verilerin hangi temalar altında düzenleneceğini belirlemektir. İkinci basamak oluşturulan bu çerçeveye göre verilerin tanımlanması, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesini kapsar. Üçüncü basamakta düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Dördüncü basamakta ise tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve literatür taraması ile elde edilen veriler temalar altında sınıflandırılmış anlamlı bir biçimde düzenlenerek alıntılarla desteklenmiş ve literatür ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Verilerin geçerliği, belirlenen tema ve kategorilere ilişkin literatür incelemesi ve görüşme yolu ile elde edilen verilerin doğrudan alıntılarla sunulması ve bu alıntıların temayı temsil etme durumlarının uzman görüşü ile doğrulanması ile sağlanmıştır. Verilerin güvenilirliği sağlamak için literatür taraması ile elde edilen verilerin ve uzman görüşlerinin temsil ettiği düşünölen kategorilerin kontrol edilmesi için uzman görüşü alınmıştır. Kategori listesi ile kategorileri oluşturan veriler uzman tarafından eşleştirilmif, uzman ve araştırmacı tarafından yapılan eşleştirmeler karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayılarına ulaşılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994; Akt: Saban, 2008:430) güvenilirlik formölü (Güvenirlik: görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) kullanılarak araştırmanın güvenilirlik katsayısı %93,75 olarak hesaplanmıştır. Saban'a (2008: 430) göre "Nitel çalışmalarda, değerlendirmeler arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır." Buna göre verilerin güvenilirliği sağladığı söylenebilir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okulöncesi Müzik Eğitiminde Kazandırılması Gereken Davranışlar

Okulöncesi dönemde müzik eğitimi konu alanına ilişkin literatür incelendiğinde bu dönemde kazandırılması gereken en temel davranışın şarkı söyleme becerisi olduğu görülmektedir. Okulöncesi dönemde şarkı söyleme becerisine ilişkin kazandırılması gereken davranışlara ilişkin literatür incelemesi Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Okulöncesi Müzik Eğitiminde Şarkı Söyleme Becerisi ile İlgili Kazandırılması Gereken Davranışlara Yönelik Literatür İncelemesi

Tema	Kategoriler	Görüş bildiren yazarlar	f
<i>Şarkı söyleme becerisi</i>	Şarkı söyleme sesinin kullanımı	Kodaly (1941; 1974), Bailey (1966), Forrai (1975), Batcheller (1975), Nye (1977), Choksy (1981), Daniel (1981), Athey ve Hotchkiss (1982), Choksy vd. (1986), Bayless ve Ramsey (1991), Feierabend (1992), Wolf (1992), Dinçer (1992), Forrai (1995), Merrill (2002), Ömeroğlu vd. (2003), Edwards vd. (2005), Melville-Clark (2006), Greata (2006), Carlow (2008), Öztürk (2011), Boyer ve Rozmajzl (2014), Houlahan ve Tacka (2015), Nyland vd. (2015), Akbulut (2017), Yıldız (2020)	26
	Çevreden gelen sesleri taklit etme	Batcheller (1975), Nye (1977), Bayless ve Ramsey (1991), Merrill (2002), Greata (2006), Carlow (2008)	6
	Toplu şarkı söyleme	Athey ve Hotchkiss (1982), Sun ve Seyrek (1998), Merrill (2002), Ömeroğlu vd. (2003), Öztürk (2011), Nyland vd. (2015), Yıldız (2020)	7
	Şarkı söylerken nefesin ve bedenin doğru kullanılması	Daniel (1981), Akkaş (1991), Sun ve Seyrek (1998), Dinçer (1992), Öztürk (2011), Houlahan ve Tacka (2015), Yıldız (2020)	7

Şarkı sözlerinin doğru telaffuz edilmesi	Nye (1977), Sun ve Seyrek (1998), Akkaş (1991), Bayless ve Ramsey (1991), Carlow (2008), Öztürk (2011), Yıldız (2020)	7
Şarkıda geçen sözcüklerin anlamını bilme	Sun ve Seyrek (1998), Bayless ve Ramsey (1991), Akkaş (1991), Ömeroğlu vd. (2003), Greata (2006), Carlow (2008), Öztürk (2011), Winters ve Griffin (2014), Yıldız (2020)	9
Doğaçlama şarkı söyleme	Bailey (1966), Batcheller (1975), Nye (1977), Andress (1980), Athey ve Hotchkiss (1982), Hitz (1987), Morgül (2001), Merrill (2002), Edwards vd. (2005), Greata (2006), Carlow (2008), Sığırtmaç (2017)	12

Tablo 4.1.'de “şarkı söyleme becerisi” temasına ve ilgili kategorilere yer verilmiştir. İncelenen literatür, kazandırılması gereken en önemli davranışın şarkı söyleme sesinin kullanımı olduğunu göstermektedir. Tablo, şarkı söylerken sesin ve bedenın doğru kullanılmasının, sözlerin doğru telaffuz edilmesinin ve sözcüklerin anlamının bilinmesinin de okulöncesi müzik eğitiminde şarkı söyleme becerisine ilişkin kazandırılması gereken davranışlar olduğunu göstermektedir.

Şarkı söyleme becerisine ilişkin kazanımlar ile ilgili literatürde yer alan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Nye (1977: 75): “Çocuğun ilk aşamada çıkardığı sesler bir başlangıç noktasıdır ve ses üretim sürecini daha iyi anlamak, üretilen ses üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmak ve daha fazla kişisel tatmin kazanmak için bunları tekrar eder. Böylece çeşitli ses kaynaklarını araştırır ve onlarla ses çıkarmanın çeşitli yollarını keşfeder.”

Andress (1980: 55): “Çocukların ses eğitimi ihtiyaçları için bir plan, çocuğun kendi ürettiği şarkıları kullanan bir yaklaşım yansıtmalıdır.”

Greata (2006: 51): “Taklit, küçük çocukların insan sesinin sesini keşfetmelerinin bir yoludur. Çocuklar oyun oynarken telefon, araba, hayvan sesleri gibi çevresel sesleri taklit ederler. Bu etkinlikler insan sesinin keşfedilmesinde önemli alıştırmalardır.”

Daniel (1981: 4): “Okulöncesi müzik eğitiminde ilk amaç çocukları grupta veya tek başına sözcüklerin doğru telaffuzuyla yumuşak ve temiz bir şekilde şarkı söylemeleri için eğitmektir.”

Akkaş (1991: 27): “Çocuklara şarkı söylemeye başlamadan önce şarkının konusu ve özellikleriyle ilgili nefes çalışmaları yaptırmak gerekir.”

Sun ve Seyrek (1998: 33): “Çocuk küme içinde şarkı söylerken sesini kullanmayı, denetlemeyi kavrar. Sesinin arkadaşından daha az ya da daha çok çıkmamasına özen gösterir. ... Doğru ve temiz seslerle şarkı söyleme becerisi kazanır. Böylece birlikte iş yapmanın toplumla uyum içinde olmayı gerektirdiğini kavrar. ...Bir şarkı ezgi ve sözlerden oluşur. Şarkı ezgisinin doğru ve güzel sesle söylenmesinin yanında, şarkı sözlerinin de doğru ve anlaşılır biçimde söylenmesi gerekir. ...güzel konuşma ve güzel şarkı söyleme birbirini tamamlar.”

Yıldız (2020: 35): “Okul öncesi öğretmeni öncelikle çocukların seslerini zorlanmadan kullanmalarına; yumuşak, hafif ve tatlı bir şekilde söylemelerine; söyleyene ve dinleyene rahatlık verecek nitelikte doğal ses kullanımlarına önem vermelidir. ... Toplu şarkı söyleme çalışmalarına iyi bir nefes eğitimi verilerek başlanmalıdır. ...Toplu ses eğitiminde nefes eğitimi, dil ve konuşma eğitiminin yanı sıra iyi bir duruş eğitiminin de verilmesi gerekir. Çünkü etkili bir nefes ve dil kullanımı için vücudun yumuşak ve rahat olması, bunun yanı sıra duruş pozisyonunun da doğru olması gerekir.”

Müzik eğitimi ve müzik öğretim yaklaşımları uzmanlarının “Okulöncesi müzik eğitiminde şarkı söyleme beceresi ile ilgili kazandırılması gereken davranışlar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Okulöncesi Müzik Eğitiminde Şarkı Söyleme Becerisi ile İlgili Kazandırılması Gereken Davranışlara Yönelik Uzman Görüşleri

Tema	Kategoriler	Görüş bildiren uzmanlar	f
	Şarkı sözlerinin doğru telaffuz edilmesi	U2, U3, U6, U8, U9, U11, U12, U13, U14	9
Şarkı söyleme becerisi	Şarkı söyleme sesinin kullanımı	U4, U5, U7, U9, U11, U12, U14	7
	Şarkı söylerken nefesin ve bedeninin doğru kullanılması	U2, U4, U6, U8, U9, U11, U12	7

Toplu şarkı söyleme	U3, U2, U4, U11, U12, U13	6
Şarkıda geçen sözcüklerin anlamını bilme	U2, U3, U8, U9, U11	5
Doğaçlama şarkı söyleme	U4, U7, U9, U10, U11	5
Çevreden gelen sesleri taklit etme	U5, U11	2

U: Uzman

Tablo 4.2.'de şarkı söyleme becerisi temasına ait kategorilere yer verilmiştir. Uzmanların ağırlıklı olarak kazandırılması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri davranışların şarkı sözlerinin doğru telaffuz edilmesi, şarkı söyleme sesinin kullanımı ve şarkı söylerken nefesin ve bedeninin doğru kullanılması olduğu görülmektedir. Bu davranışlar öğrencilerin motor gelişimlerine ve dil gelişimlerine katkı sağlayarak okulöncesi eğitimin gelişimsel program anlayışını desteklemektedir. Şarkıda geçen sözcüklerin anlamını bilme davranışı dil gelişimini desteklerken, doğaçlama şarkı söyleme çocukların kendilerini müziksel olarak ifade etme becerilerini geliştirmektedir. Şarkı söyleme sesini kullanmayı öğrenmek çocuklarda müziksel etkinliklere katılma isteğini uyandırır ve bu etkinliklerden zevk almasını sağlar. Bu sayede toplu şarkı söyleme etkinliklerine de katılan çocuklar sosyal becerilerini geliştirir. Çevreden gelen sesleri taklit etme çocukların kendi seslerini keşfetmelerini, sesleriyle çeşitli deneyimler yaşayarak doğru ve güzel şarkı söyleme sesini bulmalarını sağlar. Ayrıca seslerin taklit edilmesi sesin ince-kalın, hafif-kuvvetli gibi özelliklerinin de keşfedilmesini sağlayarak müziksel ifadelerin öğrenilmesi sürecine hazırlık yapılmasına katkıda bulunur.

Şarkı söyleme becerisi ile ilgili kazanılması gereken davranışları içeren iki tablo incelendiğinde uzman görüşleri ve literatür incelemesinden elde edilen bulguların birbirlerini tamamlayıcı nitelikte oldukları görülmektedir. Uzman görüşlerinde olduğu gibi literatür incelemesinde de çevreden gelen seslerin taklit edilmesi konusunun üzerinde fazla görüş bildirilmediği belirlenmiştir. Ancak seslerin taklidi sürecinde çocukların seslerini keşfetme ve çeşitli şekillerde kullanma becerisi kazanmaları şarkı söyleme sesinin kullanımı için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Ses kaynaklarını araştıran çocuk duyduğu sesleri çıkarmanın yollarını keşfeder. Bu süreçte edinilen sesini denetleme becerisi şarkı söyleme sesinin kullanımının kazanılmasında önem taşır. Ayrıca seslerin taklit edilmesi dinleme sürecini de

kapsar. Bu da etkin dinleme alışkanlığını oluşturarak hem diğer müziksel becerilerin kazanılmasında bir araç olacak hem de ilkokula hazırlık sürecinde okulöncesi dönem çocuklarını destekleyecektir. Bu nedenle çevreden gelen seslerin taklit edilmesi becerisinin kazandırılmasının okulöncesi dönem müzik eğitiminde önemli olduğu düşünülebilir.

Şarkı söyleme becerisinin kazandırılması konusunda doğaçlama şarkı söyleme becerisi de ilgili literatürde ve uzman görüşlerinde öne çıkan başlıklardan biridir. Çocukların doğaçlama şarkı söylemesi çevreden gelen seslerin taklit edilmesi sürecinin bir parçası olarak kendini gösterir. Çevreden gelen sesleri kendi zihnindeki müziksel fikirlerle buluşturan çocuklar doğaçlama becerileri geliştirerek kendilerini müziksel olarak ifade etme davranışları gösterirler.

Tablo 4.2.'de yer alan tema ve kategorilere ilişkin bazı uzman görüşleri şu şekildedir:

U11: *“Okulöncesi dönemdeki müzik eğitiminde şarkı söyleme becerisine yönelik en önemli unsur yansımalar yani bilinçli taklitlerdir. Şarkı söyleme becerisine yönelik tüm kazanımların edinilmesi için en temel gereç yansımalarıdır. Doğru kaynaktan yapılan taklitler şarkı söyleme becerisini geliştirmede çok işlevsel ve yararlıdır. Taklit içeren bu yansımalar sadece ses kullanımına yönelik değil harekete yönelik de düşünülmelidir. Öğretmenin doğru nefes kullanımı ve doğru duruş ile bedenini şarkı söylemeye uygun kullanması ve çocukların bunu taklit etmesi çocukların şarkı söyleme deneyimi düşünmeden yaşamalarını sağlar. Öğretmenin müziksel tüm davranışları çocuklar tarafından sorgulanmadan tekrar edilir. Sürekli tekrar edilen bu süreç çocuklarda bir kas hafızasına dönüşür. Bu nedenle doğru bir örnekten yapılan taklit okulöncesinde şarkı söyleme becerisinin kazandırılmasını teşvik eden en önemli davranıştır.”*

U2: *“Şarkı söyleme becerisinde kazandırılması gerekli müzikal davranış bireysel söylemenin yanı sıra toplu bir şekilde birlikte müzik yapma bilinci ve disiplininin oluşturulmasıdır.”*

U5: *“Şarkı söyleme müziğin tüm elementlerini barındırıyor. Bu nedenle ciddi ve bütünsel olarak şarkı söylemenin üzerinde durulmalı. Şarkı söyleme becerisi ritim, tını, form ve dinamiklerle ilgili becerilerin hepsini kazandırmak için bir araçtır.”*

U7: *“Öğretmen çocukların bağırarak şarkı söylemelerine engel olmalıdır.”*

U9: *“Kelimleri tanıma, telaffuz edebilme, artikülasyon. Sesini doğru kullanır.”*

U4: “Toplu şarkı söyleyebilme, öğretmenine eşlik edebilme, kendine özgü melodiler ve seslerle yaratıcı şarkılar üretebilme.”

Okulöncesi müzik eğitimi konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde okulöncesi dönemde ritmik becerilere ilişkin davranışların kazandırılması gerektiği görülmüştür. Okulöncesi müzik eğitiminde kazandırılması gereken ritmik becerilere ilişkin literatür incelemesi Tablo 4.3.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Okulöncesi Müzik Eğitiminde Ritmik Beceriler ile İlgili Kazandırılması Gereken Davranışlara Yönelik Literatür İncelemesi

Tema	Alt Tema	Kategoriler	Görüş bildiren yazarlar	f
Ritmik Beceriler	Ritim	Basit ritmik yapıları bedeni ile gösterme	Bailey (1966), Batcheller (1975), Nye (1977), Daniel (1981), Choksy (1981), Choksy vd. (1986), Akkaş (1991), Bayless ve Ramsey (1991), Feierabend (1992), Forrai (1995), Sun ve Seyrek (1998), Andress (1998), Edwards vd. (2005), Melville-Clark (2006), Greata (2006), Carlow (2008), Öztürk (2011), Nyland vd. (2015), Akbulut (2017)	19
		Sözcükleri hecelemeye dayalı ritim çalışmaları	Batcheller (1975), Akkaş (1991), Sun ve Seyrek (1998), Greata (2006), Carlow (2008), Yıldız (2020)	6
		Basit ritim kalıplarını tekrar edebilme	Nye (1977), Daniel (1981), Bayless ve Ramsey (1991)	3
	Sabit Vuruş	Sabit vuruşu bedeninde hissetme ve gösterme	Batcheller (1975), Nye (1977), Daniel (1981), Choksy (1981), Athey ve Hotchkiss (1982), Choksy vd. (1986), Bayless ve Ramsey (1991), Dinçer (1992), Wolf (1992), Forrai (1995), Andress (1998), Turner (1999), Morgül (2001), Edwards vd. (2005), Greata (2006), Carlow (2008), Öztürk (2011), Boyer ve Rozmajzl (2014), Houlahan ve Tacka (2015), Nyland vd. (2015), Lindeman (2018)	21

Sabit vuruş ile konuşma dilini kullanma	Athey ve Hotchkiss (1982), Forrai (1995), Greaa (2006), Carlow (2008)	4
Sabit vuruşu sembollerle gösterme.	Akkaş (1991), Forrai (1995), Houlahan ve Tacka (2015)	3

Okulöncesi dönemde kazandırılması gereken ritmik beceriler ile ilgili literatür incelendiğinde literatürde ritmi ve sabit vuruşu beden ile hissetme ve gösterme kazanımlarının öne çıktığı görülmektedir. Sabit vuruşu ve ritmi bedende hissederek göstermek çocukların büyük ve küçük kas gruplarını çalıştırmalarını gerektirdiğinden motor beceri gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Hecelemeye dayalı ritim çalışmaları ise öğrencilerin sabit bir vuruş eşliğinde sözcükleri ritimlerine uygun olarak seslendirmesini içerdiği için sabit vuruşun hissedilmesini sağlarken dil becerilerinin gelişimine de destek olur.

