

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE ÇOCUK EDEBİYATININ
ELEMENTER MÜZİK VE HAREKET PEDAGOJİSİ
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ VE BİR İÇERİK ÖNERİSİ**

MÜRÜVVET BETÜL ÖZLÜ GÜL

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Naim ÜNVER
İkinci Danışman : Prof. Dr. Banu ÖZEVİN
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Burcu ÖZTÜRK
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Selin ÖZDEMİR

KASTAMONU-2024

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Mürüvvet Betül ÖZLÜ GÜL

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE ÇOCUK EDEBİYATININ ELEMENTER MÜZİK VE HAREKET PEDAGOJİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ VE BİR İÇERİK ÖNERİSİ

MÜRÜVVET BETÜL ÖZLÜ GÜL

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ NAİM ÜNVER

İKİNCİ DANIŞMAN: PROF. DR. BANU ÖZEVİN

Elementer müzik ve hareket pedagojisi, insanların içlerinde var olan yaratıcılığın açığa çıkmasına ortam hazırlayan; temelinde ritim, hareket ve konuşma olan, bütün sanatsal alanları kombine ederek katılımcılara öğrenme, keşfetme, deneme ve yaratma ortamı sunan bir yaklaşımdır. Ayrıca bu pedagoji çocuk edebiyatı ile doğal bir bağlantı kurar çünkü her iki alan, çocukların yaratıcılıklarını, hayal güçlerini ve duygusal ifadelerini destekleyen hikâye anlatımı, ritim ve hareket unsurlarını içerir. Bu çalışmanın amacı, çocuk edebiyatının müzik eğitimindeki rolünü vurgulayarak resimli öykü kitaplarının elementer müzik ve hareket etkinlikleri aracılığıyla yaratıcı ifadeyi, iletişimi ve müzikal öğrenmeyi nasıl geliştirdiğini açıklamaktır. Temel hedefler arasında çocukların hayal gücünü canlandırmak, müzik ve hareket becerilerini geliştirmek, kültürel anlayışı arttırmak, ilgi çekici ve bütünsel öğrenme deneyimleri sağlamak ve süreç odaklı öğrenmeyi teşvik etmek bulunmaktadır. Ayrıca elementer müzik ve hareket etkinliklerine uygun resimli öykü kitaplarının seçilmesi için kriterler sunmaktadır. Araştırmada 36- 72 aylık çocuklara yönelik resimli öykü kitaplarını elementer müzik ve hareket pedagojisi bağlamında incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından, 36-72 aylık çocuklar için Türkçe yazılmış ve Türkçeye çevrilmiş 150 adet resimli öykü kitabı incelenmiş ve bu kitaplar içerisinden, okul öncesinde elementer müzik ve hareket etkinliklerinde kullanımının uygunluğu tespit edilen 10 adet resimli öykü kitabı, araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Seçili bu 10 kitap elementer müzik ve hareket pedagojisi kapsamında ele alınmış ve bu 10 kitaba içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi sonucunda resimli öykü kitaplarının elementer müzik ve hareket pedagojisi ile bağlantı noktaları bulunmuş ve seçili 10 kitaptan okul öncesi eğitimde kullanılmak üzere elementer müzik ve hareket odaklı etkinlikler oluşturulmuştur. Sonuç olarak bu çalışma, müzik ve hareket etkinliklerinin resimli öykü kitaplarıyla harmanlanmasının, çocukların yalnızca çok yönlü gelişimini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda soyut kavramları somut hâle getirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışma, çocukların hayal gücünü harekete geçirerek orijinal eserler üretmelerine alan açmanın önemi, sanatın yaratıcılığı geliştirmedeki kritik rolünü ve okul öncesi ile müzik eğiticileri arasında disiplinler arası iş birliğinin önemini vurgulamaktadır.

ANAHTAR KELİMELEER: Okul Öncesi Eğitim, Resimli Öykü Kitapları, Orff-Schulwerk, Müzik Eğitimi, Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi

Haziran 2024, 140 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

A STUDY OF CHILDREN'S LITERATURE IN PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF ELEMENTARY MUSIC AND MOVEMENT PEDAGOGY AND A CONTENT PROPOSAL

MÜRÜVVET BETÜL ÖZLÜ GÜL

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SUPERVISOR: ASSIST. PROF. DR. NAİM ÜNVER

SECOND SUPERVISOR: PROF. DR. BANU ÖZEVİN

Elementary music and movement pedagogy is an approach that fosters inherent creativity in people, is based on rhythm, movement and speech, and that combines all artistic fields to provide an environment for participants to learn, explore, experiment and create. Furthermore, this pedagogy has a natural connection with children's literature because both fields include elements of storytelling, rhythm and movement that support children's creativity, imagination and emotional expression. The aim of this study is to explain how picture storybooks enhance creative expression, communication and musical learning through elementary music and movement activities, emphasising the role of children's literature in music education. Key objectives include fostering children's imagination, developing music and movement skills, enhancing cultural understanding, providing engaging and holistic learning experiences, and promoting process-oriented learning. It also provides criteria for selecting picture storybooks appropriate for elementary music and movement activities. In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used to examine picture storybooks for 36 to 72-month-old children in the context of elementary music and movement pedagogy. The researcher reviewed 150 picture storybooks written in Turkish and translated into Turkish for 36 to 72-month-old children and among these books, 10 picture storybooks which were determined to be appropriate for use in elementary music and movement activities in preschool, constituted the sample of the study. These 10 selected books were handled within the scope of elementary music and movement pedagogy and content analysis was applied to these 10 books. As a result of the content analysis, the connection points of the picture storybooks with elementary music and movement pedagogy were found and elementary music and movement-oriented activities were created from the selected 10 books to be used in preschool education. In conclusion, this study reveals that combining music and movement activities with picture storybooks not only supports children's multidimensional development but also makes abstract concepts concrete. Additionally, this study emphasised the importance of creating space for children to produce original works by triggering their imagination, the critical role of art in developing creativity, and the importance of interdisciplinary collaboration between preschool and music educators.