Ritmik becerilere ilişkin kazanımlar ile ilgili literatürde yer alan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Batcheller (1975: 7): *“Erken çocuklukta geliştirilmesi gereken önemli bir duygu, müziğin içindeki yaşamla ilgili olan sabit vuruştur.”*

Daniel (1981: 4-5): *“Sabit vuruşu şarkılarda hisseder ve bedensel hareketlerle gösterir. Sözcükler içerisindeki ritmi hisseder ve bedensel hareketlerle gösterir. Öğretmeden sonra gösterdiği ritmi yankılama yolu ile gösterir.”*

Choksy vd. (1986: 80): *“Vuruş, ölçü ve ritimle ilgili tüm öğretim çocukların bu kavramları doğru şekilde icra etmesi ve tanıması becerisi üzerine inşa edilmelidir. Bu beceriler çocukların şarkı söylerken bu kavramları çeşitli şekillerde bedenlerinde göstermeleri ile hissettirilerek kazandırılır.”*

Sun ve Seyrek (1998: 40): *“Anaokulu çocuğuna müzik eğitimi uygulanırken tartım duygusunun geliştirilmesine öncelik verilmelidir.”*

Nye (1977: 47): *“Çocuklar sabit vuruş ile birlikte hareket edebilir, el çırpabilir ve vurmali çalgılar ile sabit vuruşu vurabilir. ...Ritim kalıplarını bedenleri ile tekrar edebilir.”*

Choksy (1981: 27): *“Çocuklar şarkı söylerken sırasıyla sabit vuruşu adımlayabilmeli, ritme göre el çırpabilmeli ve bu ikisini aynı anda yapabilmelidir.”*

Akkaş (1991: 50): “Okulöncesi müzik eğitiminde ritim kavramının işlenmesi çocuk için çok önemlidir. Çocuğa kendi kendini kontrol etme alışkanlığı kazandırır. ...Okulöncesi dönemde ritim hareketlerle, sözcüklerle ve vuruşlarla ifade edilebilir.”

Forrai (1995: 48): “Okulöncesi müzik eğitiminde ritmik beceriler müziksel etkinlikler sırasında planlı ya da plansız olarak gelişme gösterebilir. Oyunlarda vuruşun sürekliliği hareketle pekiştirilir. Çocukların ritmi hissetme yeteneğini geliştirmelerine yardımcı olmalıyız.”

Andress (1998: 36): “Çocuklar müziğin altında yatan birim vuruşu alkışlama, yürüme gibi bedensel hareketlerle gösterebilir. Şarkılara eşlik etmek için ritmik beden sesleri kullanabilirler.”

Houlahan ve Tacka (2015: 140): “Sabit vuruş en temel ritmik kavramdır. Bütün diğer ritmik kavramlar çocuğun sabit vuruşu şarkı söylerken ve oyunlar sırasında sürdürebilmesine bağlıdır. ...Sabit vuruş öğretilirken, öğrenilen şarkıya uygun semboller sabit vuruşu gösterecek şekilde kullanılır.”

Sun ve Seyrek (1998: 61): “Tartım eğitiminde konuşma dilinin sözcüklerinden yararlanılabilir. Bu tür yararlanma aynı zamanda çocuğun dil gelişimine de olumlu etki yapacaktır.”

Yıldız (2020: 44): “Çocuklarla yapılacak ritim çalışmalarına sözcüklerin ve tümcelerinin ritmik yapılarının keşfedilmesiyle, başka bir ifadeyle sözün (konuşmanın) ritmiyle başlamak yararlı olacaktır. Çocukların sözlerin doğal akışı içerisindeki ritmi algılamaları ve kavramaları için konuşma çalışmaları yapılmalıdır.”

Müzik öğretim yaklaşımları uzmanlarının “okulöncesi müzik eğitiminde ritmik beceriler ile ilgili kazandırılması gereken davranışlar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4.4.’de gösterilmiştir.

Tablo.4.4. Okulöncesi Müzik Eğitiminde Ritmik Beceriler ile İlgili Kazandırılması Gereken Davranışlara Yönelik Uzman Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kategoriler	Görüş bildiren uzmanlar	f
Ritmik	Ritim	Basit ritmik yapıları bedeni ile gösterme	U2, U4, U8, U9, U6, U11, U12, U13	8

Beceriler	Hecelemeye dayalı ritim çalışmaları	U2, U5, U3, U11, U12, U13	6
	Basit ritim kalıplarını tekrar edebilme	U3, U4, U7, U9, U11, U13	6
Sabit Vuruş	Sabit vuruşu bedeninde hissetme ve gösterme	U5, U7, U8, U9, U11, U13	6
	Sabit vuruş ile konuşma dilini kullanır	U5, U9, U11	3
	Sabit vuruşu sembollerle gösterir.	U9, U11	2

Tablo 4.4.' de ritmik beceriler temasına ait alt temalarına ve kategorilerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde uzmanlar ağırlıklı olarak ritmik yapıları bedensel hareketler gösterme, ritim kalıplarını tekrar edebilme ve sabit vuruşu bedensel hareketlerle gösterme kategorilerinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu davranışların çocukların dil ve motor gelişimlerini destekleyeceği, ayrıca gösterilen ritmi tekrar etme becerisi bilişsel süreçleri de içerdiğinden bilişsel gelişime de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 4.4.'de yer alan tema, alt tema ve kategorilere ilişkin örnek bazı uzman görüşleri şu şekildedir:

U7: “Okulöncesinde ritmik becerilerin geliştirilmesi için en önemli araç sabit/düzenli vuruşun (*steady/regular beat*) öğretilmesi ve içselleştirilmesidir. ...Şarkı sözlerine uygun hareketlerin sabit/düzenli vuruş ile gösterilmesi küçük çocukların sabit vuruşu hareket eşliğinde deneyimlemesi açısından önemlidir.”

U8: “Birim vuruşu yapan çocuklar her şeyi yapabiliyor.” Bu görüş birim vuruşun müzikteki önemini de özetleyen bir düşüncedir. Müziğin zamanlara bölünmesini ifade eden, nabız (*pulse*) olarak da adlandırılan bu kavram müziğin ve ritim kavramının temelini oluşturur. Çocuklar sabit vuruşu bedenlerinde hissederek içselleştirdiklerinde müziğin diğer öğelerini bu yapı üzerine inşa edebilirler.

U5: “*Pulse (atım) dediğimiz düzenli ritmi yapabileceği etkinlikler ve düzenli ritmi vurdıkları-hissettikleri çalışmalar yapılmalı.*”

U4: “Çocuklar ritmik becerileri bedensel olarak somutlaştırarak –el çırpma, ayak vurma- beden müziği yardımı ile tekrar edebilmeli.”

U2: “Heceleme yoluyla öğretilen ritim çalışmalarıyla hem sözcük kapasitesi hem de ritim becerisi geliştirilmeli.”

U11: “Ritmik becerilerde toplu çalışmalar yaparak ritmik uyumun içinde olmaları önemlidir. Bedende ritmik yapıları gösterme, heceleme yolu ile ritmik yapıları gösterme, sabit vuruşu hissedebilme ve gösterebilme becerilerinin tümü devinim ve mekân ilişkisi içerisinde kurgulanarak kazandırılmalıdır.”

Okulöncesi müzik eğitimi konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde okulöncesi dönemde içsel duyuş becerisine ilişkin davranışların kazandırılması gerektiği görülmüştür. Okulöncesi müzik eğitiminde içsel duyuş becerisi ile ilgili kazandırılması gereken davranışlara ilişkin literatür incelemesi Tablo 4.5.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Okulöncesi Müzik Eğitiminde İçsel Duyuş Becerisi ile İlgili Kazandırılması Gereken Davranışlara Yönelik Literatür İncelemesi

Tema	Kategoriler	Görüş bildiren yazarlar	f
İçsel Duyuş	Müziksel hafıza	Daniel (1981), Choksy (1981), Atterbury (1984), Choksy vd. (1986), Dinçer (1992), Forrai (1995), Melville-Clark (2006), Greata (2006), Öztürk (2011)	9
	Odaklı dinleme	Nye (1977), McDonald ve Ramsey (1978), Daniel, (1981), Forrai (1995), Edwards vd. (2005), Harris (2009), Hoalahan ve Tacka (2015)	7
	Müziği zihinde duyma ve bedende gösterme	Daniel (1981), Choksy (1981), Choksy vd. (1986), Dinçer (1992), Öztürk (2011)	5

Tablo 4.5. içsel duyuş teması ile ilgili kazandırılması gereken becerilerin müziksel hafızanın gelişimi, odaklı dinleme ve müziği zihinde canlandırarak beden ile gösterme kategorilerini içerdiğini göstermektedir.

İçsel duyuş becerisine ilişkin kazanımlar ile ilgili literatürde yer alan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Forrai (1995: 74): “Çocuk ezgisi mırıldanılan ya da bir çalgı ile çalınan şarkıyı tanımalıdır.”

Atterbury (1984: 44): “Çocukların müziksel hafızasını geliştiren etkinlikler müziksel etkinliklere tutarlı bir şekilde dâhil edilmelidir.”

Daniel (1981: 4): “Okulöncesi dönem müzik eğitiminde çocuklar bir şarkıyı söylerken verilen işaretlerle şarkıyı içlerinden söylemeye devam edip tekrar verilen işaretlerle zihinlerinde söyledikleri yerden sesli şarkı söylemeye devam edebilmelidirler.”

Müzik eğitimi ve müzik öğretim yaklaşımları uzmanlarının “okulöncesi müzik eğitiminde içsel duyuş ile ilgili kazandırılması gereken davranışlar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4.6.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Okulöncesi Müzik Eğitiminde İçsel Duyuş ile İlgili Kazandırılması Gereken Davranışlara Yönelik Uzman Görüşleri

Tema	Kategoriler	Görüş bildiren uzmanlar	f
İçsel Duyuş	Müziği zihinde canlandırma ve bedende gösterme	U8, U2, U7, U5, U11, U12, U13	7
	Odaklı dinleme	U4, U8, U9, U11, U14	5
	Müziksel hafıza	U7, U8, U11	3

Tablo 4.6.’da içsel duyuş temasına ait ilgili kategorilere yer verilmiştir. Uzmanların içsel duyuş hakkında bildirdikleri görüş sayısı az olsa da müziği sesli bir şekilde ifade etmeden ya da işitsel bir girdi olmadan müziği düşünebilme becerisi olarak ifade edilebilecek içsel duyuşun müziksel hafızaya olan katkıları göz önünde bulundurulduğunda okulöncesi müzik eğitiminde kazandırılması gereken davranışlardan biri olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.6.’da yer alan tema ve kategorilere ilişkin uzmanları bazı görüşleri şu şekildedir:

U5: “İçsel duyuşun kazandırılması Gordon, Suzuki ve Kodaly yaklaşımlarında çok önemlidir.”

U7: “Çocuğun hafızasında yer alan müziksel deneyimleri içsel duyum için önemlidir. Öğretmen daha önceden öğrenilen bir şarkının birkaç ölçüsünü mırıldanarak ya da bir çalgı

yardımı ile çalarak çocuğun önceki deneyimlerini harekete geçirir ve şarkıyı bulmasını ister. Ya da tekrar edilecek şarkılara uygun görseller hazırlanır ve çocuklardan şarkıyı söylerken doğru görseli göstermeleri istenebilir. Bir diğer teknik de hep birlikte şarkı söylenirken öğretmenin vereceği bir komut ile şarkının bazı yerleri içten söylenir. Verilen diğer komut ile şarkı tekrar sesli olarak söylenir.”

U8: “İçsel duyuş şarkı söylemeden hareketlerini yapma gibi etkinliklerle mutlaka kazandırılmalı.”

U11: “İçsel duyuşun en önemli ön koşulu dinlemedir. Dinleme becerisinin kazandırılmasından sonra müziksel bellek ve müziği zihinde canlandırma becerileri geliştirilmeli. Dinleme müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biridir. Dışarıyı dinleme, zihninde kendini dinleme içsel duyuş kazanımının ilk aşamalarıdır.”

Okulöncesi müzik eğitimi konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde okulöncesi dönemde müziksel kavramları tanıma becerisine ilişkin kazandırılması gereken davranışlar olduğu görülmüştür. Okulöncesi müzik eğitiminde müziksel kavramlar ile ilgili kazandırılması gereken becerilere ilişkin literatür incelemesi Tablo 4.7.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Okulöncesi Müzik Eğitiminde Müziksel Kavramlar ile İlgili Kazandırılması Gereken Davranışlara Yönelik Literatür İncelemesi

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>Görüş Bildiren Yazarlar</i>	<i>f</i>
<i>Müziksel Kavramları Tanıma Becerisi</i>	<i>Tını</i>	Çevreden gelen sesleri tanıma ve ayırt etme	Daniel (1981), Athey ve Hotchkiss (1982), Akkaş (1991), Bayless ve Ramsey (1991), Wolf (1992), Forrai (1995), Turner (1999), Ömeroğlu vd. (2006), Greata (2006), Öztürk (2011), Nyland vd. (2015), Sığırtaç (2017), Akbulut (2017), Saraç (2018), Lindeman (2018). Yıldız (2020)	16

	Farklı alguların seslerini ayırt etme	Daniel (1981), Choksy (1981), Athey ve Hotchkiss (1982), Scott (1991), Bayless ve Ramsey (1991), Forrai (1995), Turner (1999), Melville-Clark (2006), Greata (2006), Öztürk (2011), Lindeman (2018), Saraç (2018)	13
	Müziksel ses ve gürültü arasındaki fark	Nye (1977), Daniel (1981)	2
	Hafif-kuvvetli kavramını tanıma ve seslendirme	Daniel (1981), Choksy (1981), Athey ve Hotchkiss (1982), Akkaş (1991), Bayless ve Ramsey (1991), Scott (1991) Forrai (1995), Morgül (1995), Greata (2006), Houlahan ve Tacka (2015), Lindeman (2018)	11
<i>Dinamik-ler</i>	Hafif-kuvvetli kavramını bedeni ile ya da sembollerle gösterme	Daniel (1981), Choksy (1981), Athey ve Hotchkiss (1982), Akkaş (1991), Bayless ve Ramsey (1991), Forrai (1995), Morgül (1995), Greata (2006), Boyer ve Rozmajzl (2014), Lindeman (2018), Houlahan ve Tacka (2015)	11
	Hızlı-yavaş kavramını tanıma ve seslendirme	Batcheller (1975), Daniel (1981), Choksy (1981), Akkaş (1991), Bayless ve Ramsey (1991), Scott (1991), Forrai (1995), Morgül (1995), Greata (2006), Boyer ve Rozmajzl (2014), Lindeman (2018), Houlahan ve Tacka (2015)	12

Hızlı-yavaş kavramını bedeni ile ya da sembollerle gösterme	Batcheller (1975), Daniel (1981), Choksy (1981), Akkaş (1991), Bayless ve Ramsey (1991), Forrai (1995), Morgül (1995), Greata (2006), Boyer ve Rozmajzl (2014), Houlahan ve Tacka (2015), Lindeman (2018)	11
İnce-kalın kavramını tanıma ve seslendirme	Daniel (1981), Choksy (1981), Athey ve Hotchkiss (1982), Akkaş (1991), Bayless ve Ramsey (1991), Scott(1991), Forrai (1995), Morgül (1995), Boyer ve Rozmajzl (2014), Houlahan ve Tacka (2015), Lindeman (2018)	11
İnce-kalın kavramını bedeni ile ya da sembollerle gösterme	Daniel (1981), Choksy (1981), Athey ve Hotchkiss (1982), Akkaş (1991), Bayless ve Ramsey (1991), Forrai (1995), Morgül (1995), Boyer ve Rozmajzl (2014), Houlahan ve Tacka (2015), Lindeman (2018)	10

Tablo 4.7. okulöncesi müzik eğitiminde müziksel kavramları tanıma becerisi ile ilgili kazandırılması gereken davranışların tını, form ve dinamikler alt kategorilerinde toplandığını göstermektedir. Müziksel kavramlarla ilgili becerilerde tını alt temasına ait çevreden gelen sesleri tanıma ve ayırt etme kategorisinin literatürde ön planda olduğu görülmektedir. Ayrıca literatür incelemesi hafif-kuvvetli, ince-kalın, hızlı-yavaş kavramlarını içeren dinamiklerin tanınması, seslendirilmesi, beden ya da sembollerle gösterilmesi becerilerinin kazandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Müziksel kavramları tanıma becerisine ilişkin kazanımlar ile ilgili literatürde yer alan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Daniel (1981: 1, 4): “Okulöncesi müzik eğitiminde çocukların günlük hayatta etrafımızda duyduğumuz sıradan sesleri ayırt etmesini sağlayarak işe başlayın. Sınıf içindeki ve dışındaki tüm sıradan sesler öğretmen tarafından çocuğun ton-renk ayrımını geliştirmek

için kullanılmalıdır. ...Temel işitme eğitiminin amacı gürültü ve müziksel ses arasındaki farkı ayırt etmektir.”

Forrai (1995: 72-73): *“Okulöncesi dönem müzik eğitiminde çeşitli malzemelerin ton renginin belirlenmesi, sistematik öğretim hedeflerimizden biri olarak dahil edilmiştir. Başlangıçta çocuklardan ahşap, metal ve cam gibi açıkça farklı olan sesleri ayırt etmeleri istenir. Daha sonra, cam ve porselen gibi farklı materyallerin yanı sıra vurmali çalgılar ve melodi enstrümanlarının tınlarını tanımlayarak daha ince bir ayırım yaparlar.”*

Saraç (2018: 6): *“Çocukların müziksel işitme ve algılama becerilerini geliştirebilmek için öğretmen tarafından onların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal becerileri ve aylık gelişim özelliklerine göre seslerle tanıştırılması gerekmektedir. Doğal sesler, doğada var olan günlük yaşamımızda karşılaştığımız seslerdir. ...Bir de dokunulduğunda titreşimle üretilen sesler vardır. Öğretmen yaş gruplarına ve etkinlik programlarına göre çocukların bu sesleri tanımasını ve ayırt etmesini seçeceği küçük oyunlarla sağlayabilir. Bu sesleri tanıyan ve ayırt eden öğrencilere müzik araçlarından üretilen sesleri de tanıtmak gerekir.”*

Yıldız (2020: 39): *“Sesleri tanıma-ayırt edebilme, ses ile kaynağını eşleştirebilme, benzer ve farklı sesleri ayırt edebilme ve sesin yönünü, yakın ya da uzaklığını ayırt edebilme çalışmaları okul öncesi eğitimde sıklıkla yapılan ve çocuklar tarafından ilgi gören çalışmalardır.”*

Akkaş (1991: 73):*“Okulöncesi müzik eğitiminde form çalışması veya öğretimi oyun şeklinde olabilir. Eğitimci bir soru sorar ve çocuk cevap verir. Daha sonra aynı soru şarkı şeklinde sorulur ve çocuk cevabı şarkı şeklinde verir.”*

Nye (1977: 47):*“Çocuklar hızlı-yavaş tempo, hafif-kuvvetli ses kavramlarını deneyimler ve müziksel yorumlamalarında kullanır. İnce ve kalın sesleri ayırt eder.”*

Daniel (1981: 7): *“Hafif-kuvvetli, ince-kalın kavramları şarkılar ve müzikli oyunlarla sıralamaya dayalı bir şekilde, hayal gücüne ve yaratıcılığa dayalı sunumlar ile öğretilir.”*

Forrai (1995: 68, 71): *“Çocuklar ince ve kalın sesleri tanıdıklarını sadece sözlü olarak değil, aynı zamanda fiziksel hareketlerle de ifade etmelidirler. ...Çocuklar hafif-kuvvetli arasındaki ayrımı yapabilmelidir.”*

Akkaş (1991: 33): “Seslerin inceliği ve kalınlığı, anaokulu eğitim programlarında kavramlardan gidilerek verilebilir. Yukarıya çıkış seslerin incelenmesi, aşağıya iniş seslerin kalınlaşması çocuklara önce öykü şeklinde anlatılabilir.”