KEYWORDS: Preschool Education, Picture Storybooks, Orff-Schulwerk, Music Education, Elementary Music And Movement Pedagogy

June 2024, 140 Page

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında, destek ve emeklerini hiçbir zaman esirgemeyen, fikirleri ve deneyimleriyle her zaman yanımda olan, çalışmamızla ilgili her zaman motive edici ve destekleyici geri bildirimleriyle bu süreci keyifli bir hâle getiren sevgili tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Naim ÜNVER' e, her zaman yoluma ışık tutan, çalışmamın başlangıcından itibaren bana her türlü yardımı sağlayan, elementer müzik ve hareket alanında bu donanıma ulaşmamı sağlayan, beraber bir çalışmayı hazırlamış olmaktan minnet duyduğum ikinci danışmanım Prof. Dr. Banu ÖZEVİN' e, akademik kaynaklara erişimimde ve tezimin her aşamasında sonsuz desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım ve öğretmenim Doç. Dr. Fulya AÇIKSÖZ'e, çocuk kitaplarında doğru kaynaklara ulaşmamı sağlayan ve bana kitabeğini açan arkadaşım Sevcan KOÇ'a, motivasyonunu ve desteğini her zaman hissettiğim arkadaşım Jale ŞİMŞEK'e ve meslektaşım İrem KAYA' ya, ihtiyacım olan her şeyde yanımda olan arkadaşlarıma, hayatım boyunca aldığım kararları her zaman destekleyen, beni cesaretlendiren, moral veren ve varlıklarına minnet duyduğum sevgili annem Süheyla ÖZLÜ'ye, babam Doğan ÖZLÜ'ye ve ablam Hüma EMİRBUYURAN'a, son aşamadaki yoğunlukta sonsuz desteği ile sürecimi kolaylaştıran sevgili annem Nursen GÜL'e, bana her zaman destek olan, motive eden, bu yoğun süreçte tüm sorumluluklarımı üstlenip sadece tezime odaklanmamı sağlayan, teknik tüm detayları titizlikle kontrol eden sevgili eşim Mert GÜL'e ve en yorulduğum anlarda beni hep güldürmeyi başaran canım kedim İplik'e sonsuz teşekkür ederim.

Mürüvvet Betül ÖZLÜ GÜL

Kastamonu, 2024

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi	2
1.3 Alt Problemler	2
1.4 Araştırmanın Amacı	2
1.5 Araştırmanın Önemi	3
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.7 Kavramlar ve Terimler	3
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1 Okul Öncesi Eğitim, Amaç ve İlkeleri	5
2.1.1 Okul Öncesi Eğitimde Müzik Eğitimi	7
2.2 Müzik Eğitim Yöntemleri ve Yaklaşımları	11
2.2.1 Dalcroze- Eurhythmics Yöntemi	12
2.2.2 Kodaly Yöntemi.....	15
2.2.3 Suzuki Yöntemi	18
2.2.4 Gordon Müzik Öğrenme Teorisi.....	20
2.2.5 Elementer Müzik ve Hareket	23
2.2.5.1 Orff-Schulwerk yaklaşımının tarihçesi ve felsefesi	25
2.2.5.1.1 Oyunda birlikte ve birbirinden öğrenme.....	30
2.2.5.1.2 Bireye ve eyleme yönelik insanın çok boyutluluğu.....	31
2.2.5.1.3 Elementer yaratıya olanak sağlayan enstrümanlar.....	31
2.2.5.1.4 Doğaçlama rizikosu	32
2.2.5.1.5 Hareket, dil ve müzik birlikteliği.....	33
2.2.5.1.6 Süreç ve ürün	34
2.2.5.1.7 Orff-Schulwerk öğretmeni.....	34
2.2.5.1.8 Öğrenme yolları: Keşfetme-taklit-doğaçlama-yaratma	36
2.2.5.1.9 İdeal Orff-Schulwerk sınıfı.....	38
2.2.5.1.10 Materyaller ve model karakter	39
2.2.5.2 Orff-Schulwerk'in temel bileşenleri.....	40
2.2.5.2.1 Konuşma-dil.....	41
2.2.5.2.2 Hareket-dans	42
2.2.5.2.3 Şarkı söyleme.....	44
2.2.5.2.4 Oyun.....	44
2.2.5.3 Elementer müzik ve hareket (Orff-Schulwerk) pedagojisi üzerine araştırma ve çalışmalar	46
2.3 Çocuk ve Edebiyat.....	49

2.3.1	Resimli Öykü Kitapları	54
2.3.1.1	Dış yapı özellikleri	56
2.3.1.2	İç yapı özellikleri	58
2.4	Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Müzik ve Hareket Etkinliklerinde Kullanımı	62
2.4.1	Çocuk Kitaplarının Müzik Etkinliklerinde Kullanılması Üzerine Araştırma ve Çalışmalar	66
3.	YÖNTEM	72
3.1	Araştırmanın Modeli	72
3.2	Araştırma Evreni / Örneklemi veya Araştırma Grubu	73
3.3	Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri	73
3.4	Verilerin Analizi	74
4.	BULGULAR	77
4.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.1.1	Müzikal Ögeler	77
4.1.2	Bedensel ve Fiziksel Ögeler	78
4.1.3	His ve üretim süreci	79
4.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
4.2.1	Etkinlik 1	80
4.2.2	Etkinlik 2	82
4.2.3	Etkinlik 3	87
4.2.4	Etkinlik 4	91
4.2.5	Etkinlik 5	94
4.2.6	Etkinlik 6	98
4.2.7	Etkinlik 7	101
4.2.8	Etkinlik 8	103
4.2.9	Etkinlik 9	107
4.2.10	Etkinlik 10	112
5.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	118
5.1	Sonuç ve Tartışma	118
5.2	Öneriler	123
KAYNAKÇA		124