Müzik eğitimi ve müzik öğretim yaklaşımları uzmanlarının “okulöncesi müzik eğitiminde müziksel kavramları tanıma becerisi ile ilgili kazandırılması gereken davranışlar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4.8.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Okulöncesi Müzik Eğitiminde Müziksel Kavramlar ile İlgili Kazandırılması Gereken Davranışlara Yönelik Uzman Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>Görüş Bildiren Uzmanlar</i>	<i>f</i>	
<i>Müziksel Kavramları Tanıma Becerisi</i>	<i>Tını</i>	Çevreden gelen sesleri tanıma ve ayırt etme	U2, U5, U9, U7, U11, U13	6	
		Farklı çalgılardan gelen sesleri ayırt etme	U 9, U7, U5, U3, U11, U13	6	
		Müziksel ses ve gürültü arasındaki fark	U7, U11	2	
	<i>Dinamikler</i>	Hafif-kuvvetli kavramını tanıma ve seslendirme	U4, U7, U8, U9, U10, U11, U13	7	
			Hafif-kuvvetli kavramını bedeni ile ya da sembollerle gösterme	U4, U3, U7, U8, U9, U10, U11, U13	8
		Hızlı-yavaş kavramını tanıma ve seslendirme	U4, U 7, U8, U9, U10, U11, U13	7	
			Hızlı-yavaş kavramını bedeni ile ya da sembollerle gösterme	U4, U7, U8, U9, U10, U11, U13	7
			İnce-kalın kavramını tanıma ve seslendirme	U7, U8, U9, U11, U13	5
		İnce-kalın kavramını bedeni ile ya da sembollerle gösterme	U7, U8, U9, U11, U13	5	

Tablo 4.8.’de müziksel kavramlar temasına, ilgili alt temalara ve kategorilere yer verilmiştir. Uzmanlar tını alt temasında çevreden gelen sesleri tanıma ve farklı çalgılardan gelen sesleri ayırt etme becerilerinin kazanımı yönünde ağırlıklı olarak görüş bildirmişlerdir.

Çevreden gelen sesleri ayırt etme becerisi çocukların etkin dinlemeyi öğrenmesini sağlamaktadır. İlkokula hazırlık sürecinin bir parçası olarak okulöncesi dönemde bu becerinin kazandırılması önem taşımaktadır.

Dinamiklere ilişkin kazandırılması gereken kavramlar ise hafif-kuvvetli ses, hızlı-yavaş tempo, ince-kalın (tiz-pes) ses olduğu görülmektedir. Bu kavramların kazandırılması sürecinde kavramların tanınması, seslendirilmesi, beden ya da semboller aracılığıyla gösterilmesi becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği uzmanlar tarafından ortaya konmuştur.

Tablo 4.8.'de yer alan tema ve kategorilere ilişkin uzmanları bazı görüşleri şu şekildedir:

U7: *“Tını çalışmalarında konuşma sesi, şarkı söyleme sesi ve gürültülü sesin farkı ve geldikleri ses kaynağı, materyal vb. tanımlanır. Başlangıçta çocuklardan sesleri belirgin bir şekilde farklı olan örneğin cam, metal ya da tahta gibi materyalleri ayırt etmesi istenirken daha sonra vurmali çalgılar ve melodi üreten çalgıları tanımlamaları ve daha ince ayırım yapmaları istenir.”*

U9: *“Dinamikleri bedeni ile uygular, şarkı söylerken dinamiklere dikkat eder.”*

U8: *“Okulöncesi müzik eğitiminde hafif-kuvvetli, hızlı-yavaş, ince-kalın kavramlarına yer verilmelidir. Bu kavramlar tanınmalı, seslendirilmeli ve sembollerle gösterilebilmelidir. Bu kavramlar öğretilirken zıtlıklara yer verilmeli, orta derecede kalan kavramlar öncelikli olarak öğretilmemelidir.”*

U4: *“Okulöncesinde çocuklar verilen parçanın hızlı ve yavaş kısımlarını ayırt ederek belirli devinimlerle veya oyunlarla gösterebilmeli, vücut hareketleriyle eşlik edebilmelidir. Müziğin gürülüğünü ayırt ederek taklit edebilmeli, öğretmenin yönergelerine uyarak kuvvetli veya hafif kısımlarını kontrol ederek söyleyebilmelidir.”*

U11: *“Çevreden gelen sesleri ayırt etme, tanımlama beceriler eğitsel oyunlar aracılığıyla kazandırılmalıdır. Hızlı-yavaş, ince-kalın, hafifi-kuvvetli gibi zıt müziksel kavramlar çocuklar için somut hale getirilmeli, bedenleri ile ya da oyunlar ile gösterilerek canlandırılması yolu ile kazandırılmalıdır.”*

Uzman görüşleri ve literatür analizi ile elde edilen veriler doğrultusunda okulöncesi müzik eğitiminde kazandırılması gereken davranışların şarkı söyleme becerisi, ritmik

beceriler, içsel duyuş becerisi, müziksel kavramların tanınması olarak sınıflandırılabilceği görölmektedir.

Yapılan betimsel analiz ile ortaya konulan tema ve kategoriler ile okulöncesi müzik eğitiminin şarkı söyleme becerisine ilişkin kazanımları:

1. Şarkı söyleme sesini kullanır.
2. Çevreden gelen sesleri taklit eder.
3. Toplu şarkı söyler.
4. Şarkı söylerken nefesini ve bedenini doğru kullanır.
5. Şarkı sözlerini doğru telaffuz eder.
6. Şarkıda geçen sözcüklerin anlamını bilir.
7. Doğaçlama şarkı söyler olarak belirlenmiştir.

Yapılan betimsel analiz ile ortaya konulan tema, alt tema ve kategoriler ile okulöncesi müzik eğitiminin ritmik becerilere ilişkin kazanımları:

1. Basit ritmik yapıları bedeni ile gösterir.
2. Sözcükleri hecelemeye dayalı ritmik çalışmalar yapar.
3. Basit ritim kalıplarını tekrar eder.
4. Sabit vuruşu hissederek bedeniyle gösterir.
5. Sabit vuruş ile konuşma dilini kullanır.
6. Sabit vuruşu sembollerle gösterir olarak belirlenmiştir.

Yapılan betimsel analiz ile ortaya konulan tema ve kategoriler ile okulöncesi müzik eğitiminin içsel duyuş becerisine ilişkin kazanımları:

1. Etkin bir dinleme gerçekleştirir.
2. Bildiği bir şarkıyı verilen ipuçlarından yola çıkarak tanır.
3. Müziği zihninde duyar.
4. Zihninde duyduğu müziği bedeniyle canlandırarak gösterir olarak belirlenmiştir.

Yapılan betimsel analiz ile ortaya konulan tema, alt tema ve kategoriler doğrultusunda okulöncesi müzik eğitiminin müziksel kavramları tanıma becerisine ilişkin kazanımları:

1. Çevreden gelen sesleri tanır.

2. Çevreden gelen sesleri ayırt eder.
3. Farklı algıların seslerini ayırt eder.
4. Mzikselses ve gürültü arasındaki farklı ayırt eder.
5. Hafif-kuvvetli kavramını tanır.
6. Hafif-kuvvetli kavramını seslendirir.
7. Hafif-kuvvetli kavramını bedeni ya da semboller aracılığı ile gösterir.
8. Hızlı-yavaş kavramını tanır.
9. Hızlı-yavaş kavramını seslendirir.
10. Hızlı-yavaş kavramını bedeni ya da semboller aracılığı ile gösterir.
11. İnce-kalın kavramını tanır.
12. İnce-kalın kavramını seslendirir.
13. İnce-kalın kavramını bedeni ya da semboller aracılığı ile gösterir olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada okulöncesi dönemde verilecek olan müzik eğitiminin önemine dikkat çekilmiş ve Kodaly yaklaşımının çocuk gelişimini esas alan sıralama düşüncesinden yola çıkılarak okulöncesi dönemde uygulanabilecek bir müzik öğretim programı tasarlanmıştır. Tasarlanan bu program Ek 1’de sunulmuştur.

Ülkemizde yapılan okulöncesi müzik eğitimi çalışmaları incelendiğinde bu çalışmalarda çeşitli yöntem ve yaklaşımlarla sürdürülen müzik eğitiminin çocukların çeşitli gelişim özelliklerine, becerilerine ya da müziksel gelişimlerine etkisinin tespit edilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise müzik eğitiminin gelişim alanlarına katkılarını ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi, okulöncesi dönemde müzik eğitimin önemine dikkat çekerek müzik öğretimine yönelik program hazırlamayı hedefleyen çalışmalar da yapıldığı görülmektedir.

Literatür incelendiğinde yurtdışındaki çalışmalarda okulöncesi müzik dersine yönelik öğretim programı geliştirme ve müfredat oluşturma çalışmalarına rastlanmaktadır. Bunlar Greenberg (1974), Prusky (1989), Petrusky (1996), Muller (1995), Rho (2004), Diaz (2019) tarafından yapılan çalışmalardır.

Kodaly yaklaşımı, çocuk gelişiminin temel ilkelerine dayalı yapısı, müzik eğitiminde şarkı söylemeyi esas alması, temel müzik eğitimi sürecinde çalgı ihtiyacının olmaması ve repertuarının tekerlemelere, şarkılı oyunlara ve pentatonik diziye dayalı şarkılardan oluşması ile yirminci yüzyılın ortalarından itibaren Macaristan’da gelişip tüm dünyada müzik eğitiminde yer almıştır.

Yapılan literatür incelemesi Kodaly yaklaşımının ülkemizde de son yıllarda yaygınlaşmaya başladığını göstermektedir. Ayrıca Kodaly yaklaşımı temelli öğretim programı tasarısına veya etkinliklerin hazırlanmasına yönelik çalışmaların da son yıllarda önem kazanmaya başladığı görülmektedir. Henüz yaygınlaşma aşamasında olan bu yaklaşımın uygulandığında nasıl sonuçlar ortaya koyacağını gösteren çalışmaların yanı sıra yaklaşımın

eğitimin farklı kademelerinde ve farklı amaçlara yönelik nasıl kullanılabileceğini açıklayan çalışmaların varlığının yaklaşımın tanınması ve yaygınlaşmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kodaly yaklaşımı ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde yaklaşımın yönergeleri doğrultusunda pek çok ülkede, eğitimin farklı düzeylerinde çeşitli müfredat ve öğretim programı tasarlama çalışmaları yapıldığı görülmektedir.

Bu çalışmalar okulöncesi müzik eğitiminde Ban (1977), Storck (2003), Carlson (2003); ilköğretim müzik eğitiminde Richards (1966), Zemke (1968; 1973), Gerling (2003); ortaöğretim müzik eğitiminde Dernelan (1989), Koll (2004), Peng (2006), Kuplic (2013) Sullivan (2014) tarafından yapılmıştır. Shreidan (2019) ise yaklaşımın 1960'lerden günümüze Amerika'daki müzik eğitiminde bulunduğu yeri ve yaklaşımın uyarlamasını yapan eğitimcilerin müzik eğitimine katkı sundukları çalışmalarını incelemiştir.

Kodaly her ne kadar temel müzik eğitimini hedef alan bir yaklaşım olsa da yaklaşımın temel ilkeleri ve Kodaly'nin müzisyenlik üzerine fikirlerinden yola çıkılarak Kodaly yaklaşımı temelli çalgı eğitimi üzerine de çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar klasik gitar eğitiminde Wallace (1996); klarinet eğitiminde Bero (1990); piyano eğitiminde Sindelar (1989), Hongsermeier (1995), King (2000); blokflüt eğitiminde Dillahunt (2004); ses eğitiminde Schroepfer (1992), Roberts (1997) olarak sıralanmaktadır. Kodaly yaklaşımın toplu müzik eğitiminde yer aldığı çalışmalar incelendiğinde ise Jaquette (1995)'in orkestra çalışmalarında; Darzs (1973), Moehrke (1990), Hiney (2017) ve Wu (2019)'nun koro çalışmalarında yaklaşımın kullanılması üzerine araştırmalarının bulunduğu görülmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Bakkalbaşı'nın (2017) ilkokul ve ortaokul düzeyindeki müzik derslerine yönelik Kodaly yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda şekillendirilmiş bir şarkı dağarcığı ve örnek öğretim planı oluşturduğu çalışması ile alana katkı sunduğu görülmüştür. Çelikleş (2021) tarafından yapılan çalışmada ise çocuk korolarında Kodaly temelli 30 dersten oluşan bir öğretim programı tasarlanmıştır.

Bu araştırmada okulöncesi müzik eğitiminde Kodaly yaklaşımı temelli bir öğretim programı tasarlamak amacı ile uzmanlardan okulöncesi müzik eğitiminin kazanımlarını belirlemek üzere görüş alınmıştır. Uzmanlarla yapılan görüşmeler ve literatür incelemesi ile elde edilen veriler ile bir öğretim programı tasarısı geliştirmenin ilk basamağı olan kazanımların belirlenmesi için ihtiyaç analizi yapılmıştır.

Yapılan ihtiyaç analizi ile araştırmada okulöncesi müzik eğitiminde kazandırılması gereken davranışların şarkı söyleme becerisi, ritmik beceriler, içsel duyuş becerisi, müziksel kavramları tanıma ve müzik sevgisine sahip olma başlıkları altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okulöncesi müzik eğitiminde şarkı söyleme becerisine ilişkin yedi kazanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kazanımlar:

1. şarkı söyleme sesini kullanır.
2. Çevreden gelen sesleri taklit eder.
3. Toplu şarkı söyler.
4. şarkı söylerken nefesini ve bedenini doğru kullanır.
5. şarkı sözlerini doğru telaffuz eder.
6. şarkıda geçen sözcüklerin anlamını bilir.
7. Doğaçlama şarkı söyler olarak belirlenmiştir.

Araştırmada okulöncesi müzik eğitiminde ritmik becerilere ilişkin altı kazanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kazanımlar:

1. Basit ritmik yapıları bedeni ile gösterir.
2. Sözcükleri hecelemeye dayalı ritmik çalışmalar yapar.
3. Basit ritim kalıplarını tekrar eder.
4. Sabit vuruşu hisseder ve bedeninde gösterir.
5. Sabit vuruş ile konuşma dilini kullanır.
6. Sabit vuruşu sembollerle gösterir olarak belirlenmiştir.

Araştırmada okulöncesi müzik eğitiminde içsel duyuş becerisine ilişkin dört kazanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kazanımlar:

1. Etkin bir dinleme gerçekleştirir.
2. Bildiği bir şarkıyı verilen ipuçlarından yola çıkarak tanır.
3. Müziği zihninde duyar.
4. Zihninde duyduğu müziği bedeniyle canlandırarak gösterir.

Araştırmada okulöncesi müzik eğitiminde müziksel kavramları tanıma becerisine ilişkin on üç kazanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kazanımlar:

1. Çevreden gelen sesleri tanır.
2. Çevreden gelen sesleri ayırt eder.
3. Farklı çalgıların seslerini ayırt eder.
4. Müziksel ses ve gürültü arasındaki farklı ayırt eder.
5. Hafif-kuvvetli kavramını tanır.
6. Hafif-kuvvetli kavramını seslendirir.
7. Hafif-kuvvetli kavramını bedeni ya da semboller aracılığı ile gösterir.
8. Hızlı-yavaş kavramını tanır.
9. Hızlı-yavaş kavramını seslendirir.
10. Hızlı-yavaş kavramını bedeni ya da semboller aracılığı ile gösterir.
11. İnce-kalın kavramını tanır.
12. İnce-kalın kavramını seslendirir.
13. İnce-kalın kavramını bedeni ya da semboller aracılığı ile gösterir.

Araştırmada okulöncesi müzik eğitiminde şarkı söyleme becerisi ile ilgili yedi, ritmik beceriler ile ilgili altı, içsel duyuş becerisi ile ilgili dört, müziksel kavramları tanıma becerisi ile ilgili on üç kazanım olmak üzere otuz kazanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Okulöncesi müzik eğitiminde Kodaly yaklaşımı temelli bir öğretim programı tasarımı hazırlanan bu çalışma sonucunda aşağıda sıralanan öneriler sunulmuştur:

- Bu çalışmada tasarlanan Kodaly yaklaşımı temelli müzik öğretim programının okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanarak alınan sonuçların çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.
- Kodaly yaklaşımı temelli, müzik öğretiminin çeşitli kademelerinde kullanılacak öğretim programları tasarlama üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Okulöncesi eğitim programının hedef davranışlarını kazandırmaya yönelik, çocuk gelişimine uygun bir dağarcık geliştirilebilir. Besteciler ve çocuk edebiyatı yazar ve şairleri bir araya gelerek yaklaşımın sunduğu çerçeve ve Türk halk müziğinin temel yapısı doğrultusunda okulöncesi dönem çocukları için bir müzik repertuarı oluşturabilir.
- Kodaly yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda Türk müziği çalgılarına yönelik metot hazırlama çalışmaları yapılabilir.

- Müzik eğitiminin okulöncesi dönemdeki gelişim alanlarına ve çocuklara katkılarında en üst düzeyde faydalanmayı sağlamak için okulöncesi ğretmeni yetiştirme lisans programlarında müzik derslerinin dönem ve ders saati arttırılabilir ve derslerin içeriği Kodaly yaklaşımının uygulanabilirliği ve avantajları göz önünde bulundurularak Kodaly temelli bir müzik ğretim programının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenebilir.
- Müzik ğretmeni yetiştirme lisans programlarında ocuk gelişimi ve okulöncesi müzik eğitimi derslerine yer verilebilir ve özel ğretim yöntemleri hakkındaki eksikliklerinin tespit edilerek geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Okulöncesi sınıf ğretmenlerinin müziksel yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenerek öğretmenleri müzik etkinliklerini yalnız gelişim alanlarını desteklemek amaçlı değil, aynı zamanda temel müzik bilgisini ve sevgisini çocukların hayatlarına yerleştirecek nitelikte ders yapabilecek bilgi ve beceriler ile donatacak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Abella, K. T. (1999). *Başarılı eğitim programları*. Öteki Yayınevi.
- Adhitya S. (2017). *Listening to urban design and planning. Musical cities*. UCL Press.
- Akbulut E. (2017). *Okul öncesi müzik eğitimi*. Anı yayıncılık.
- Akgül Barış D. (2008). Sosyal beceri gelişiminde çocuk ve müzik. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 177, 28-34.
- Akkaş S. (1991) *Okulöncesi eğitimde müzik*. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi.
- Aksan M. (2019). *Dalcroze öğretim yöntemi ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri gelişimine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Aksoy A. (1995). *Okulöncesi eğitim kurumlarında yönetim*. Bizim Büro Yayınevi.
- Aksu C. (2020). *Müzik öğretim programlarımızın (1924-2017) felsefi ve sosyolojik temelleri*. Nobel Yayıncılık.
- Alat Z. (2010) “Çeşitli ülkelerde okulöncesi eğitim”. Okulöncesi eğitime giriş (edt. Gelengül Haktanır). Anı yayıncılık 4. Baskı
- Andress B. (1980). *Music experiences in early childhood*. Holt, Rinehart and Winston.
- Andress B. (1998). *Music for young children*. Harcourt Brace College Publishers.
- Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J. & Levy, B.A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111–130.
- Aral N., Kandır A. & Can Yaşar M. (2000). *Okulöncesi eğitim ve anasınıfı programları*. Turan Ofset.
- Aral N., Kandır A. & Can Yaşar M. (2001). *Okul öncesi eğitim 1*. Ya-Pa.
- Aral N., Kandır A. & Can Yaşar M. (2002) *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa.
- Arı M. (2003). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi* (edt. M. Sevinç) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni yaklaşımlar Morpa Kültür Yayınları.
- Arı, M. & Tuğrul, B. (1996). Okul öncesi eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, (132), 68-69.
- Arslan A., Akoğlan S., & Guter Z. (2021). Okul öncesi dönemde çocuk oyunlarının çocukların motor gelişimlerine etkilerinin incelenmesi. *Modern Leisure Studies*, 3 (2), 35-48.
- Ashiabi W. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 28, No. 2.

- Ashley L. D. (2017) *Araştırmayı planlama*. Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri. (Edt. James Arthur, Micheal Waring, Robert Coe, Larry V. Hedges). Anı yayıncılık.
- Athey M. & Hotchkiss G. (1982). *Music games and activities for early childhood*. Parker Publishing Company.
- Atterbury B. (1984). Are you really teaching children how to sing? *Music Educators Journal*. 70 (8). 43-45.
- Avşar M. (2018). *Kodály yaklaşımına göre uygulanan armoni dersinin başarıya, tutuma ve performansa etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ayan B. E. & Kaya S. (2016). Okul öncesinde müzik ve hareketin öğrenme üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (1), 463-475. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.04848>
- Aycan, K. (2017). Kodály metodundan uyarlanan deşifre şarkı söyleme uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1683-170.
- Bacon D. (1978). Hungary will never outgrow Kodaly. *Music Educators Journal*. 65 (1). 39-44.
- Bailey C. (1966). Music and the beginning school child. *Young Children*, 21 (4), 200-204.
- Bakkalbaşı C. (2019) *Okul müzik eğitiminde kullanılan Türk halk ezgilerinin kodaly yöntemi doğrultusunda incelenmesi ve örnek öğretim planı*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bakken L., Brown N. & Downing B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31 (2), 255-269, DOI: 10.1080/02568543.2016.1273285.
- Bal S. & Artan İ. (1995). *Seslerle tanışalım*. Ya-Pa.
- Ban L.G. (1977). *Problems and solutions in adapting Kodaly method for use in Australia*. [Master of Arts]. University of Sydney.
- Barker A. (1997). *Nurturing musical intelligence in preschool children: a study based on the philosophy of Zoltan Kodaly and the theories of Howard Gardner*. [Master of Music]. Silver Lake College.
- Bartholomew D. (1995). Sounds before symbols: What does phenomenology have to say? *Philosophy of Music Education Review*, 3 (1), 3-9.
- Bartok B. (1962). Zoltan Kodaly. *Tempo*, 63, 22-27.
- Başer F . (2015). Müziğin okul öncesi dönemde çocuk gelişimine katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-10.
- Batcheller J. (1975). *Music in early childhood*. The Center for Applied Research in Education, Inc.

- Bayless K. M., & Ramsey M. E. (1991). *Music a way of life for the young child*. Fourth Edition. Macmillan Publishing Company.
- Belik Ş. (1985), "Okulöncesi kurumlarının özellikleri, nitelikleri ve program", *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri II-III*, Ya-Pa Yayınları.
- Beltekin N. (2018). *Veri Toplama Araçları. Eğitim Yönetiminde Araştırma* (edt. Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer, Yaşar Kondakçı). Pegem Akademi.
- Bergad R. (1995). *Early childhood units for music*. Teacher created materials.
- Berk L. E. (2009). *Child development*. Pearson International Edition.
- Bero, A. J. (1990). *Development of an instrumental method book for Bb clarinet using aspects of the Kodaly method* (Order No. EP31807). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (871815634). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/development-instrumental-method-book-bb-clarinet/docview/871815634/se-2?accountid=159111>.
- Beylik Ç. (2022). *İlköğretim 5. Sınıf Müzik Dersinin Kodaly Yöntemine Göre Yeniden Yapılandırma Çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.] Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Biber K. (2010). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve temel ilkeleri* (edt. Songül Tümkaya, Fikret Gülaçtı) Erken Çocukluk Eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Birleşmiş Milletler (1959). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları bildirgesi*. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>.
- Bonin J. W. (2005). Katinka Daniel and her contributions to Kodaly pedagogy in the United States. *Journal of Historical Research in Music Education*. 1, 49-64.
- Boshkoff R. (1991). Lesson planning the Kodaly way. *Music Educators Journal*. 78 (2), 30-34.
- Bowyer J. (2015). More than Solfege and hand signs. *National Association for Music Education*. Doi: 10.1177/0027432115611232.
- Boyer R. & Rozmajzl M. (2014). *Music Fundamentals, Methods, and Materials for the Elementary Classroom*. Fifth Edition. Pearson Education Limited.
- Brondial G. J. E. (1995). *Filipino song collection with application to an elementary music curriculum based on the Kodaly concept*. [Master of Music]. Silver Lake College.
- Brown J., Sherrill C. & Gench B. (1981) Effects of an integrated physical education/ music program in changing early childhood perceptual-motor performance. *Perceptual and Motor Skills* 53, 151-154. <https://doi.org/10.2466/pms.1981.53.1.151>.
- Campbell F. A., Ramey C. T., Pungello E., Sparling J. & Miller-Johnson S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abejadarion project. *Applied Developmental Science* 6 (1), 42-57.

- Canakay E. U. & Bilen S. (2006). Okul öncesi müzik eğitiminde Orff öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research* 22, 48-60.
- Cansız Aktaş M. (2014). *Nitel veri Toplama Araçları*. Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (edt. Mustafa Metin). 1. Baskı. Pegem Akademi.
- Canyakan A. (2021). *Okulöncesi müzik eğitiminde masal şarkı oyun çalgı tasarımı etkinliklerinin birlikte kullanımının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Carlow R. (2008). *Exploring the connection between children's literature and music*. Libraries Unlimited.
- Carlson, K. L. (2003). *Music and Spanish in an integrated Kodaly-based kindergarten curriculum* (Order No. EP31777). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (872239407). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/music-spanish-integrated-kodaly-based/docview/872239407/se-2?accountid=159111>.
- Cheek J.M. & Smith L.R. (1999). Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, 34, 759-761.
- Choksy L. (1969). Kodaly in and out of context. *Music Educators Journal*, 55 (8), 57-59.
- Choksy L. (1974). *The Kodaly method*. Prentice-Hall.
- Choksy L. (1981) *The Kodaly context*. Prentice-Hall.
- Choksy L., Abramson R. M., Gillespie A. E. & Woods D. (1986). *Teaching music in twentieth century*. Prentice-Hall.
- Clasen L. (1997). *Music in early childhood needs programs within the Kodaly philosophy*. [Master of Music]. Silver Lake College.
- Cleckley R. D. (2016). *Does music matter? A study of music instruction and math achievement in kindergarten students*. [Doctor of Education]. Capella University.
- Clothier F. (1938). The social development of the young child. *Child Development*, 9 (3), 285-291.
- Courey S. J., Balogh E., Siker J. R. & Paik J. (2012). Academic music: music instruction to engage third-grade students in learning basic fraction concepts, educational studies in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 81, 251-278. DOI: 10.1007/s10649-012-9395-9.
- Cross A. (1982). Kodaly and folk music. *The Musical Times*, 123, 839-841.
- Çelebi Öncü E. (2016). *Okul öncesinde materyal kullanımı ve materyal geliştirme*. 5. Baskı (edt. Rengin Zembat). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. Anı Yayıncılık
- Çelikaş H. (2021). *Kodaly temelli müzik öğretim programının çocuk korosu eğitiminde müziksel işitme ve okuma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

- Çilden Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1) s. 1-8.
- Dağlıoğlu E. (2010). “Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme” Okul öncesi eğitime giriş (edt. Gelengül Haktanır). Anı yayıncılık 4. Baskı.
- Daniel K. S. (1981). *Kodaly in kindergarten*. Fostco Music Press.
- Darazs, A. A. (1973). *A Study Of The Zoltan Kodaly Approach To Music Reading And Its Application To The High School Selective Choral Organization* (Order No. 7415974). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302655010). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/study-zoltan-kodaly-approach-music-reading/docview/302655010/se-2?accountid=159111>.
- Demirci F. G. & Mertoğlu E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan ses farkındalık müzik programının okuma yazma hazırlıkta çocukların sesleri tanıma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10 (51). 665-675. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1802>.
- Demirel Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. 25. Baskı. Pegem Akademi.
- Dernlan, L. A. (1989). *Correlation of the Wisconsin general music outcomes with the Manitowoc Public School District's Kodaly curriculum adaptation: grades one and two* (Order No. EP31728). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (871815240). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/correlation-wisconsin-general-music-outcomes-with/docview/871815240/se-2?accountid=159111>.
- DeVries P. (2004). The extramusical effects of music lessons on preschoolers. *Australian Journal of Early Childhood*, 29 (2), 6-10.
- DeVries, P. (2001). Reevaluating common Kodály practices. *Music Educators Journal*, 88 (3), 24-27.
- Dias- Jayasinha R. (2010). Reflections of choral conductor: The interconnectedness of inner hearing and in tune singing in early childhood music education. *Australian Kodaly Journal*, 31-35.
- Diaz, M. (2019). *Expanding Music Curriculum for Early Childhood Education* (Order No. 27671045). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2338333238). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/expanding-music-curriculum-early-childhood/docview/2338333238/se-2?accountid=159111>.
- Dillahunt, K. R. (2004). *Recorder instructional unit addressing the National Standards utilizing the Kodaly Approach* (Order No. EP31751). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (872273849). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/recorder-instructional-unit-addressing-national/docview/872273849/se-2?accountid=159111>.
- Dirim A. (2004). *Okul öncesi eğitim*. 1. basım Esin Yayınevi.

- Doğan H. (1982). *Analiz ve program hazırlama*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Doğan Ö. (2010). “Okulöncesi eğitime temel olan bazı görüşler” Okul öncesi eğitime giriş (edt. Gelengül Haktanır). Anı yayıncılık 4. Baskı.
- Durdu L. (2016). *Veri Toplama Yöntemleri*. Nitel Araştırma Yöntemleri (edt. M. Yaşar Özden, Levent Durdu). 1. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Edwards L. C., Bayless K. M. & Ramsey M. E. (2005). *Music a way of life fot the ypung child*. 5th ed. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Erdiller Z. B. (2010). “Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar”. Erken Çocukluk Eğitimi (edt. İbrahim H. Diken). Pegem. 1. Baskı
- Erkunt N. (1966). *Okul öncesi eğitimi ile ilgili uygulamalı çalışmalar*. MEB.
- Ertürk S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. 5. Baskı. Yelkentepe Yayınları.
- Feierabent J. (1992). *Music in early childhood. Readings in early childhood music education*.(edt. Barbara L Andress, Linda Miller Walker). Music Educators National Conference.
- Fer S. (2014). *Öğrenme ve Öğretmen Kuramlarına Giriş*. Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (edt. Seval Fer). Anı Yayıncılık.
- Foldes A. (1958). Kodaly. *Tempo*, 46, 8-11.
- Forrai K. (1975). *Music teaching in nursery schools*. Music Education in Hungary (edt. Frigyes Sandor). Corvina Press.
- Forrai K. (1995). *Music in preschool*. Kultura.
- Forrai K. (2005). Kodaly and the children. *Austuralian Kodaly Bulletin*. 12-14.
- Forrai K. (2005). Preschool music education in the spirit of Zoltan Kodaly. *Austuralian Kodaly Bulletin*. 15-18.
- Foster F. P. (1965). The song within: Music and disadvantaged preschool children. *Young Children*, 20 (6), 373-376.
- Fox J. E. & Schirmacher R. (2018). *Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi* (7. Basımdan çeviri) (çev. Prof. Dr. Neriman Aral, Doç. Dr. Gökhan Duman). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fox. D. B. & Liu L. (2012). Building musical bridges: early childhood learning and musical play. *Israel Studies in Musicology Online* 10, 57-67.
- Fritz N. (2015) *Improving music literacy skills through the Kodály concept and Lutheran Hymnody*. [Master of Music]. Silver Lake College.
- Galliford, J. A. S. (2003). *The effects of music experience during early childhood on the development of linguistic and non -linguistic skills* (Order No. 3081285). Available

from ProQuest Dissertations & Theses Global. (288316601).
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-music-experience-during-early-childhood/docview/288316601/se-2?accountid=159111>.

- Garrard K. R. (1987). Helping young children develop mature speech patterns. *Young Children* 42 (3) 16-21.
- Geçtan E. (2010). *Psikanaliz ve sonrası*. Metis Yayınları.
- Genishi C. (1988). Children's language: Learning words from experience. *Young Children* 44 (1), 16-23.
- Gerling S. (2003). *Adapting the Kodaly approach for use in the public elementary schools of Long Beach, California with Thirty-four lesson plans for first graders*. [Master of Music]. Silver Lake College.
- Goopy J. (2013). 'Extra musical effects' and benefits of programs founded on the Kodaly philosophy. *Australian Journal of Music Education*. 2, 71-78.
- Gordon E. (1971). *The psychology of music teaching*. Prentice-Hall.
- Gordon E. E. (1991). Sequencing music skills and content. *American Music Teacher*. 41 (2), 22-23, 48-51.
- Gögüş G. (2009). *Müzik öğretimi ve yöntemleri*. Star Ajans Matbaacılık.
- Greata J. (2006). *An introduction to music in early childhood education*. Delmar.
- Greenberg M. (1974). The development and evaluation of a preschool music curriculum for preschool and head-start children. *Psychology of Music*, 2 (1), 34-38. doi:10.1177/030573567421004.
- Gül G. (2012) . *Okul öncesi altı yaş çocukları için oluşturulan şarkı dağarcığının müziksel gelişim düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Güleç H. (2014). Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. OKUL ÖNCESİ EĞİTİME GİRİŞ (Edt. Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR) AnıYayıncılık.
- Gülle A. (2019). *Kodaly yönteminin ortaokul öğrencilerinin blok flüt icra performanslarına ve müzik dersi tutumlarına olan etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Güven G. (2015). *Okul öncesi eğitim programı*. Okul öncesi eğitime giriş (edt. Gülden Uyanık Balat). Nobel Yayıncılık.
- Güven N. (1987) "Okulöncesi dönemde beden eğitimi çalışmalarının önemi" Ya-Pa 5. Okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri. Ya-Pa.
- Hallam S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269- 289. <http://dx.doi.org/10.1177/0255761410370658>

- Hanson M. K. (2001). *An investigation of the effects of sequenced Kodaly literacy-based music instruction on the spatial reasoning skills of kindergarten students*. [Master of Arts]. University of St. Thomas.
- Hargreaves D. J. (1997). *The developmental psychology of music*. Cambridge University Press.
- Harris M. (2009). *Music and the young mind*. MENC.
- Hawn, C. M. (1975). *Implications And Adaptations Of Piaget's Theory Of Play For The Preschool Music Curriculum* (Order No. 7611099). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302782012). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/implications-adaptations-piagets-theory-play/docview/302782012/se-2?accountid=159111>.
- Hedges L. V. (2017). *Deneyisel Araştırma Modelleri. Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (James Arthur, Micheal Warning, Robert Coe, Larry V. Hedges; çeviri editörleri: Atılğan Erözkan, Engin Büyükköksüz). 1. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Henriksson-Macaulay L. & Welch G. F. (2015). The musical key to babies cognitive and social development. *International Journal of Birth and Parent Education*, 2 (2) 21-25.
- Hewitt T. W. (2018). *Eğitimde program geliştirme neyi neden öğretiyoruz* (çeviri edt. Serhat Arslan) Nobel Yayıncılık.
- Hiney A. (2017). *Pedagogy Through Performance: A Kodály-Based Musical Literacy Programme for Communitarian Choirs*. [Doctor Of Philosophy]ç Universidade de Aveiro.
- Hitz R. (1987). Creative problem solving through music activities. *Young Children*, 42 (2). 12-17.
- Hoffman S. (1992). *A Look at the Child. Readings in Early Childhood Music Education*. (edt. Barbara L. Andress, Linda Miller Walker). Music Educators National Conference.
- Hongsermeier, J. E. (1995). *Kodaly-inspired musicianship training and the beginning piano student: Integrating musical and technical skill development* (Order No. 9529078). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304175624). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/kodaly-inspired-musicianship-training-beginning/docview/304175624/se-2?accountid=159111>.
- Houlahan M. & Tacka P. (2008). *Kodaly today: A cognitive approach to elementary music education*. Oxford University Press.
- Houlahan M. & Tacka P. (2015). *Kodaly in the kindergarten classroom*. Oxford University Press.
- Hudgens C. K. K. (1987). *A study of the Kodaly approach to music teaching and an investigation of four approaches to the teaching of selected skills in first grade music classes*. [Doctoral dissertation]. University of North Texas.