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 El işaretleri	17
Şekil 2.2 Elementer müzik ve hareket pedagojisinin temel bileşenleri	41
Şekil 4.1 Etkinlik 1 parçası için QR kod.....	82
Şekil 4.2 Beden müziği için sesler ve görseller	84
Şekil 4.3 Beden müziği ve ses için ritmik kalıp örnekleri	84
Şekil 4.4 Ksilofon eşlikli "Bak Buk" şarkısı	85
Şekil 4.5 "Buraya bak!" ile oluşturulan ritmik cümle örneği	85
Şekil 4.6 Ostinato örneği.....	86
Şekil 4.7 Yansılama için ritmik kalıp örneği	88
Şekil 4.8 Yansılama olmadan oluşturulan ritmik parça	89
Şekil 4.9 "Kedi" şarkısı	89
Şekil 4.10 Çizgilerden oluşturulan çember örnekleri.....	91
Şekil 4.11 Çizgilerden oluşturulan zik zak örneği	92
Şekil 4.12 "Çizgiler-İpler" şarkısı	93
Şekil 4.13 Etkinlik 5 parçası için QR kod.....	94
Şekil 4.14 Beden müziği için sesler ve görseller	95
Şekil 4.15 Beden müziği için ritmik yansılama örnekleri.....	95
Şekil 4.16 "Yağ Satarım" şarkısı.....	96
Şekil 4.17 Hayvan kartları.....	97
Şekil 4.18 Hayvan kartları için QR kod	98
Şekil 4.19 Etkinlik 6 ilk parça için QR kod	99
Şekil 4.20 Etkinlik 6 ikinci parça için QR kod	100
Şekil 4.21 Beden hareketlerinde kullanmak için yuvarlak kart örnekleri.....	105
Şekil 4.22 Dans hareketlerinin farklı renkteki yuvarlak kartlarla gösterimi.....	106
Şekil 4.23 Etkinlik 8 parçası için QR kod.....	107
Şekil 4.24 Sol üstten başlayarak saat yönünde: Yıldızlı Gece (Van Gogh), Belleğin Azmi (Salvador Dali), İnci Küpeli Kız (Johannes Vermeer), Düşünen Adam Heykeli (Auguste Rodin)	108
Şekil 4.25 "Müze" şarkısı.....	109
Şekil 4.26 Yıldızlı Gece (Van Gogh).....	109
Şekil 4.27 Grafik notasyon için örnekler	111
Şekil 4.28 Ksilofon eşlik için grafik notasyon çalışması	111
Şekil 4.29 Ksilofon eşlik	111
Şekil 4.30 Etkinlik 10 parçası için QR kod.....	113
Şekil 4.31 Boş ağaç görseli	114
Şekil 4.32 "Sihirli Ağaç" tekerlemesi	115
Şekil 4.33 Ağaç isimleriyle oluşturulan ritmik çalışma örneği.....	115
Şekil 4.34 Ağaç görselleri	116
Şekil 4.35 Ağaç isimleriyle oluşturulan ritmik çalışma örneği.....	116
Şekil 4.36 Ağaç isimlerinden oluşturulan melodi örneği.....	116
Şekil 4.37 Kitap kapakları için QR kod	117

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı



1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yeteneklerini geliştirirken, eğitim aşamasında sunulan içerikler ve kullanılan yöntemler ise çocukları hayata hazırlamakta kritik bir rol oynar. Bu yüzden bir insanın çocukluktan itibaren en temel ihtiyaçlarından olan müzik ve hareketin okul öncesi eğitim ile entegrasyonu, nitelikli ve kalıcı bir öğrenme sürecinin kapısını açar. Çocukların, bedenlerini kullanarak ses çıkartmaktan, çevrelerindeki sesleri taklit etmekten, müzik ile dans etmekten, oyun oynarken şarkı söylemekten, tekerlemeleri kullanarak kendi müziklerini yaratmaktan zevk aldığı elementer temelli eylemler, müziğin ve hareketin çocuktaki kendini ifade etme ihtiyacının güçlü ve doğal yanını gösterir.

Okul öncesi döneme entegre edilmiş müzik eğitiminde; şarkı söyleme, ritim çalışmaları, müzikli hikâyeler, yaratıcı hareket ve dans gibi etkinlikler bu eğitimin geniş yelpazesini oluşturur. Bu tür etkinlikler, çocukların müzik eğitimi hedeflerine ulaşmalarına alternatif yollar sunmaktadır (Fox, 1991). Müzik etkinlikleri ile bütünleştirilmiş resimli öykü kitabı okuma çalışmaları, okul öncesi dönem çocuklarının çok yönlü öğrenme deneyimleri elde etmelerine olanak tanımaktadır.

Çocukların edebiyat ve müzikle etkileşimleri, estetik beğenilerinin gelişimine de büyük katkıda bulunur. Bu iki sanat formu, zevk ve tatmin hissi uyandırırken, çocukların görsel ve işitsel olarak tercihler geliştirmelerine olanak tanır. Resimli kitaplar, hem görsel hem de işitsel zenginlik sunarak çocuklara estetik bir deneyim yaşatırken, müzik ise işitsel ve hareketle bağlantılı bir estetik tecrübe sunar. Çocuklar bu deneyimlerle hem duygusal hem de fiziksel olarak bu kadar aktifken, müzik ve edebiyatın bir arada sunulması, ifade gücü açısından derin ve zengin fırsatlar yaratır (Niland, 2007).

Konu ile ilgili yapılan literatür çalışmasında okul öncesi eğitimde resimli öykü kitaplarının, elementer müzik ve hareket pedagojisine nasıl dahil edilebileceğinin ve bu ortak kullanımın çocukların çoklu duysal gelişimine olan etkisinin yeterince araştırılmadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitiminde resimli öykü kitaplarının elementer müzik ve hareket pedagojisinde kullanımı bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2 Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitimde resimli öykü kitaplarının elementer müzik ve hareket pedagojisi bağlamında kullanımı nasıl olmalıdır?