- Hurwitz I, Wolff PH, Bortnick B. D. & Kokas K. (1975). Nonmusical Effects of the Kodaly Music Curriculum in Primary Grade Children. *Journal of Learning Disabilities*. 8 (3): 167-174. doi:10.1177/002221947500800310.
- Isaacs, J. B. (2012). *Starting school at a disadvantage: The school readiness of poor children [Executive summary]*. Brookings Institution, Center on Children and Families. http://www.brookings.edu/~media/Files/rc/papers/2012/0319_school_disadvantage_isaacs/0319_school_disadvantage_isaacs.pdf.
- Işıkoğlu Erdoğan N. & Canbeldek M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1306-1327.
- Işın D. (2008). *Okulöncesi müzik eğitiminde uygulanan Orff yaklaşımı'nun 5-6 yaş grubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ittzes M. (2004). Zoltan Kodaly. *International Journal of Music Education*, 22 (2), 131-147.
- İnci E. (2010). "Kişilik Gelişimi." Erken çocukluk döneminde gelişim (edt. M. Engin Deniz.). Maya Akademi.
- Jaquette W. C. (1995). *Kodaly-based beginning band method* (Order No. EP31757). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (872310221). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/kodaly-based-beginning-band-method/docview/872310221/se-2?accountid=159111>.
- Jardanyi P. (1975). *Folk music and music education*. Music education in Hungary (edt. Frigyes Sandor). Corvina Press.
- Jascke A. C., Eggermont L. H. P., Honing H. & Scherder E. J. A. (2013). Music education and its effect on intellectual abilities in children: a systematic review. *Reviews on Neurosciences* 24 (6), 665-675. <http://dx.doi.org/10.1515/revneuro-2013-0023>
- Jolongo M. R. & Collins M. (1985). Singing with young children! Folk singing for nonmusicians. *Young Children*, 40 (2), 17-22.
- Kabataş M. (2017a). Çocuk gelişimi açısından müzik eğitiminin çocuğa kazanımları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19 (2), 153-164.
- Kabataş M. (2017b). Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi* 3(6), 1-16. <http://dx.doi.org/10.5578/amrj.57441>
- Kale M. N. (2018). *İlköğretim temel müzik eğitim programındaki (5-6-7 ve 8. sınıflar) (Orff-kodaly-dalcroze) müzik öğretim yöntemlerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kandır A. (1999). *Okulöncesi eğitim kurumlarında etkinliklerin planlanması*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. Ya-Pa.
- Kantarcıoğlu S. (1971). *Anaokulları örgütü*. 2. Baskı. MEB

- Kantarcioğlu S. (1973). *Anaokulunda eğitim*. MEB
- Kapp R. P. (1979). The Kodaly context. *The Kodaly Envoy*, 6, 5-8.
- Kar, T. (2020). “Kodaly” şarkı söyleme merkezli müzik öğretim yönteminin incelenmesi ve Kokas pedagojisi destekli bir örnek ders modelleme çalışması. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 81, 273-288. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.45428>
- Karasar N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karşal, E. (2004). *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarda Müzik Yeteneği Ve Matematik Yeteneği İlişkisi Ve Müzik Eğitiminin Matematik Performansı Üzerine Etkileri* (Order No. 28558403). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2606881368).
- Kaviani H., Mirbaha H., Pournaseh M. & Sagan O. (2013). Can music lessons increase the performance of preschool children in IQ tests? *Cognitive Processing*. 10.1007/s10339-013-0574-0.
- Kaya Z. (2012). Gelişim ve Öğrenme. Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller (Edt. Zeki Kaya). Pegem Akademi.
- Kıvılcım T. & Mertoğlu E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan müzik eğitimi programının matematik becerileri açısından ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 1-13.
- King, M. B. (2000). *Teaching piano with the Kodály method as developed by Katinka Scipiades Daniel* (Order No. 1407913). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304619505). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/teaching-piano-with-kodaly-method-as-developed/docview/304619505/se-2?accountid=159111>.
- Kite T. S. (1990). Zoltan Kodaly: his contribution to music education. *Kodaly Envoy*, 16 (3), 25-33.
- Kodaly Z. (1929; 1974). “*Children’s choir*.” The selected writings of Zoltan Kodaly (edt. Ferenc Bonis). Boosey&Hawkes.
- Kodaly Z. (1941;1974). “*Music in the kindergarten*”. The selected writings of Zoltan Kodaly (edt. Ferenc Bonis). Boosey&Hawkes.
- Kodaly Z. (1947; 1974). “*A Hundred Year Plan*” The selected writings of Zoltan Kodaly (edt. Ferenc Bonis). Boosey&Hawkes.
- Kodaly Z. (1951; 1974). “*Ancient Traditions- Today’s Musical Life*” The selected writings of Zoltan Kodaly (edt. Ferenc Bonis). Boosey& Hawkes.
- Kodaly Z. (1952; 1974). “*Let Us Sing Correctly*” The selected writings of Zoltan Kodaly (edt. Ferenc Bonis). Boosey&Hawkes.

- Kodaly Z. (1953; 1974). *“Who is Good Musician”* The selected writings of Zoltan Kodaly (edt. Ferenc Bonis). Boosey&Hawkes.
- Kodaly Z. (1954; 1974). *“Preface to the volume musical reading and writing.”* The selected writings of Zoltan Kodaly (edt. Ferenc Bonis). Boosey&Hawkes.
- Kodaly Z. (1957; 1974). *“Music in The Kindergarten/ Postscript in 1957)”* The selected writings of Zoltan Kodaly (edt. Ferenc Bonis). Boosey&Hawkes.
- Kodaly Z. (1966; 1974). *“Introduction to the volume Musical Education in Hungary”* The selected writings of Zoltan Kodaly (edt. Ferenc Bonis). Boosey&Hawkes.
- Kodaly Z. (1978). *Kodaly choral method*. Boosey& Hawkes.
- Kokas K. (1970). Kodaly’s concept of music education. *Bulletin of Council for Research in Music Education*. 22, 49-56.
- Koll, K. J. (2004). *Rubric and learning targets for National Standard one for Kimberly Area School District in a Kodaly-based curriculum: grades 1–4* (Order No. EP31759). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (872246045). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/rubric-learning-targets-national-standard-one/docview/872246045/se-2?accountid=159111>.
- Kraus N., Strait D. & Parberry-Clark A. (2012). Cognitive factors shape brain Networks for auditory skills: spotlight on auditory working memory. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1252(1):100-107. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06463.x>
- Krauss N. & Chandrasekaran B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience* 11, 599-605.
- Kroo G. (1978). “Has Hungary outgrow Kodaly?” *Music Educators Journal*, 65 (2), 8+11-13.
- Kuplic L. (2013). *Integrating Kodály-based music education with the primary years programme at heidelberg international school*. [Master of Music]. Silver Lake College.
- Kuru Turaşlı N. (2009). Okul Öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. Okul Öncesi Eğitime Giriş (edt. Gelengül Haktanır) Anı Yayıncılık.
- Küçük B. (2019). *Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarıyla oluşturulmuş etkinliklerin 5E modeline göre tasarlanan ilkokul 3. sınıf müzik derslerinde kullanımı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniveristesi.
- Kürklü E. (2003). *Türkiye’de 3-6 yaş grubu çocukların ses sınırları, şarkı söyleme becerileri ve müzikal düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Law N. A. (1967). The strenghts of the young children. *Young Children*, 22 (3), 164-170.
- Lazdauskas H. (1996). Music makes school go round. *Young Children*, 51 (5), 22-23.

- Levinowitz L. M. (1999). The importance of music in early childhood. *Music Educators Journal*, 86 (1), 17-18.
- Lindeman C. A. (2018). *The musical classroom*. Ninth Edition. Taylor & Francis.
- Liu Y. S. (2008). *The Kodaly Method in Taiwan: Its Introduction and Adaption to Elementary Music Education 1987-2000*. [Doctor of Musical Arts]. Arizona State University.
- Luen L. C., Ayob A., Wong C. & Augustine C. (2017). Kodaly's teaching method increasing preschool children's solfege singing skills. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(3), 340-347.
- Lukin L. (1975). *The teaching of singing and music in primary and secondary school*. Music education in Hungart (edt. Frigyes Sandor). Corvina Press.
- Lyon J. T. (1993). All students to sing on pitch. *Music Educators Journal*, 80 (2). 20-22, 59.
- Määttä S., Laakso M. Tolvanen T. A. A., Westerholm J. & Aroa T. (2016). Continuity from prelinguistic communication to later language ability: A follow-up study from infancy to early school age. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 59, 1357-1372. http://dx.doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0209
- Manins S. (1994). Bridge building in early-childhood music. *Music Educator Journal*, 80 (5), 37-41.
- Mattingly B. (2016). Katalin Forrai and the Development of the Kodaly Concept in early Childhood Music Education. [Doctoral dissertation]. University of Oklahoma.
- McAfee O. & Leong D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. (B. İkinci çev. Ed.) Nobel Yayıncılık.
- McCoy D. C., Yoshikawa H., Ziol-Guest K. M., Duncan G. J., Schindler H. S., Magnuson K., Yang R., Koepp A. & Shonkoff J.P. (2017). Impacts of Early Childhood Education on Medium and Long-Term Educational Outcomes. *Educational Researcher*, 46 (8), 474-487. doi:[10.3102/0013189X17737739](https://doi.org/10.3102/0013189X17737739)
- McDonald D. & Ramsey J. H. (1978). Awakening the artist: Music for young children. *Young Children*. 33 (2), 187-193.
- McDonald D. (1975). Music and reading readiness. *Language Arts*, 52 (6), 872-876. <https://www.jstor.org/stable/41961134>.
- MEB (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği.
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği.
- Melville-Clark P. (2006). *Music, moving & learning in early childhood*. Music & Movement Education Australia.
- Merrill J. D. (2002). Musical Growth through a singing apprenticeship. *Music Educators Journal* . 88 (4). 36-41.

- Mertoğlu E. (2016). *Müzikle öğretim*. 5. Baskı (edt. Rengin Zembat). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Mertoğlu, E. (2010). *Müzikle öğretim*. (Rengin Zembat Ed.), Okul öncesinde özel eğitim yöntemleri içinde Anı Yayıncılık.
- Mete M. (2019). *Kodaly yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının müziksel bilgi ve becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Mialeret G. (1977). "Dünyada okulöncesi eğitimi" Okulöncesi Eğitim. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Moehrke K. L. (1990). *The Kodaly Concept of Music Education as It Applies to Choral Warm-Ups for the Middle School*. [Master of Music]. Silver Lake College.
- Moreno S. (2009). Can music influence language and cognition? *Contemporary Music Review*, 28 (3), 329-345, DOI: 10.1080/07494460903404410.
- Morgül M. (1995). *Yaratıcı drama ile oynayarak yaşayarak öğren*. Ya-Pa.
- Morgül M. (2007) MÜZED Mahiye Morgül İşliğinde Notlar. (<https://mahiye.com/wp-content/uploads/2018/01/M%C3%9CZED-%C4%B0%C5%9Fli%C4%9Fi-5-.pdf>).
- Morgül M. (2012). Oyunlu Şarkılar ve Nazlatmalar. (<https://mahiye.com/wp-content/uploads/2017/12/oyunlusarkilarvenazlatmazlar.pdf>)
- Muller, H. M. (1995). *Foundations for the design of a preschool music education program* (Order No. 0665698). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304295919). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/foundations-design-preschool-music-education/docview/304295919/se-2?accountid=159111>.
- Murray B. C. (2016). Developing a personal philosophy of music education. *The Choral Journal*, 56 (9) 67-69.
- Mussen P. H., Conger J. J. & Kagan J. (1974). *Child development and personality*. 4th Edition. Harper & Rox.
- Nemes L. N. (2018). The impact of changing social and cultural environment on the Hungarian adaptation of Zoltan Kodaly's music pedagogical concept. *Kodaly Envoy*. Keynote Speech OAKE 2018 Conference.
- Niland A. (2009). The power of musical play: the value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education. *General Music Today*, 23 (1), 17-21. doi:[10.1177/1048371309335625](https://doi.org/10.1177/1048371309335625).
- Nye V. (1977). *Music for young children*. WM. C. Brown company Publishers.
- Nyland B., Acker A., Ferris J. & Deans J. (2015). *Musical childhoods. Exploration in the pre-school years*. Routledge.
- Oğuzkan Ş. & Oral G. (1987). *Okulöncesi eğitimi*. Millî Eğitim Basımevi.

- Oğuzkan Ş. (1986). “Okulöncesi dönemde dramatik etkinlikler.” Ya-Pa Okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri. Ya-Pa.
- Oktay A. (1987). “Okulöncesi eğitimde çağdaş bir yaklaşım: Montessori Yöntemi”. Ya-Pa 5. Okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri. Ya-Pa.
- Oktay A. (1990) Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2, 151-160.
- Oktay A. (2003). 21. Yüzyıla girerken Dünya’da yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (Edt. Müzeyyen Sevinç). Morpa Kültür Yayınları,
- Oktay N. (1985) “Okulöncesi eğitimin batıda ve KKTC’de gelişimi” Ya-Pa 2. Okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri. Ya-Pa.
- Oktay, A. , (1999). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Osakwe R. N. 2009. The effect of early childhood education experience on the academic performances of primary school children, *Studies on Home and Community Science*, 3 (2), 143-147, DOI: [10.1080/09737189.2009.11885290](https://doi.org/10.1080/09737189.2009.11885290)
- Ömeroğlu E., Ersoy Ö., Şahin F. T., Kandır A. & Turla A. (2006). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması*. Kök yayıncılık. 2. Baskı.
- Öymen H. R. (1979) *Eğitime giriş 1*. Milli Eğitim Basımevi.
- Özal Göncü İ. (2002). 4-6 yaş anaokulu çocuklarına uygulanan müzik eğitiminin müziksel ses ve işitsel algı gelişimlerine etkileri. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özal Göncü İ. (2010). Öncesi eğitimde müzik eğitiminin temel sorunları. *Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 355-362.
- Özal Göncü İ., Aytepe Ç., Değer A. Ç. (2010). *Ezgili bilmece saymaca ve tekerlemeler*. Önder Matbaacılık.
- Özbey E. (2010). *Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının öğrenme performanslarının artırılmasında müzik eğitiminin bilişsel süreçlerde etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Özeke S. (2007). Kodaly yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde Kodaly uygulamaları. *Eğitim Fakültesi Dergisi* XX (1), 111-119.
- Özel Ş. (1985). *Çocuk tekerlemeleri-1*. Ezgi Yayıncılık.
- Özgüven E. (1977). “Okul öncesi eğitiminin sosyal ve psikolojik nedenleri.” Okulöncesi eğitimi. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.

- Öziskender G. (2011). *Orff yaklaşımı ile yapılan okulöncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Öztürk A. (2011). *Okul öncesi eğitimde müzik*. Morpa Kültür Yayınları.
- Palkki J. (2010). Rhythm syllable pedagogy: A Historical journey to takadimi via the Kodaly method. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 24, 101-129.
- Patton M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publication.
- Patton M. Q. (2015) *Qualitative evaluation & research methods*. 4. Edition. Sage Publication
- Peng, C. (2006). *Application of Taiwanese folk materials and traditional songs to a Kodály-based curriculum for elementary school* (Order No. MR19070). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305345609). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/application-taiwanese-folk-materials-traditional/docview/305345609/se-2?accountid=159111>.
- Peşinci F. A. (2014). *Kodály yönteminin Saygun ve Bartók piyano repertuarına uygulanması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Petrusky, J. A. (1996). *Developmental music education: A proposed curriculum and selected lesson plans for the University of Massachusetts Lowell demonstration school grades PreK-4* (Order No. 1379178). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (238188888). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/developmental-music-education-proposed-curriculum/docview/238188888/se-2?accountid=159111>.
- Phillips K. H. (1985). Training the child's voice. *Music Educators Journal*. 72 (4). 19-22+ 57-58.
- Phillips S. (2001). The development of accurate singing in children. *Early childhood music newsletter: early childhood music special interest group*, 32 2-7.
- Phillips-Silver, J. (2009). On the meaning of movement in music, development and the brain. *Contemporary Music Review*, 28(3), 293-314.
- Phillips-Silver, J., Aktipis, C. A., & A. Bryant, G. (2010). The ecology of entrainment: Foundations of coordinated rhythmic movement. *Music perception*, 28 (1), 3-14.
- Piro J. M. & Ortiz C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 37, 325-347. DOI: 10.1177/0305735608097248.
- Pogonowski L. (1987). Developing skills in critical thinking and problem solving. *Music Educators Journal*, 73 (6), 37-41.
- Poyraz H. & Dere Çiftçi H. (2011). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. (4. Baskı) Anı yayıncılık.
- Poyraz H. (2011). *Okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi*. Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri. (Hatice Poyraz, Hale Dere Çiftçi). Anı yayıncılık.

- Price C. (2019). Kodaly Legacy: Overlooked or Misunderstood? *Kodaly Envoy*, 45 (2). 6-12
- Prusky, K. A. (1989). *Developmental preschool music education: A proposed rationale, philosophy and 12-week curriculum for 4-year-old children* (Order No. MM59660). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303797447). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/developmental-preschool-music-education-proposed/docview/303797447/se-2?accountid=159111>.
- Prusky, K. A. (1989). *Developmental preschool music education: A proposed rationale, philosophy and 12-week curriculum for 4-year-old children* (Order No. MM59660). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303797447). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/developmental-preschool-music-education-proposed/docview/303797447/se-2?accountid=159111>.
- Raisner, J. C. (2002). *The effect of rhythmic music activities upon language acquisition with four -year -old children* (Order No. 3057109). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (276061300). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effect-rhythmic-music-activities-upon-language/docview/276061300/se-2?accountid=159111>.
- Rappaport J. C. (1985). The Kodaly legacy: Performars teach, teachers Perform. *Music Educators Journal*. 2, 50-52.
- Rappaport J. C. (2016). Traditional Kodaly rhythm syllables: Taking a new look. *Kodaly Envoy*, 42 (3), 4-9.
- Ratcliffe A. (2018). Movement and the Kodály Approach. [Master of Music]. University of Nebraska.
- Register D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading / writing. *Journal of Music Therapy*, 38 (3), 239–248. <https://doi.org/10.1093/jmt/38.3.239>.
- Rho, J. (2004). *Development of an early childhood music curriculum for South Korean children* (Order No. 3128569). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305134305). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/development-early-childhood-music-curriculum/docview/305134305/se-2?accountid=159111>.
- Richards M. H. (1966). The Kodaly system in the elementary school. *Bullentin of the Council for Research in Music Education*, 8, 44-48.
- Ringer A. (1971). Kodaly and education: A musicological note. *College Music Symposium*. 11, 60-66.
- Roberts, E. P. (1997). *Step singing: a Kodaly approach to diatonic sight singing* (Order No. EP31767). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (872303996). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/step-singing-kodaly-approach-diatonic-sight/docview/872303996/se-2?accountid=159111>.
- Rubin-Rabson G. (1974). A Kodaly symposium. *American Music Teacher*, 23 (5), 14-16.