1.3 Alt Problemler

- 36-72 aylık çocuklar için yazılmış resimli öykü kitaplarının, elementer müzik ve hareket pedagojisi ile bağlantı noktaları nelerdir?
- 36-72 aylık çocuklar için yazılmış, seçili 10 resimli öykü kitabının okul öncesi eğitiminde kullanılabilmesi için oluşturulacak etkinlik planları nelerdir?

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın ana motivasyonu, okul öncesi eğitimde kullanılan resimli öykü kitaplarının elementer müzik ve hareket pedagojisi ile nasıl daha etkin bir şekilde kullanılabileceğini araştırmak ve bu kullanımın çocukların gelişimine olan potansiyel katkılarını belirlemektir. Bu araştırmada, okul öncesi eğitiminde resimli öykü kitaplarının elementer müzik ve hareket pedagojisi bağlamında incelenmesi; bu inceleme sonucunda elde edilecek bulgularla okul öncesi eğitiminde kullanılmaya yönelik müzik ve hareket etkinliği içeriği oluşturulması ve bu sayede öğretmenlerin ve eğitim programı geliştiricilerinin çocukların gelişimine uygun, zengin ve etkileşimli öğrenme deneyimleri tasarlamalarına yardımcı olacak bilgiler sunulması amaçlanmaktadır.

1.5 Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, okul öncesi eğitiminde resimli öykü kitaplarının elementer müzik ve hareket pedagojisi bağlamında incelenmesi ve resimli öykü kitaplarından yararlanılarak oluşturulacak içerikle alana katkı sağlaması; çocuk edebiyatı, müzik eğitimi ve okul öncesi konularını bir araya getirerek disiplinlerarası bir yaklaşım benimsemesi açısından önemlidir. Türkiye’de bu bağlamda yapılan akademik çalışmalar sınırlıdır ve mevcut çalışmalar genellikle müzik veya hareket eğitimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu iki alanın resimli öykü kitaplarıyla entegrasyonunun yeterince ele alınmadığı, bu çalışmanın ilgili literatürdeki boşluğu doldurarak bu alanlara katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada elementer müzik ve hareket pedagojisine dayalı hazırlanan etkinliklerde tercih edilen enstrümanlar ağırlıklı olarak her öğretmenin kolaylıkla erişebileceği enstrümanlar arasından seçilmiştir. Bu sayede çalışmadaki etkinliklerin uygulanabilirlik düzeyinin artacağı düşünülmüştür.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

- 36-72 aylık çocuklara yönelik eğitim ile,
- Elementer müzik ve hareket pedagojisi kapsamında kullanılabilecek 36-72 aylık çocuklara yönelik yazılmış 10 tane resimli öykü kitabı ile,
- Konu ile ilgili ulaşılabilen yerli ve yabancı kitaplar, makale, tez ve okul öncesi yaş grubu (36-72 ay) için olan resimli öykü kitapları ile sınırlıdır.

1.7 Kavramlar ve Terimler

Okul öncesi eğitim: Henüz zorunlu eğitim yaşına ulaşmamış çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yeteneklerini düzenli bir ortamda destekleyerek geliştiren, onların ilkokula geçişlerini kolaylaştıran ve temel eğitim sistemine dahil eden bir eğitim aşamasıdır.

Resimli öykü kitapları: Çocuklar için tasarlanmış olan, metin ile birlikte görsel unsurların anlatıyı zenginleştirdiği, hikâye anlatımını ve okuma deneyimini destekleyen edebî ve eğitsel yayınlardır.

Elementer müzik ve hareket pedagojisi: Müziğin temel yapı taşlarını ve bedenın ifade biçimlerini kullanarak, bireylerin müziksel ve fiziksel deneyimlerini bütünleştirerek, eğitimde katılımcı, yaratıcı ve içgörülü bir süreç oluşturmayı hedefleyen yaklaşımdır.

Müzik eğitimi: Bireylerin müziğe dair becerilerini, teorik bilgilerini ve sanatsal anlayışlarını geliştirmek amacıyla yapılan sistematik bir öğrenme sürecidir.

Orff-Schulwerk: Orff-Schulwerk, insanların içlerindeki yaratıcı potansiyeli ortaya çıkarmak için ritim, hareket ve konuşmayı temel alarak müzik yapma, dans etme ve doğaçlama yapma fırsatı sunan; tüm sanatsal alanları birleştirerek öğrenme, keşfetme, deneme ve yaratma imkanı sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Okul Öncesi Eğitim, Amaç ve İlkeleri

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını kapsayan bir süreçtir. Bu dönemdeki yaşantılar; çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle okul öncesi eğitim, insan yaşamının temelini oluşturan bir süreç olup çocuğun gelecekteki hayatının nasıl olacağını büyük ölçüde belirler. Çünkü bu dönem gelişimin ve öğrenmenin en hızlı olduğu dönemlerden biridir (Oktay, 2005).

Okul öncesi eğitimin gruplandırılmasının bir yolu çocukların yaşına göre sınıflandırmaktır. Erken çocukluk sınıflandırması doğumdan sekiz yaşa kadar olup; bebekleri, yeni yürümeye başlayan çocukları, okul öncesi çocukları, anaokulu çağındaki çocukları ve ilkokul çağındaki çocukları kapsar (Essa ve Burnham, 2019).

Okul öncesi eğitim, millî eğitimin hedefleri doğrultusunda çocukların kapsamlı gelişimini destekleyen ve ilkokula hazırlayan bir süreçtir. Bu sürecin temel amaçları şunlardır:

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
- Çocukların toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek,
- Çocukların ilkokula hazır olmalarını sağlamak,
- Şartları elverişsiz olan çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sunmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır. (MEB, 2024).

Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü'nün başkanlığını da yapmış olan Mialaret ise, her ülkede genel olarak okul öncesi eğitimin amaçlarını şu şekilde özetlemiştir:

- Toplumsal amaçlar: Çalışan kadınlara destek sağlamak, çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olmak, çocuğa eğitim imkanı sağlamak,

- Eğitici amaçlar: Çocuğun dil ve iletişimini, çevreye olan farkındalığını ve duyarlılığını, duyu organlarını geliştirmek,
- Gelişimsel amaçlar: Çocuğun gelişim evrelerini unutmadan gelişimsel düzeyine göre eğitimsel içerikler hazırlamaktır (Miarale, 1977, akt. Oktay, 1990).

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişimini desteklemek ve onu ilkokula hazırlamak için önemli bir fırsattır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programları çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olarak hazırlanmalı ve bazı temel ilkeler barındırmalıdır. Bu eğitim programlarında olması gereken temel ilkeler kısaca şu şekilde özetlenebilir:

- Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini destekleyerek onları ilkokula hazırlamalı, her çocuğun bireysel ihtiyaç ve özelliklerine uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim, çeşitliliğe ve çok kültürlülüğe duyarlı olup; tüm çocukların sosyo ekonomik, dil, kültür farklılıklarına bakılmaksızın en iyi şekilde gelişimini desteklemelidir.
- Okul öncesi eğitim, çocukların Türkçeyi etkin kullanmaları, hayal güçleri, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin yanı sıra sosyal değerler ve duygusal farkındalık becerilerini de geliştirmelidir.
- Demokratik, kapsayıcı ve çocukların bağımsızlığını koruyan öğrenme ortamları oluşturulmalı, eğitim ise öğretim ilkelerine uygun olarak verilmeli ve çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmeleri desteklenmelidir.
- Öğretmenler, çocuklarla güvenli ve tutarlı ilişkiler kurarak onların öz güvenini desteklemeli ve güvende hissetmelerini sağlamalı, eğitim sürecinde aile ve toplumun etkin katılımını teşvik etmelidir.
- Oyun, çocukların en etkili öğrenme yöntemidir ve eğitim programına dahil edilmelidir.
- Eğitim programı, düzenli değerlendirmelerle sürekli yenilenmeli ve öğretmenler kendilerini eleştirel bir bakış açısıyla sürekli geliştirmelidir (MEB, 2024).

2.1.1 Okul Öncesi Eğitimde Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi, bireyin müzik yaşantısı yoluyla müzikal gelişimini desteklemeyi amaçlayan, müziğin kültürel bağlamını da göz önünde bulunduran, bireyin müziksel davranışlarında istendik değişiklikler yaratmaya yönelik bir süreçtir (Uçan, 2005).

Okul öncesi eğitimde müzik eğitimi genel olarak; çocukların, sesler yoluyla algılama yeteneklerini geliştirmelerini, algıladıkları sesleri çözümlemelerini ve bunu yaşayışlarına katmalarını; çözümledikleri müziği hareket, jest, mimik, söz, çizgi ve ses ile anlatmalarını; müzik dinleme alışkanlık ve davranışlarını kazanmalarını sağlamaktadır. Yaratıcılık yönünden gelişmelerini, çevresindeki insanları, doğayı müzik yönleriyle tanımlamalarını ve yorumlamalarını; yerel, ulusal ve evrensel çocuk müzikleri ile ulusal kültürünü ve geleneklerini tanımlamalarını; kulak, ses ve çalgı eğitimi yoluyla genel ve özel müzik yeteneklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini amaçlamaktadır (Gürkan Öztürk, 1996).

Okul öncesi müzik eğitimi, çocukların müzikal gelişimini desteklemek ve onlara müzik sevgisini aşılama amacıyla yapılan bir eğitimidir. Bu eğitimin etkin olabilmesi adına bazı temel ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar:

- Öğrenme sürecinde bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa doğru ilerlemek,
- Müziği bilgiye dönüştürmek,
- Müziği yaşamın bir parçası hâline getirmek,
- Müzik eğitiminde bütünlüğü korumak,
- Müzikten yararlanma becerilerini geliştirmek,
- Ses ve enstrümanı sürece birlikte dahil etmek,
- Yaratıcılık becerisini geliştirmek,
- Çocuğun kendi sesini sevmesini sağlamak ve ses eğitimine teşvik etmek,
- Çocuğun müzikal işitme becerilerini geliştirmek,
- Müzik zevkini oluşturmaya teşvik etmek ve ilgisini sanata yönlendirebilmek,
- Müzik eğitimi çevresel faktörlerle ilişkilendirmektir (Kocabaş, 2003).

Erken çocukluk dönemi çocuğun gelişimindeki kritik dönemlerden biridir. “Bu dönemde yapılacak erken müdahaleler bireylerin bilişsel kapasiteleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki gösterecektir” (Bredekamp, 2015, s. 343). Bu bağlamda müzik eğitimi, erken çocukluk döneminde bireylerin çok yönlü gelişimini desteklemesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Erken çocukluk döneminde yapılan müzik etkinlikleri ile çocuğun gelişimindeki diğer alanlar arasında önemli bir bağ vardır. Bu etkinlikler çocukların dil, sosyal-duygusal, bilişsel ve motor gelişim alanlarını desteklemektedir. Aşağıda, müziğin bu gelişim alanlarına etkisi açıklanmıştır:

- **Dil gelişimi:** İnsanlar tarafından yaratılan ve geliştirilen başlıca sembol sistemlerinden ikisi olan müzik ve dilin birçok ortak özelliği vardır. En doğal biçimleriyle müzik ve dil aynı ifade aracını yani sesi paylaşır (Barrett, 1990). Hem müzik hem de dil gelişiminde önemli olan ilk husus ses algısıdır. Bebeklik dönemindeki çocuklar, sesin yönünü ve sesler arasındaki frekans, yoğunluk, süre ve tempoya dayalı farkları fark etmeye; insan seslerini çevresel seslerden ayırmaya, tonlama, perde ve ritim bilincine varmaya başlar. Bütün bunlar dil gelişiminin yanında müzikal algı gelişiminin de ön koşuludur (Chen-Hafteck, 2021).