- Ruksenas J. (2011) The benefits of music classed for preschoolers: The ABC of Do Re Mi. *Presented at International Kodaly Symposium.*
- Runfola M., Etopio E., Hamlen K. & Rozendal M. (2012). Effect of music instruction on preschoolers' music achievement and emergent literacy achievement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 192, 7-27.
- Russell-Smith G. (1967). Introducing Kodaly's principles into elementary teaching. *Music Educators Journal*, 54, 43-45.
- Saban, A. (2008). Primary School Teachers' and Their Students' Mental Images About the Concept of Knowledge. *Elementary Education Online*, 7(2), 421-455.
- Sabates, R. & Dex, S. (2015), The Impact of Multiple Risk Factors on Young Children's Cognitive and Behavioural Development. *Child Soc*, 29: 95-108. <https://doi.org/10.1111/chso.12024>.
- Samurçay N. (1977). "Okulöncesi çocuklarında toplumseverlik" Okulöncesi Eğitim. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- San Bayhan, P., & Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Saraç A. G. (2016). *Müzik öğretiminde özel öğretim ilke, yöntem ve teknikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saraç A. G. (2018). *Erken çocukluk döneminde müzik eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sawyer, A. C. P., Chittleborough, C. R., Mittinty, M. N., Miller-Lewis, L. R., Sawyer, M. G., Sullivan, T. & Lynch, J. W. (2015). Are trajectories of self-regulation abilities from ages 2–3 to 6–7 associated with academic achievement in the early school years?. *Child Care Health Dev*, 41, 744– 754. doi: [10.1111/cch.12208](https://doi.org/10.1111/cch.12208).
- Schellenberg G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15 (8), 511-514. doi:[10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x](https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x)
- Schlaug G., Jäncke L., Huang Y. & Steinmetz H. (1995). In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science*. 3;267 (5198): 699-701. doi: 10.1126/science.7839149. PMID: 7839149.
- Schlaug G., Norton A., Overy K. & Winner E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *New York Academy of Sciences*, 1060 (1), 219-230. doi: 10.1196/annals.1360.015.
- Schroepfer, T. F. (1992). *Significance of vocal training for children in primary grades with practical teaching applications to the Kodaly method* (Order No. EP31732). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (870656043). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/significance-vocal-training-children-primary/docview/870656043/se-2?accountid=159111>.
- Scott C. R. (1991). The preschool child and music. *American Music Teachers*. 40 (6) 12-15, 54.

- Sevinç M. (2004). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. Morpa.
- Sheridan, M. M. (2019). The Kodály concept in the United States: Early American adaptations to recent evolutions. *Journal of Historical Research in Music Education*, 41(1), 55-72.
- Sığırtmaç, Y . (2002). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (9), 30-39.
- Sindelar, B. J. (1989). *Integrated music reading program using the Kodaly approach as a model for beginning reading skills at the piano* (Order No. EP31783). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (872280589). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/integrated-music-reading-program-using-kodaly/docview/872280589/se-2?accountid=159111>.
- Sinor J. (1980). Musical development of children & Kodaly Pedagogy. *Kodaly Envoy*, 3, 17-20.
- Sinor J. (1982). Zoltan Kodaly's Folk Tradition. *Music Educators Journal*, 69 (4), 33-34.
- Sinor J. (1997). The ideas of Kodaly in America. *Music Educators Journal* 83 (5), 37-41.
- Smuta A. & Buzas Z. (2017). Aspect of Kodaly's music pedagogy. *Civic Review*, 13, 357-370. DOI: 10.24307/psz.2017.0321.
- Sönmez V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Adım Yayıncılık.
- Sönmez V., Alacapınar F. G. (2019) *Eğitimde örnekleriyle gereksinim analizi*. Anı Yayıncılık.
- Spencer H. (1951) *Literary style and music*. Philosophical library.
- Steeves, C. (1984). The effect of Curwen-Kodaly hand signs on pitch and interval discrimination within a Kodaly curricular framework [Unpublished master's thesis]. University of Calgary. doi:10.11575/PRISM/15968
- Stevens R. (2010). Where do you think we come from?: The origins and foundation of the Kodaly approach to music education. *Australian Kodaly Journal*
- Stockmann E. (1985). Zoltan Kodaly and the International Folk Music Council. *Yearbook for Traditional Music*. 17, 1-7.
- Storck, C. M. (2003). *Kodaly-inspired early childhood music curriculum including 40 lesson plans for children ages birth through five* (Order No. EP31769). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (873576294). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/kodaly-inspired-early-childhood-music-curriculum/docview/873576294/se-2?accountid=159111>.
- Strait, D.L., Hornickel, J. & Kraus, N. Subcortical processing of speech regularities underlies reading and music aptitude in children. *Behav Brain Funct* 7, 44. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-7-44>.

- Sullivan L. (2014). *Adapting the Kodaly Approach in the Irish Secondary School Music Classroom*. [Master of Music]. Silver Lake College.
- Sullivan P. M. (2016) . *The effects of music in kindergarten lessons on student engagement and student learning*. [Doctor of Education]. Northeastern University.
- Sun M. & Seyrek H. (1998). *Okulöncesi eğitiminde müzik*. Müzik Eserleri Yayınları. p
- Sun M. (2005). *Eğitsel müzik öğretimi*. Müzik öğretimi (edt. Ahmet Say). Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Szabolcsi B. (1967). Zoltán Kodály, 1882-1967. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*. 9 (1/2), 1-4. <https://www.jstor.org/stable/901576>.
- Szabolcsi B. (1972). Zoltan Kodaly. *Studia Musicologia Academie Scientiarum Hungaricae*. 1(4), 5-9.
- Szabolcsi B. (1977). Zoltan Kodaly. *Studia Musicologia Academie Scientiarum Hungaricae*. 1(2), 1-4.
- Szonyi E. (1975). *Sol-fa teaching in music education*. Music education in Hungary (edt. Frigyes Sandor). Corvina Press.
- Szönyi E. (1990). *Kodaly's principles in practice: An approach to music education through the Kodaly method*. Corvina Press.
- Şahin S. (2010). "0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim". *Erken Çocukluk Eğitimi* (edt. İbrahim H. Diken). Pegem. 1. Baskı
- Şen Y. (2006). Okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminde müziğin önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7 (1), 337-343.
- Şimşek, P.R., & Bilen, S.(2017). Etkili müzikal okuryazarlığa ulaşmak: Kodály yöntemi. *Journal of Human Sciences*, 14 (4), 4308-4319.
- Tarnowski S. M. (1999). Musical play and young children. *Music Educators Journal*, 86 (1) 26-29.
- Tekin Gürgen E. (2007). *Orff-schulwerk ve kodály yönteminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tiszai, L. (2016). Music Belongs to Everyone: Moments of Progress in Community Music Therapy with Musicians with Severe Disabilities. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 16(3). <https://doi.org/10.15845/voices.v16i3.853>.
- Torgerson C., Hall J. & Light K. (2017). *Sistematik incelemeler*. Eğitimde Araştırma yöntemleri ve metodolojileri. (Edt. James Arthur, Micheal Waring, Robert Coe, Larry V. Hedges). Anı yayıncılık.
- Trawick-Smith J. (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (Çev. Edt. Berrin Akman). Nobel Yayıncılık.

- Tsang C. D. & Conrad N. J. (2011). Music training and reading readiness. *Music Perception* 29, 157-163.
- Tuğrul B. (2016). Oyun temelli öğrenme. 5. Baskı (edt. Rengin Zembat). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. Anı Yayıncılık
- Tuncel B. (1977). “Çocukları düşünmek”. Okulöncesi Eğitim. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Turner M. E. (1999). Child-Centered Learning and Music Programs. *Music Educators Journal*, 86 (1) 30-51.
- Tümekaya S. (2010). *Dil gelişimi*. Erken çocukluk döneminde gelişim (edt. M. Engin Deniz.). Maya Akademi.
- Türkmen E. F., Göncü İ. Ö. (2018). Amatör çocuk korusu üyelerinin Kodaly yönteminin koro çalışmalarında kullanımına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies Social Sciences* 13(10), 903-919. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13711>
- Uçan A. (1996). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. 2. Basım. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan A. (2005). *Müzik eğitimi*. Evrensel Müzikevi.
- Uçan A. (2018). *Müzik eğitimi*. Arkadaş Yayınevi.
- Ural M. (1986) Ülkemizde okulöncesi eğitimin yeri ve önemi. Ya-Pa 4. Okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri. Ya-Pa.
- Ülke Kürkçüoğlu B. (2010). “0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi”. Erken Çocukluk Eğitimi (edt. İbrahim H. Diken). Pegem. 1. Baskı
- Ürfioğlu (1989). *Bebeklik ve okulöncesi dönemde müziğin gelişimi ve eğitimi*. Ya-Pa.
- Varış F. (1981). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Varış F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Wallace, G. L. (1996). *Adaptation of Kodaly-based philosophy and techniques to the study of guitar at the introductory level* (Order No. EP31772). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (872296917). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/adaptation-kodaly-based-philosophy-techniques/docview/872296917/se-2?accountid=159111>.
- Weikart D. P. (1998). Changing early childhood development through educational intervention. *Preventive Medicine* 27, 233-237. PM970280.
- Weiner I. B. & Elkind D. (1972). *Child development: A core approach*. Wiley.
- Welch G. F. (1979). Vocal range and poor pitch singing. *Psychology of Music*. 7, 13-31.

- Welch, G. F. (2007). Early childhood musical development. *Research Studies in Music Education*. 11(1), 113-128. Doi:10.1007/0-306-47511-1_10.
- Wen L. L. (2019). *A Kodaly based music teaching sequence for teaching singing to year one pupils in a Malasian Chinese primary school*. [Master Of Education]. Sultan Idris Education University.
- Wiles J. (2016). *Eğitim program liderliği*. 1. Basım. Nobel Yayıncılık.
- Williams M. (1975). Philosophical Foundations of the Kodaly Approach to Education. *Kodaly Envoy* 2 (2), 6-9.
- Winters G. (1970). The Kodaly concept of music education. *Tempo*. 92, 15-19.
- Winters K. L. & Griffin S. M. (2014). Singing is a celebration of language: using music to enhance young children's vocabularies. *Language and Literacy* 16 (3), 78-91. DOI:[10.20360/G2ZK5X](https://doi.org/10.20360/G2ZK5X)
- Wolf J. (1994). Singing with children is a chinch. *Young Children*, 49 (4) 20-25.
- Wolf J. (1992). Let's sing it again: Creating music with young children. *Young Children*, 47 (2), 56-61.
- Wu, M. (2019). *Synthesizing Kodály Pedagogy and El Sistema Philosophy in a Choral Setting: A Practical Guide to Connecting Children's Choruses with Disadvantaged Youth* (Order No. 27663777). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2379705783). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/synthesizing-kodaly-pedagogy-el-sistema/docview/2379705783/se-2?accountid=159111>.
- Yavuzer H. (2019). *Çocuk psikolojisi*. 44. Basım. Remzi yayınevi.
- Yazıcıoğlu Y. & Erdoğan S. (2015). *Yaşam becerileri*. Detay yayıncılık.
- Yıldırım A., Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 1. Basım. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım K. (1995). *Kodaly yöntemiyle müzik eğitimi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi ,özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız G. (2020). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. 2. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Yıldız G., Nacakçı Z. (2016) Okul öncesi dönem çocuklarının müziksel gelişim özellikleri: bir literatür derlemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(16), 38-45. <http://dx.doi.org/10.20875/sb.93592>

- Yıldızlı H. (2019). *Gereksinim belirleme-görüşme, gözlem, kaynak tarama teknikleri ve örnek uygulamalar*. Eğitimde Örnekleriyle Gereksinim Analizi. (edt. Veysel Sönmez, Füsün Gülderen Alacapınar). Anı Yayıncılık.
- Yılmaz N. (2003). Türkiye’de okul öncesi eğitimi. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (Edt. Müzeyyen Sevinç). Morpa Kültür Yayınları,
- Yiğit E. F. (2000). *Müzik eğitiminde Kodaly Metodu’nun rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Young P. M. (1976). *Zoltan Kodaly A Hungarian musician*. Greenwood Press.
- Young S. (2016). Early Childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*. 38 (1), 9-21 <https://doi.org/10.1177/1321103X16640106>
- Yönetken H. B. (1952). *Okulda müzik öğretimi ve öğretim metotları*. Milli Eğitim Basımevi
- Yörükoğlu A. (1977). “Okulöncesi eğitimi ve ruh sağlığı”. Okulöncesi Eğitim. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Zachopoulou, E., Trevas, E., & Tsikriki, G. (2004). Perceptions of gender differences in playful behaviour among kindergarten children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12 (1), 43-53.
- Zembat R. (1994) Okulöncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6, 313-323.
- Zembat R. (1999). “Okulöncesi eğitimde program” Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anansınıflı Öğretmen El Kitabı. Turan Ofset.
- Zemke L. (1973) *The Kodaly Method and the Comparison of the Effects of a Kodaly-Adapted Music Instruction Sequence and the More Typical Sequence on Auditory Musical Achivement in Fourth-Grade Students*. [Doctor of Musical Arts]. University of Southern California.
- Zemke L. (1977). *The Kodaly concept: its history, philosophy, and development*. M. Foster Music Company.
- Zemke, L. (1968). *The Kodály music education method and its application to primary grades in the United States* (Order No. EP62171). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1644547452). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/kodaly-music-education-method-application-primary/docview/1644547452/se-2?accountid=159111>.

EK 1

Okulöncesi Müzik Eğitiminde Kodaly Yaklaşımı Temelli Öğretim Programı

1. İçerik

1.1. Şarkı Söyleme Becerisinin Kazanımlarının Edinilmesine Yönelik İçerik

1.1.1.İşitsel materyaller

4/4 s s. m s s. m | s s. m. s m |
Gü nay dın ço cuk lar gü nay dın si ze

s s. m m s. s m | s s. m. s m |
Gü nay dın öğ ret me nim gü nay dın si ze

4/4 s s. m m. s m | s. s m m m s m | :||
Be nim a dım Ay şe* sen de a dı nı söy le

4/4 s s. m l. s m | s. s m m l s m | :||
Be nim a dım Ay şe* sen de a dı nı söy le

*Bu ezgide isimler öğretmenin ve öğrencinin adına uygun prozodi ile değiştirilerek seslendirilmelidir.

4/4 s. s m m. s s. m | s s. m. m s m | ||
Hoş ça ka lın ço cuk lar mü zik der si bit ti

4/4 s. s m l. s s. m | s s. m. l s m | ||
Hos ça ka lın ço cuk lar mü zik der si bit ti

Selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ezgileri Kodaly yaklaşımının ezgi öğrenimi sıralaması takip edilerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu şarkılar her ders planının

başında ve sonunda kullanılabilir. Uygulayıcılar tarafından yaklaşım çerçevesinde geliştirilebilir.

Şimdi Şurda Bir Kuş Var

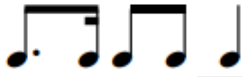
Besteci: Muammer Sun

Tempo: 90

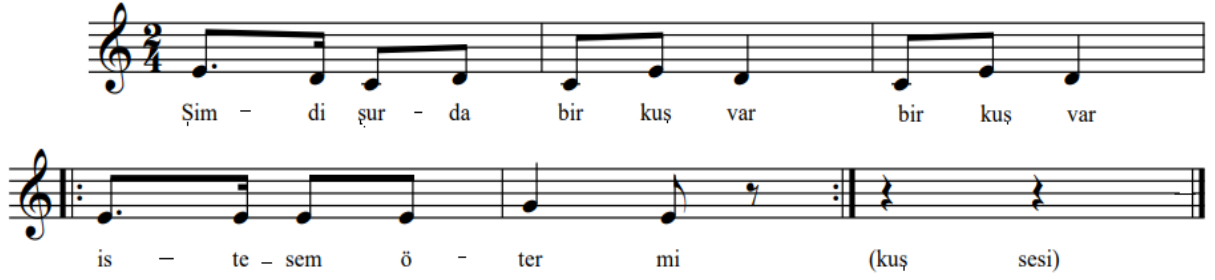
Şarkının söyleneceği ton: Do majör

Ton dizisi: d r m s

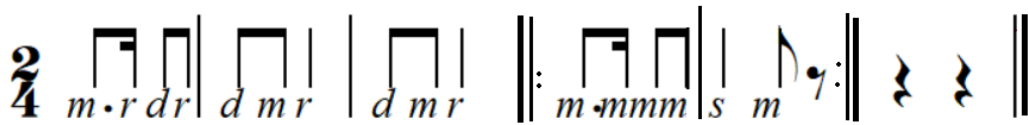
Ritim kalıbı:



Nota:



Çubuk Notasyon:



Pazara Gidelim

Besteci: Muammer Sun

Tempo: 104

Şarkının söyleneceği ton: Re majör

Ton dizisi: d r m s

Ritim kalıbı:



Nota:

Pa - za - ra gi - de - lim bir ta - vuk a - la - lum
Pa - za - ra gi - de - lim bir kö - pek a - la - lum

pa - za - ra gi - dip bir ta - vuk a - lıp n'a - pa - lum
pa - za - ra gi - dip bir kö - pek a - lıp n'a - pa - lum

gıt gıt gıdak gıt gıt gıdak di - ye - lim
hav hav hav hav hav hav di - ye - lim

hap - pu - ru hup - pu - ru hap - pu - ru hup - pu - ru yı - ye - lim
hap - pu - ru hup - pu - ru hap - pu - ru hup - pu - ru ye - me - ye - lim

Çubuk notasyon:

2/4 mmmrr | d | mmmrr | d | mmmrr | mmmrr

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

mmms s | mms s s | m | r | d

Üç Komşu

Besteci: Erdoğan Okyay

Tempo: 80

Şarkının söyleneceği ton: Do eksen

Ton dizisi: d r m

Ritim kalıbı:



Nota:

Yan ya-na dur - muş üç yu-mur-ta üst - te-ki la - dir alt - ta-ki fa
or - ta -da sol var fa sol la üç yu - mur - ta, üç no - ta
la sol fa

Çubuk Notasyon:

$\frac{4}{4}$ m r r d d | m r r d | r r r m m | r r r d | r r r r r | d r m
m r d r | m r d | m | r | d | d

Davulcu

Bestecisi: Muammer Sun

Tempo: 96

Şarkının Söyleneceği Ton: Do eksen

Ton dizisi: d r m

Ritim:



Nota:

Güm güm güm Tok - ma - ğı vur

tok ma - ğı vur vur çal da - vu - lu

çal da - vu - lu çal da - vu - lu

Çubuk Notasyon:

2/4 d d | d ♯ | d d r | d ♯ | d d r | m r |

m r r | d ♯ | : m r r | d r | m r r | d ♯ : |

1.1.2. Görsel materyaller



Resim 1. Hayvanlar. Çiftlik Ailesi Hazırlayan Kevser Aya (2021)



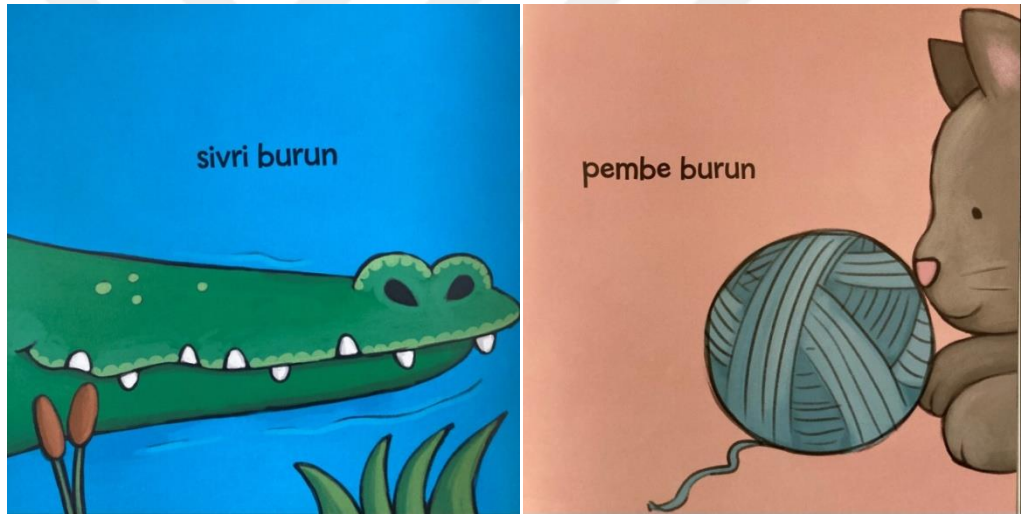
Resim 2. Çiftlik hayvanları- İlk Bilgilerim Dizisi (2021)



Resim 3. Hayvanlar-İlk Bilgilerim Hayvan Kartları (2019).