Müzik ve dilin yüksek düzeyde bütünleştiği erken çocukluk döneminde dil gelişiminin sağlıklı olması açısından şarkı söyleme dili ile konuşma dilinin birbiriyle sentezlenerek ilerlemesi önemlidir (Saraç, 2006). Çocukların yaşamlarında müzik ve dilin başlıca tezahürleri olan şarkı söyleme ve konuşma arasında daha yakın bağlantılar kurulmasına teşvik edilmelidir. Çünkü sesin bu iki yönünü de tanımak çocukta yaratıcı ifadeyi geliştirir (Chen-Hafteck, 2021). Ayrıca müzik etkinliklerinin şarkılar, saymacalar, bilmeceler, tekerlemeler ve atasözleri aracılığıyla dil gelişimine önemli katkısı vardır. Bu sayede çocukların akıcı ve doğru konuşma becerileri gelişir (MEB, 2024).

- **Bilişsel gelişim:** Müzik yapmak; iletişim, işbirliği, grup koordinasyonu ve sosyal bütünlük gibi unsurları içermekte olup, aynı zamanda beyindeki neredeyse tüm zihinsel işlevleri etkinleştiren çok yönlü bir faaliyet olarak kabul edilebilir. Müzik; algı, hareket, duygu, öğrenme ve hafıza gibi bilişsel süreçlerin

birçoğunu etkileyerek, zengin bir zihinsel deneyim sunmaktadır (Ayata ve Aşkın, 2008).

Çocuklukta müzik eğitimi, geleneksel olarak çocuğun estetik gelişimini desteklemek için öne sürülmüştür. Ancak, yirminci yüzyılın sonlarında, müziğin bilişsel gelişim ve soyut düşünceyi desteklediği önermesi, sanat eğitimi destekleyenler arasında önemli ölçüde artmıştır (Bilhartz, vd., 1999).

Müzik eğitimi, sayı sayma ve oranlar gibi soyut matematiksel kavramları somutlaştırarak çocuklara daha net anlamlar sunmaktadır. Bu eğitim, soyut kavramlar arasında hızla bağlantı kurma yeteneği kazandırırken, çocukların el-göz koordinasyonu, ritim algısı, sembol tanıma, dikkat ve genel zeka seviyelerini artırma potansiyeline sahiptir (Barış ve Şendurur, 2022). Ayrıca, müzik etkinlikleri aracılığıyla çocuklar; ince-kalın, hızlı-yavaş, uzun-kısa, alçak-yüksek gibi karşıtlıkları ayırt etmeyi öğrenirler (MEB, 2024).

Erken çocukluk eğitimcileri, müziğin küçük çocukların günlük yaşantılarındaki rolünü sadece eğlence veya topluluk oluşturma amacının ötesine taşımak için yollar aramalıdır. Aynı zamanda, daha karmaşık sinir ağları oluşturmak ve gelecekteki öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde desteklemek için müziği kullanmanın yollarını keşfetmelidirler (Shore, 2010).

- **Motor gelişim:** Hareket, öğrenmenin ve düşünmenin, aynı zamanda zihinsel işleyişin ayrılmaz bir parçasıdır (Blakemore, 2003). Motor öğrenme, motor davranışta pratik veya uygulamadan kaynaklanan nispeten kalıcı bir değişikliktir. Yeni bir beceri öğrenmek, motor öğrenmenin, motor kontrolün ve motor gelişimin yönlerini yansıtır (Gallahue, vd., 2019).

Araştırmacılar, becerinin uygulanması için gerekli kas gruplarının boyutuna dayalı bir motor beceri sınıflandırma sistemi geliştirmişlerdir. Bu sistem; kaba motor beceriler ve ince motor beceriler olmak üzere iki ana kategoriden oluşmaktadır. Kaba motor beceriler, büyük kas sisteminin kullanılmasını gerektirir ve hareket verimliliğine hassasiyetten daha fazla öncelik verir. Yürüme, atlama, fırlatma ve sıçrama gibi temel motor beceriler genellikle kaba motor beceriler olarak sınıflandırılır. İnce motor beceriler, özellikle el-göz koordinasyonu, parmak ve el hareketleriyle ilgili olan küçük kas gruplarının hassas kontrolünü gerektirir. El yazısı, klavyeyle yazma, çizim yapma, dikiş

dikme ve düğme ilikleme ince motor becerilerinin örnekleri arasında gösterilebilir (Anderson ve Magill, 2014).

Müzik performansı, motor becerilerin etkin olarak dahil edildiği ve merkezi bir rol oynadığı bir alan olarak kabul edilmektedir. Müzik etkinliklerine katılım, genellikle performansı da beraberinde getirmektedir ve bu da etkili bir müzikal tepki için motor becerilerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede, motor beceriler müzik faaliyetlerin temel bir unsurunu oluşturmaktadır (Gilbert, 1980). Yürümek, koşmak, sıçramak ve zıplamak gibi fiziksel aktiviteler müziğin ritmik yapısı aracılığıyla seslendirilebilir. Ayrıca birçok şarkılı oyun, oyunun önemli bir bileşeni olarak lokomotor hareketleri içerir. Bu şarkılı oyunlar; ince motor hareketlerin koordinasyonunu, beden bölümleriyle iş birliği yapma yeteneğini ve boş alandaki hareketleri de araştırır (Kenney, 1997). Müzikal öğelerin hareket kavramlarıyla doğal bir bağlantısı olduğundan, müzik ve hareketin birlikteliği, okul öncesi dönemde müziği öğretmek ve öğrenmek için ideal bir ortam olabilir (Metz, 1989).

Bir enstrümanı çalmak, bir resim oluşturma süreci gibi kuvvetli motorik beceriler barındırır (Lange-Küttner, 1998). Basit vurmali çalgıların kullanımı ile el-göz koordinasyonu ve iki eli eş zamanlı kullanabilme becerisi gelişir (MEB, 2013). İnce motor beceriler, küçük kas gruplarının kullanılmasını gerektirdiğinden genellikle el ve parmak hareketlerini içerir. Piyano, keman, gitar gibi enstrümanları öğrenmek ve çalmak özellikle ince motor becerileri gerektirir. Beden postürü ve dengeyi gerektiren enstrümanlar ise kaba motor becerilerin gelişimini destekler. Örneğin; rock davulu çalmak, bateri kitinin ayrı öğeleri üzerinde bağımsız hareketler yaratmak, dört uzvun kaba motor koordinasyonunu gerektirir (Lowry, vd., 2018).

- **Sosyal-duygusal gelişim:** Okul öncesi dönem, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için önemli bir aşamadır. Bu dönemde, çocuklar akranlarıyla etkileşimde bulunarak sosyal ilişkiler geliştirirler. İş birliği yapma, öz kontrol kazanma ve dikkat becerilerini geliştirme gibi temel yetenekler, çocukların duygusal sosyal becerilerini kullanarak gelişir. Bu nedenle, çocukların bu dönemde sosyal ve duygusal becerilere sahip olmaları önemlidir (Aryani, vd., 2018).

Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim için müzik değerli bir araçtır. Müzik çocukları ve aileleri birleştirir; iletişimi, bağlılığı ve sosyal bağlantıların kurulmasını sağlar (Corso, 2013). Müzik etkinlikleri sayesinde çocuklar, kendilerini ifade etme yollarını genişletir ve çocukların müzik etkinliklerine katılımları öz güven kazanmalarına yardımcı olur. Ayrıca sözel ifade güçlüğü yaşayan çocuklar için müzik, duygularını ve düşüncelerini ifade etmede etkili bir araç hâline gelir (MEB, 2024).

Oyun, çocukların gelişiminde, müzik de oyunun zaman ve kültürler arası gelişiminde merkezi bir rol oynar. Bu yüzden oyun ve müzik arasındaki ilişkiyi anlamak, erken çocukluk döneminde oyunu müzik öğrenme sürecine dahil etmek önemlidir (Littleton, 1998). Oyun yoluyla, konuşma, düşünme, paylaşma, yaşamın rollerini anlama, yardımlaşma, çevre ile etkileşime girme ve problem çözme gibi önemli sosyal yetenekler gelişir (Swindells ve Stagnitti 2006).

Müziğin etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabilmesi ve bireyin hayatına olumlu katkılarda bulunabilmesi için, müzik öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ve müziğin soyut yönlerinin nasıl elle tutulur hâle getirileceği konusu, müzik eğitimcilerinin sıkça üzerinde durduğu bir meseledir. Bu süreçte müzik eğitimcileri, pek çok farklı yöntem, yaklaşım ve teknik geliştirmişlerdir (Bilen, 1995).

2.2 Müzik Eğitim Yöntemleri ve Yaklaşımları

Müziğin etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabilmesi ve bireyin hayatına olumlu katkılarda bulunabilmesi için, müzik öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ve müziğin soyut yönlerinin nasıl elle tutulur hâle getirileceği konusu, müzik eğitimcilerinin sıkça üzerinde durduğu bir meseledir. Bu süreçte müzik eğitimcileri, pek çok farklı yöntem, yaklaşım ve teknik geliştirmişlerdir (Bilen, 1995).

Eğitim metodolojilerinin tarihinde, duysal deneyimlerin ve uygulamalı öğrenmenin vurgulanmasına doğru kayda değer bir değişim olmuştur (Shehan,1986). Çağdaş eğitimde yaşanan bu büyük değişimde eğitim, çocuk merkezli bir yaklaşıma doğru ilerlemiştir. Orta Çağ'da kitap odaklı ve Aydınlanma Çağı'nda öğretmen merkezli olan eğitim sistemlerinden farklı olarak, bu yeni akım çocuğu eğitimin odak noktasına

yerleştirmiştir (Koçoğlu, 2020). Bu değişim, 18. yuzyılda Rousseau gibi duşunurlerin cocuklara doğal ve besleyici ortamlarda oğrenme ozguşluğu tanıma fikirleriyle başlamış, bu duşunceler 20. yuzyılın ilerici eğitim hareketine ve ozellikle John Dewey gibi teorisyenlerin keşif ve problem cözme yontemlerine buyuk etki yapmıştır. Bu donem, cocukların sanatsal yaratıcılığının artan bir şekilde tanındığı ve mufredatların oğrencilerin ilgi ve yeteneklerine goşe şekillendirildiği bir donem olmuştur. Bu yaklaşım, muzik eğitiminin okul mufredatlarında onemli bir bileşen holine gelmesini sağlamış ve "cocuk merkezli" bir eğitim anlayışına teşvik etmiştir (Shehan,1986). Etkileri geniş capta yayılan ve eğitime yon veren yenilikci eğitimcilerden Frobel ve Pestalozzi ise, bilginin ancak birey icin anlam ifade ettiğinde canlandığına, cocuğun kendiyle ve cevresindeki diğer unsurlarla ilişkisini anladığında gercek oğrenmenin gercekleştiğine inanmışlardır. Bu derin anlam ve kavrayış, cocuğun icşel yeteneklerini aktif olarak kullanmasıyla ortaya cıkmaktadır.

Bu pedagojik temeller, muzik eğitimi yaklaşımlarının da temelini oluşturur ve oğrencinin oğrenme surecinde merkezi bir rol oynamasını teşvik eder (Kendall, 1986). Bu bağlamda ozellikle Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki, Gordon gibi eğitimcilerin ortaya koydukları yeni, cagdaş anlayış, yontemler ve yaklaşımlar sayesinde muzik eğitimi de cok buyuk bir gelişme gostermiştir (Ucan, 2003). Coğu eğitim disiplininde de olduğu gibi muzik eğitiminde de eğitim mufredatları, yontem ve yaklaşımlar birbiriyle ilişkili ve bağlantılıdır (Costanza ve Russell, 2012).