Resim 4. Hayvanlar. Kimin Kuyruğu? Sue Tarsky, Resimleyen: Micheal Garton (2021)



Resim 5. Hayvanlar. Kimin Burnu? Sue Tarsky, Resimleyen: Micheal Garton (2020)



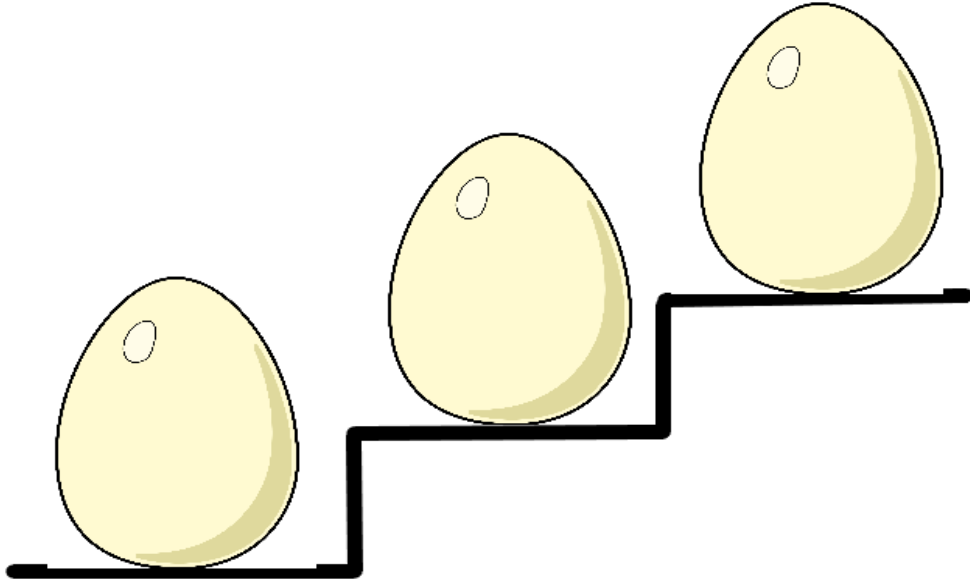
Resim 6. Hayvanlar. Kimin Ayakları? Sue Tarsky, Resimleyen: Micheal Garton
(2021)



Resim 7. Pazar Yeri. (<https://tr.depositphotos.com/vector-images/pazar-%C3%A7izimi.html?qview=157721702> adresinden alınmıştır).



Resim 8. Pazar tezgahı (<https://nohat.cc/f/realistic-illustration-of-empty-market-stall-with-red-and-white-striped-awning-free-vector/7f797a61e83145809752-201907201605.html> adresinden alınmıştır).



Resim 9. Yumurta (Yumurta görseli <https://png.is/f/clip-art-hen-with-eggs-clipart-kid-cartoon-picture-of-egg/m2i8K9H7m2i8A0Z5-201907241720.html> adresinden alınmıştır).

1.2. Ritmik Becerilerin Kazanımlarının Edinilmesine Yönelik İçerik

1.1.1. İşitsel materyaller

Kutu Kutu Pense

Besteci: Anonim

Tempo: 90

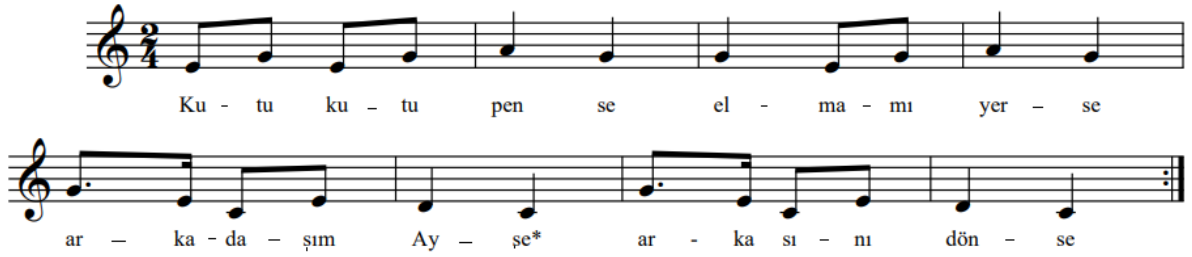
Şarkının söyleneceği ton: Do majör

Ton dizisi: d r m s

Ritim:

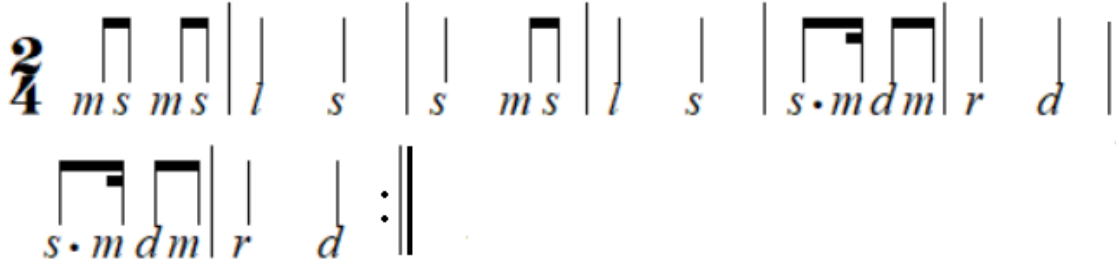


Nota: Tekerleme araştırmacı tarafından notaya alınmıştır. Notaya alınma sürecinde müzik ve drama eğitimcisi Mahiye Morgül'ün Oyunlu Şarkılar ve Nazlatmalar (2012) adlı kitabındaki ve MÜZED Mahiye Morgül İşliğinde Notlar (2007) adlı yayınında belirtilen görüşleri dikkate alınmıştır.



*Şarkının isim bölümü geldiğinde öğrencinin adına göre değiştirilecektir. Kutu kutu pense oyunu oynanırken tüm öğrenciler arkalarını döndükten sonra “arkasını dönse” sözleri “önünü dönse” olarak seslendirilir.

Çubuk Notasyon:



Bulut Olsam

Besteci: Salih Aydoğan

Tempo: 60

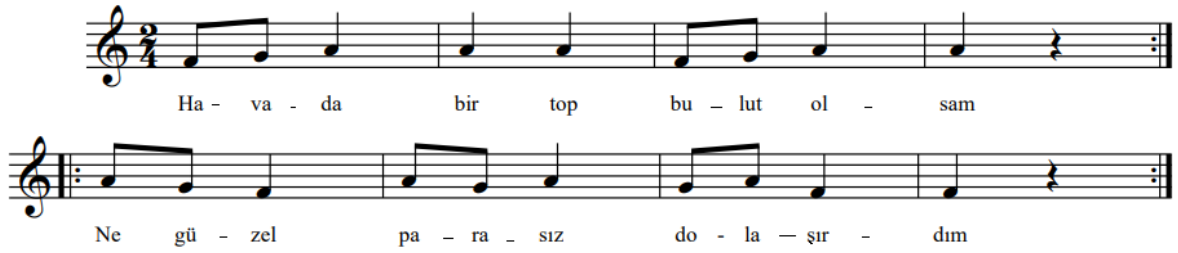
Şarkının söyleneceği ton: Re eksten

Ton dizisi: d r m

Ritim kalıbı:



Nota:



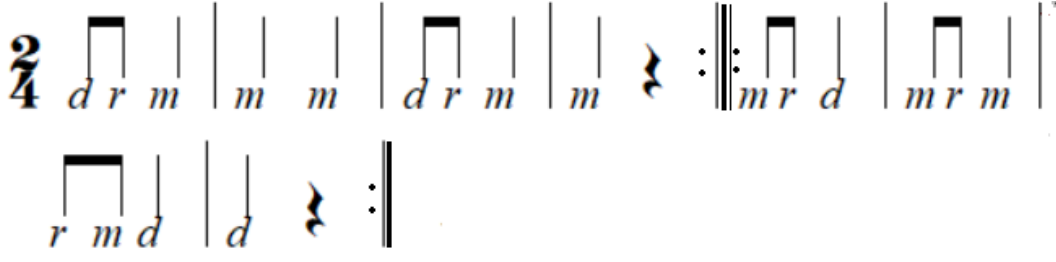
2.Sinop'a doğru gezinirdim

3.Ne şirin bir yurt bu güzel yurt

Oradan Hatay'a süzülürdüm

Denizi güneşi havasıyla

Çubuk Notasyon:



Kırmızı Balık

Besteci: Anonim

Tempo: 90

Şarkının söyleneceği ton: Re eksen

Ton dizisi: d r m

Ritim:



Nota:

Kır - mı - zı ba - lık göl - de kıv - rı - la kıv - rı - la yü - zü - yor

Kır - mı - zı ba - lık kaç kaç kır - mı - zı ba - lık kaç kaç

Ba - lık - çı Ha - san ge - li - yor ol - ta - sı - nı a - tı - yor
Ba - lık - çı se - ni tu - ta - cak se - pe - ti - ne a - ta - cak

Kır - mı - zı ba - lık din - le sa - kın ye - mi ye - me

Kır - mı - zı ba - lık kaç kaç kır - mı - zı ba - lık kaç kaç

Çubuk Notasyon:

2
4 *d d r d r* | *m r* | *d d r d d r* | *m m r* | *d d r d r* | *m r* |

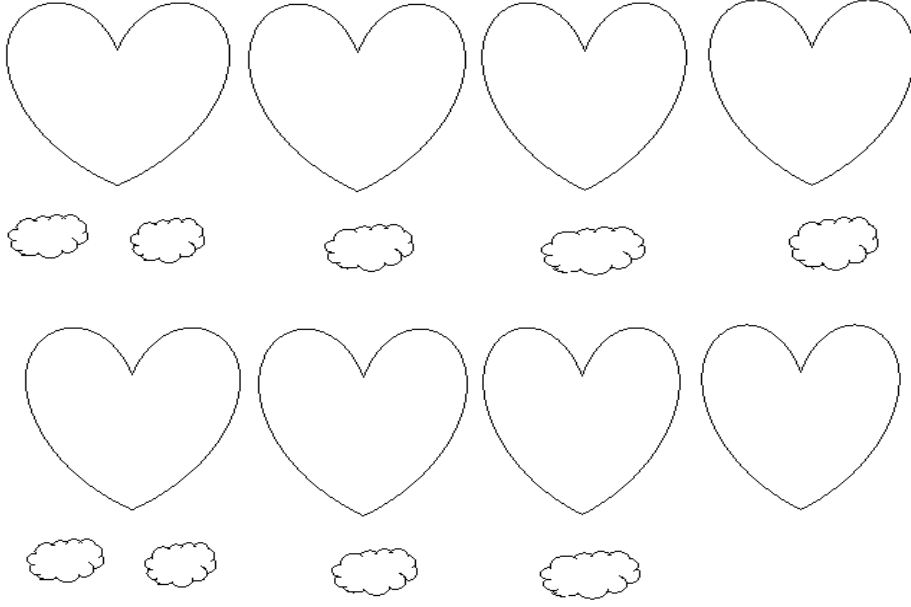
d d r d r | *m r* | *d d r d r* | *m m r* | *d r d r* | *m m r* |

d d r d r | *m r* | *d r d r* | *m r* | *d d r d r* | *m r* |

d d r d r | *m r* ||

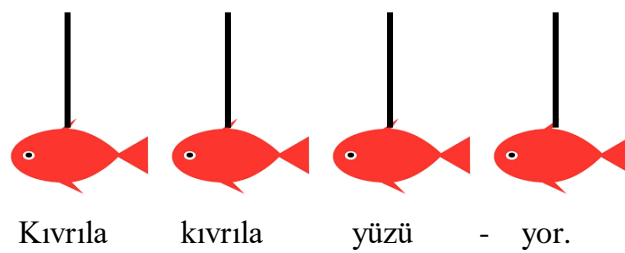
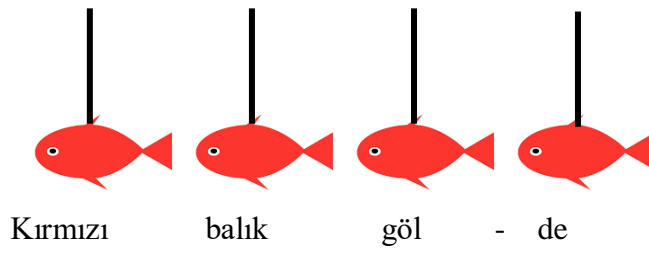
1.1.2. Görsel materyaller

Aşağıda verilen resimde Bulut Olsam şarkısının öğretiminde kullanılan ritim kartları gösterilmiştir. Kalplerden her biri birim vuruşu temsil ederken bulutlar da her birim vuruş içerisinde seslendirilen heceleri temsil eder.



Resim 10. Ritim Kartları (Her bir birim vuruşu temsil eden kalp deseni Choksy ve arkadaşları (1986) tarafından kullanılmıştır.)

Aşağıdaki resimde ise çubuklar nota saplarını, balıklar ise dörtlük notaları temsil etmektedir.



Resim 11. (Balık görseli <https://www.freelancer.com.bd/contest/Make-a-nice-logo-with-a-drawing-funky-red-fish-READ-PLEASE-772838-byentry-10286143?w=f&ngsw-bypass=> adresinden alınmıştır).

1.3. İçsel Duyuş Becerisinin Kazanımlarının Edinilmesine Yönelik İçerik

1.3.1. İşitsel materyaller

Topuk- Burun

İngilizce'den Uyarlama: Erol Aykan

Tempo: 76

Şarkının Söyleneceği Ton: Do majör

Ton Dizisi: d r m s

Ritim:



Nota:

To - puk bu - run to - puk bu - run

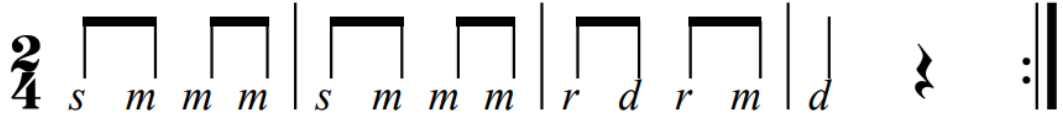
siç - ra siç - ra dur

Ellerimle şap şap şap,

Ayaklarımla rap rap rap,

Dön dön dur, dön dön dur.

Çubuk Notasyon:



Ellerim Başımda

Besteci: Mahiye Morgül

Tempo: 70

Şarkının söyleneceği ton: Fa majör

Ton dizisi: s, d r m

Ritim:



Nota:

El - le-rim ba - şım - da ba- şı- mın üs- tün - de el - le-rim om-zum - da
om - zu-mun üs - tün de el - le-rim be- lim - de el - le-rim ya- nım - da
el - le-rim ar- kam da sak la nı yor lar kal - dı-rın - ca yu - ka - rı
par - mak - la - rım u - çar Bir Ki Üç Dört ses ve - ri - yor - lar
şim - di i - se sus - tu - lar şim - di i - se sus - tu - lar

Bu şarkı okulöncesi dönemdeki çocukların ses sınırları ve Kodaly yaklaşımının öğrenme sıralaması göz önünde bulundurularak şarkı sadece * ile işaretlenmiş olan sekizinci ölçünün sonuna kadar öğretilecektir.

Çubuk Notasyon:

4/4 d. r m r m d | d r m r s d | d. r m r m d |
d r m r s d | d. r m r m d | d. r m r m d |
d. r m r m d | d. m r s d | s. s m m s s m |
f f r r m d | s m s m | f r r m d |
d. m r s d. d d | d. m r s d. d d ||

Rüzgar

Besteci: Muammer Sun

Tempo: 70

Şarkının söyleneceği ton: Re majör

Ton dizisi: d r m

Ritim:



Nota:

Vu vu vu kış ge - li - yor

vu vu vu so - ğuk e - si - yor

Vu vu vu kar yağıyor

Vu vu vu vu lapa lapa kar

Çubuk notasyon:

2/4 m r | d | m r r | d | m r | d r | mmrr | d ||

1.4. Müziksel Kavramları Tanıma Becerisinin Kazanımlarının Edinilmesine Yönelik İçerik

1.4.1. İşitsel materyaller

Saatli Türkü

Besteci: Muammer Sun

Tempo: 96

Şarkının söyleneceği ton: Do majör

Ton dizisi: d r m

Ritim:

♪♪ ♪♪♪ ♪♪♪ ♪♪♪ ♪. ♪♪

Nota:

Tik tak tik tak tik ti ki tak ye - di - yi vur - du bi- zim sa - at

kalk ar - tük u - yan di - yor

u - yan da ba - na bak u - yan da ba - na bak

Çubuk Notasyon:

$\frac{2}{4}$ m r m r | m m m r | d d r d r | m m m r :||

s m | s. s | l. m | s | slsml | s | slsml | s

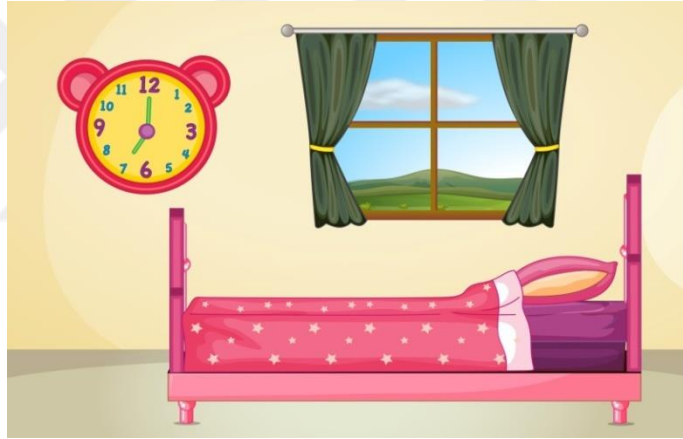
1.4.2. Görsel materyaller



Resim 12. Gece Resmi (<https://www.subpng.com/png-hi11gl/download.html> adresinden alınmıştır).



Resim 13. Güneş Resmi (<https://www.subpng.com/png-hi11gl/download.html> adresinden alınmıştır).



Resim 14. <https://nohat.cc/f/bedroom-setting-free-vector/a2422725eb5f41c498e6-201908291301.html> adresinden alınmıştır).



Resim 15. (<https://nohat.cc/f/a-boy-sleeping-in-bedroom/comvecteezy300897-202006112319.html> adresinden alınmıştır).

2. Öğrenme- Öğretme Durumları

2.1.Şarkı Söyleme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Etkinlikler

- Selamlaşma ve tanışma şarkıları kulaktan öğretildikten sonra öğretmen küçük bir topu öğrencilerden birine yuvarlar. Topu eline alan öğrenci öğrenilen tanışma ezgisiyle adını söyler. Sonra bütün sınıf birlikte öğretmenin yönlendirmesiyle öğrencinin ismini ritmik yapısına uygun şekilde el çırparak söyler. Sonra öğrenci topu başka bir arkadaşına iletir. Top herkese gittikten sonra oyun biter. Bu oyun oynanırken çekingen öğrencilere destek olmak amacıyla öğretmen bir el kuklası kullanabilir. Böylece öğrenci tek başına söylemekten çekinmeyecektir.
- Öğrencilere çeşitli hayvanların vücutlarından parçalar gösterilir (örneğin kuyruğu, burnu). Öğrencilerden gösterilen parçanın hangi hayvana ait olduğunu tahmin etmesi istenir. Hayvanın adı söylenip sesi taklit edildikten sonra “Şimdi Şurda Bir Kuş Var” şarkısı söylenir.
- Duvara pazar yeri resmi asılır. Çocuklara ne gördükleri sorulur. Pazara gitmek üzerine konuşulduktan sonra öğretmen bazı hayvan yapıştırmaları gösterir. Çocuklardan bu yapıştırmaları Pazar yerindeki tezgâhlara yapıştırması istenir.
- Pazara gidelim şarkısı öğretmen ve öğrenciler arasında düet olarak söylenir öğretmen şarkının A bölümünü söyler. Öğrenciler o sırada şarkıya eşlik etmeden beklerler. B bölümü geldiğinde öğretmenin işareti ile şarkıya başlarlar.

- Tahtaya basamaklarda oturan üç yumurta resmi yapıştırılır.
- 1. Üç Komşu şarkısının seslendirilirken öğretmen şarkıyı bir kere söyleyip “fa” hecesinin olduğu yerlerde öğrencilerden el çırpmalarını ister. Daha sonra sırayla “fa”, “sol” ve “la” seslerinde de öğrenciler öğretmeni dinler ve gerekli yerlerde el çırparak şarkıya katılır.
- 2. Üç yumurta resmi tahtaya yapıştırılır. öğrenciler şarkıyı söylerken bu sefer bütün nota isimlerinde bir kere el çırpırlar.
- 3. Sonra sınıf üç gruba ayrılır. Bir grup fa notasını, bir grup sol notasını ve bir grup la notasını temsil eder. Öğretmenin işareti ile şarkıyı söylerken adı geçen grup el çırpırlar.
- Öğretmen üç komşu şarkısının ezgisini kapalı ağızla seslendirir. Öğrencilerden hangi şarkıyı söylediğini bulmasını ister. Öğrencilerin cevaplarından sonra şarkı tekrar söylenir. Öğretmen fa, sol, la sözleri söylenirken eli ile notaların perdesini kademelendirerek gösterir. Şarkı tekrar seslendirilirken öğrencilerden de fa notasının ellerini bel hizasına, sol notasının göğüs hizasına ve la notasını baş hizasına getirerek göstermeleri istenir.
- Davulcu şarkısı seslendirilirken “güm güm güm” sözlerini söylerken ilk söyleyişte dizlere, ikinci söyleyişte göbeğe üç kere vurulur. Üçüncü söyleyişte el çırpılarak “güm güm güm” kısmı seslendirilir. 5-6 yaş grubundaki öğrenciler ikili olarak eşleşerek karşılıklı olarak ellerini birbirlerine vurabilirler (bu etkinlik birim vuruş konusuna hazırlık için tasarlanmıştır).

2.2. Ritmik Becerilerin Kazandırılmasına Yönelik Etkinlikler

- Öğrenciler çemberde oturarak Kutu Kutu Pense şarkısını söylerler. Herkesin ismi ritmik yapısına uygun şekilde alkışlanarak söylenir. Öğrenciler bu çalışmayı daha önce tanışma şarkıları sırasında yaptıkları için kolaylıkla yapacaklardır.
- Öğretmen öğrencilerin isimlerinden çeşitli ritim kalıpları oluşturur ve el çırparak seslendirir. Öğrenciler öğretmenden sonra seslendirdiği ritim kalıplarının tekrar eder.
- Küçük Bulut masalı okunur. Öğrencilerden kendilerine hayali bulutlar üretmeleri istenir. Söz almak isteyen öğrenciler sırayla birkaç cümle ile bulutlarını betimlerken B. Smetana “The Moldau” (*Ma Vlast*) eseri dinletilir.
- Tahtaya “Bulut Olsam” şarkısının A bölümü için 8, B bölümü için de 8 adet içi boş kalp desenleri yapıştırılır. Öğretmen elindeki çubukla tahtadaki kalplerin üzerine vurur. Şarkı bir defa da bu şekilde söylendikten sonra öğrencilerden her kalp için bir kere el

çırpmaları istenir. Burada her bölümün sonundaki sus için de bir defa el çırptırılarak müzikteki sessizlik süreleri için de alıştırma yapılır.

- Her biri birer birim vuruşu temsil etmek üzere tahtaya kalpler asılır. Kalplerin içine sığacak büyüklükte bulut yapıştırılmaları hazırlanır. Öğrencilere bir kalp sürecinde kaç tane hece duydukları sorulur. Eğer iki hece ise bir kalbin içine iki bulut, eğer bir hece ise bir kalbin içine bir bulut yapıştırılır. Öğrenciler önce sadece kalplerde, sonra da sadece bulutlarda olmak üzere birim vuruşa ve ritim kalıpların alkışla eşlik ederek şarkıyı seslendirirler.
- Bulut Olsam şarkısının ritmi el çırparak çalınır. Öğrencilerden hangi şarkı olduğunu tahmin etmeleri istenir. Kolaylaştırmak gerekirse öğretmen ritmi el çırparak çalarken kapalı ağızla şarkının ezgisini seslendirebilir. Bu etkinlik diğer şarkılarla da yapılabilir.
- Öğretmen, kırmızı balık oyuncasını (kuklasını, maketini) çıkarır. Balığın yüzecek bir yere ihtiyacı olduğunu söyleyerek öğrencileri el ele tutuşturup daire şeklinde yere oturmaya yönlendirir. Böylece öğrenciler bir göl oluşturmuş olurlar. Sırayla isteyen çocuklar, oyuncak balığı oluşturulan çemberin içine girip ellerinde, oluşturulan gölde gezdirebilirler. Böylece şarkı birkaç defa tekrarlanmış olur.
- Deniz altındaki yaşamla ilgili “Minik Balık Okyanus Macerası (Yazar: J. Donaldson ve A. Scheffer) adlı kitap okunur. Sonrasında herkesin kendine kitaptan bir karakter seçmesi ve o karakterin su altında yapabileceği hareketlerin taklit edilmesi istenir. Bu sırada C. Saint-Seans “Hayvanlar Karnavalı-Akvaryum” (*Le Carnaval des Animaux*) eseri dinletilir, öğrenciler müziğe göre doğaçlama hareket etmeye çalışırken mekânı serbestçe kullanır.
- Öğrencilere birer tane kırmızı balık maketi verilir. Tahtaya her bir dördlük notayı temsilen üzerinde çizgilerin olduğu bir ritim kartı yapıştırılır. Kırmızı balık şarkısı her bir birim vuruş için bir defa el çırparak seslendirilir. Daha sonra ilk iki ölçü seslendirilir ve öğrencilere kaç kere el çırıldığı sorulur. Öğrencilerden “dört” cevabı alındıktan sonra dört öğrencinin ellerindeki balıkları birer çubuğun altına yapıştırması istenir. Bu etkinlik birkaç ölçü için tekrarlanır.
- Öğrencilerden el ele tutuşarak bir göl oluşturmaları ve çember şeklinde yere oturmaları istenir. Öğretmen kırmızı balık oyuncasını tekrar çıkararak bir defa çocuklara şarkıyı söyler. Çocuklar şarkıyı söylerken ellerini dizlerine vururlar. İkinci defa şarkıyı seslendirirken ellerini dizlerine vurmak yerine öğretmen oyuncak balığı öğrencilerden

birine verir ve her birim vuruşta (dizlerine vurmak ya da alkışlamak yerine) balığı yanındaki arkadaşına vermesini ister.

2.3. İçsel Duyuş Kazandırılmasına Yönelik Etkinlikler

- Önceki derslerde öğrenilen “Kırmızı Balık” şarkısı seslendirilirken öğretmen öğrencilere ‘balık’ sözcüğü her geçtiğinde susmalarını, sözcüğü içlerinden söylemeleri gerektiğini sonra şarkıya kaldıkları yerden devam etmelerini anlatır. İlk aşamada yardımcı olmak için balık oyuncağını kaldırıp öğrencilere ipucu verebilir. Daha sonra ‘balık’ sözcüğünün yerine el çırpılır. Son olarak bedensel bir hareket yapmadan o sözcük içten söylenir.
- Öğrencilere “kuklanın yaptıklarını taklit edebilir misiniz?” sorusu yöneltildikten sonra “Ellerim Başımda” şarkısının sözlerine uygun şekilde kuklayı hareket ettirir. Ellerini başına, omzuna, yanına, beline ve arkasına götüren kukla çocuklar tarafından taklit edilir
- “Kış Geliyor” (Yazar: J. Thornhill) adlı hikâye kitabı okunur. Rüzgâr şarkısı ile okuma kitabının bağlantısı kurulduktan sonra şarkı seslendirilir. Öğretmen sırası gelince rüzgâr sesi olan 1, 2, 5 ve 6. ölçüleri seslendirirken diğer grup 3, 4, 7 ve 8. ölçüleri seslendirir. Daha sonra sınıf iki gruba ayrılır, aynı etkinlik öğretmenin yönlendirmesiyle iki grup arasında yapılır. Sonra gruplar yer değiştirir.
- “Rüzgâr” şarkısında doğru nefes kullanımının öğrenilmesi için çocuklar “vu vu vu” hecelerinde karınlarını şişirerek nefes alıp dudaklarını büzüp tüm güçleriyle üflerler.
- Topuk- Burun ve Ellerim Başımda şarkıları söylenirken çocuklardan şarkıyı içerinden söylemeleri ama tüm hareketleri göstermeleri istenir.
- Öğretmen yanında getirdiği uyuyan tavşan oyuncağına öğrencilerin dikkatini çeker. Tavşanın çok hafif bir uykusu olduğunu, seslerden hemen rahatsız olacağını söyleyerek öğrencilerden Topuk-burun ve ellerim başımda şarkısını hafif bir sesle seslendirmelerini ister (hafif-kuvvetli kavramına hazırlık etkinliği olarak tasarlanmıştır).

2.4. Müziksel Kavramlar Kazandırılmasına Yönelik Etkinlikler

- Sınıf yere çekilen bir çizgi ile ikiye bölünür. Öğretmen çeşitli sesler çıkaran oyuncakları ve çalgıları yanına alır. Öğrencilerden sesleri dikkatle dinleyerek duydukları ses:
 1. Müzik aletine aitse çizginin sağ tarafına, gürültü sesi ise sol tarafına gitmeleri söylenir (Kapı tarafı, pencere tarafı ve benzeri şekilde yönler zıt olarak belirlenmelidir).

2. Hayvan sesiye çizginin sağ tarafına, insan sesiye çizginin sol tarafına gitmeleri istenir (Kapı tarafı, pencere tarafı ve benzeri şekilde yönler zıt olarak belirlenmelidir).
 3. Çeşitli hayvan resimleri göstererek çocuklardan o hayvanların seslerini taklit etmeleri istenir. Bu sırada çocuklar, şarkı söyleme sesini keşfedebilmelerini sağlamak için kafadaki ses bölgelerini hissedecekleri ince sesleri ve sesli harfleri içeren hayvanların taklidine yönlendirilmelidir (örneğin baykuş sesi çıkarmak).
- Kış geliyor adlı masalda geçen sesi hafif ve kuvvetli olan hayvanlar kitaba bakarak belirlenir. Sincap hafif, ayı kuvvetli sesi temsil eden hayvanlar olarak seçilir.
 - “Rüzgar” şarkısı öğrenciler tarafından okuma kitabında yer alan hayvanlardan verilen örneklerden yola çıkarak seslendirilir. Öğretmen öğrencileri fısıldama ve bağırma konusunda yönlendirmelidir.
 - “Saatli Türkü” şarkısı seslendirilirken gece-gündüz kartlarından yararlanılarak hafif-kuvvetli kavramları öğretilir. Öğrencilere gece kartı gösterildiğinde hafif ses kullanılması, gündüz kartı gösterildiğinde ise kuvvetli ses kullanılması konusunda yönerge verilir.
 - Hızlı-yavaş kavramı öğretilirken tavşan-salyangoz kartlarından yararlanır. Öğretmen bilinen bir şarkıdan yola çıkar ve yavaş ve hızlı özellikleri ile bilinen hayvan kartlarını göstererek öğrencilerin istenen tempoda şarkıları seslendirmesini sağlar.
 - İnce –kalın (tiz-pes) seslerin arasındaki farklılığın öğrenilmesi için deve-cüce oyunu kullanılır. Öğretmen ince-kalın ses farkını gösterebileceği bir çalgı ile derse gelir. Bu etkinlikte Orff çalgıları veya insan sesi de kullanılabilir. Öğrencilere öncelikle ince ve kalın sesler arasındaki fark gösterilerek anlatılır. Sonra kalın seste yere çökerek “cüce”, ince seste ayağa kalkarak “deve” olmaları söylenerek oyun anlatılır. Ses farklılıkları önce çok belirginken zaman içerisinde aralıklar daraltılabilir. Bu etkinlik öğrencilerin ses arasındaki incelik-kalınlık farkının seslerin yüksekliği ile ilişkili olduğuna dair zihinsel bir imaj yaratacağı için önemlidir.

3. Değerlendirme Aracı

		Derecelendirme			
Konu	Şarkı Söyleme Becerisi	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
Kazanımlar	1. Şarkı söyleme sesini kullanır.				
	2. Çevreden gelen sesleri taklit eder.				

3. Toplu şarkı söyler.

4. Şarkı söylerken nefesini ve bedenini doğru kullanır.

5. Şarkı sözlerini doğru telaffuz eder.

6. Şarkıda geçen sözcüklerin anlamlarını bilir.

7. Doğaçlama şarkı söyler.

Konu Ritmik Beceriler

Kazanımlar

1. Basit ritmik yapıları bedeni ile gösterir.

2. Sözcükleri hecelelemeye dayalı ritmik çalışmalar yapar.

3. Basit ritim kalıplarını tekrar eder.

4. Sabit vuruşu bedeni ile gösterir.

5. Sabit vuruş ile konuşma dilini kullanır.

6. Sabit vuruşu sembollerle gösterir.

Konu İçsel Duyuş Becerisi

Kazanımlar

1. Etkin bir dinleme gerçekleştirir.

2. Bildiği bir şarkıyı verilen ipuçlarından yola çıkarak tanır.

3. Müziği zihninde duyar.

4. Zihninde duyduğu müziği bedeninde canlandırarak gösterir.

Konu Müziksel Kavramları Tanıma Becerisi

Kazanımlar

1. Çevreden gelen sesleri tanır.

2. Çevreden gelen sesleri ayırt eder.

3. Farklı çalgıların seslerini ayırt eder.

4. Müziksel ses ve gürültü arasındaki farklı ayırt eder.

5. Hafif-kuvvetli kavramını tanır.

6. Hafif-kuvvetli kavramını seslendirir.

7. Hafif-kuvvetli kavramını bedeni ya da

semboller aracılığıyla gösterir.

8. Hızlı-yavaş kavramını tanır.

9. Hızlı-yavaş kavramını seslendirir.

10. Hızlı-yavaş kavramını bedeni ya da semboller aracılığıyla gösterir.

11. İnce-kalın kavramını tanır.

12. İnce-kalın kavramını seslendirir.

13. İnce kalın kavramını bedeni ya da semboller aracılığıyla gösterir.



EK-2

GÖRÜŞME FORMU

Sayın eğitimci,

“Okulöncesi müzik eğitiminde Kodaly yaklaşımı temelli bir müzik öğretim programı tasarısı” isimli doktora tezinde okulöncesi müzik eğitiminde kazandırılması gereken müziksel davranışları belirlemede görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur.

Görüşme formunda okulöncesi dönemde kazandırılması gereken müziksel davranışlara ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla sorular yöneltmiştir.

Katkılarınız için teşekkürler.

Danışman: Prof. Dr. Onur Güçlü

Araştırmacı: Merve Nihan Ertekin Kaya

1. Okulöncesi müzik eğitiminde şarkı söyleme becerisine ilişkin kazandırılması gereken davranışlar nelerdir?
2. Okulöncesi müzik eğitiminde ritmik becerilere ilişkin kazandırılması gereken davranışlar nelerdir?
3. Okulöncesi müzik eğitiminde içsel duyuş becerilerine ilişkin kazandırılması gereken davranışlar nelerdir?
4. Okulöncesi müzik eğitiminde müziksel kavramlara ilişkin kazandırılması gereken beceriler nelerdir?
5. Okulöncesi müzik eğitiminde yukarıdaki sorularda belirtilen maddeler dışında kazandırılması gerektiğini düşündüğünüz diğer davranışlar nelerdir?
6. Okulöncesi müzik eğitime yönelik ihtiyaçlar nelerdir?
7. Okulöncesi müzik eğitime yönelik ihtiyaçların karşılanması için yapılması gerektiğini düşündüğünüz çalışmalar nelerdir?