2.2.1 Dalcroze- Eurhythmics Yontemi

Annesi Pestalozzi eğitim kurumunda goşev almış bir eğitimci olan E-mile Jaques-Dalcroze, 1865 yılında Viyana'da, maddi imkanları geniş bir ailenin ferdi olarak duynyaya gelmiştir. Bu nedenle Dalcroze, muzikle ilk tanıştığı donemde annesinin yonlendirmesiyle Pestalozzi metodolojisine dayalı bir muzik eğitimi almıştır. "Okumak hiçbir şey, keşif esastır." yaklaşımıyla şekillenen ve eğitimde ezbere dayalı oğrenmeyi reddedip gozlem, deneyim ve neden-sonuç analizini merkeze alan bu eğitim metodu, Dalcroze'un yaratıcı zihnini besleyerek duşunsel gelişiminin temellerini atmıştır (Ozmenteş, 2005).

19. yüzyılın sonlarına doğru Cenevre Konservatuarı'nda armoni ve solfej dersleri veren besteci Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), müzik eğitimi metodlarında belirgin sorunlar gözlemlemiş ve bu bağlamda Dalcroze yaklaşımını geliştirmiştir. Geleneksel eğitimde müzik teorisi, genellikle öğrencilerin duyulara dayalı deneyimlerinden bağımsız soyut konseptler şeklinde aktarıldığı için bu durum, öğrencilerin sadece mekanik bir performansla yetinmelerine ve gerçek anlamda ifade, kavrayış ve duyarlılık geliştirememelerine yol açmaktaydı. Ayrıca geleneksel müzik eğitimi, çocuklara çalgı çalma ve şarkı söyleme becerilerini kazandırmaya adaklandığından duyma ve dinleme yeteneklerine yeterince önem vermeyen bir yapıya sahipti. Bunların yanı sıra müzikal okuma, yazma ve doğaçlama becerilerini kazandırma yöntemleri çoğunlukla kulak eğitimi desteklemeksizin sunuluyordu. Jaques-Dalcroze, geleneksel anlayışta kulak eğitimi konusunda kullanılabilecek bir öğretim materyalinin eksikliğini fark etmiş ve tespit edilen bu eksiklerle birlikte öğrencilerin müzikal, fiziksel ve duygusal zorlukları, Jaques-Dalcroze'u döneminin eğitim felsefeleri ve metotlarına dair eleştirilerde bulunmaya teşvik etmiştir (Jaques-Dalcroze, 1935, akt. Juntunen, 2016).

Ritmik hareket ve dans 20. yüzyılın başlarında popülerleşmeye başlamıştır. Hareket ve dans, müzik eğitiminde Dalcroze'un Eurhythmics sistemi sayesinde doğaçlama ve solfej öğeleriyle birleştirilmiştir. Öğrencilerin ritmik hareket kabiliyeti olduğunda, müzikal ritimlerin doğru bir şekilde icrasına kolaylıkla adapte olabileceğini ifade eden Dalcroze, bu hareketleri, sadece hareket için değil; ritmik algı, melodi, cümle yapıları ve genel müzikal biçim bilincini artırmak için de kullanmıştır. Dalcroze'a göre insan bedeni, karmaşık kas ve sinir sistemleriyle beyne bağlı olduğu için müziğe fiziksel olarak tepki vermek, ritmik algı ve müzikal anlayışı derinleştirmenin en doğrudan yoludur (Shehan, 1986).

Dalcroze'un ritmik eğitim yöntemi, en temel ritmik yanıtlardan başlayarak adım adım karmaşık ritmik zorluklara doğru evrilen bir müzik eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, Eurhythmics olarak bilinir ve çocuğun kendi bedenini, müzikal potansiyeli olan bir enstrüman olarak kullanmasına teşvik eder, ritmik gelişimini destekler. Dalcroze'un ritmik eğitimi, aşağıda sıralanan kilit amaçlara dayanır:

- Ritmik deneyimin daha dinamik bir şekilde yaşanabilmesi için, alkışlama ve ayak vuruşu gibi daha basit hareketlerin ötesinde tüm vücudu kapsayan daha büyük kas gruplarının kullanımını öne sürer.
- Düzgün yönlendirilmiş bir ritim etkinliği/dersi, bireye hareketlerini kontrol etme yeteneği kazandırır.
- Bedensel hareketler, anlamlı ritmik sembolleri yorumlamada bir başvuru noktası hâline gelir.
- Çocuğun dinlediği şeyleri eylemleriyle özdeşleştirme süreci içinde "dinleme" yeteneği gelişir.
- Ritmik ifadede beden, zihin ve duygu birleşir.
- Merkezi bir ilke olan ifade özgürlüğü, müzik eğitiminin tüm yönlerinde yaratıcı teşviki tetikler.
- Öğrenme, bireysel gereksinimlerle uyumlu hâle geldiğinde zevkli ve anlamlıdır. Ritmik bir şekilde müziği deneyimleyen bir çocuk, bu büyük sanata karşı her zaman açıktır (Findlay, 1995).

Öğrencilerin ses ve hareket duyularını içselleştirme yetenekleri, Eurhythmic çalışmalarında hedeflenen en önemli aşamalardan biridir. Bu aşamada çocuklar bedensel hareket, duygular, imgeler ve seslerden oluşan kinestetik hayal gücü ve bellek geliştirirler. Ses ve bedensel hareketlerin bu şekilde kullanımı bir müzisyene çalgısını eline almadan hayal gücü yardımıyla teknik ve müziksel ifadesini geliştirmesi açısından destek sağlar. Bu yaklaşım Eurhythmic çalışmalarında en önemli çalgı olarak ele alınan insan bedeninin tüm işlevleriyle etkinleştirilmesini; kassal belleğinde depoladığı hareket, duygu, imge, ve müziksel ifade araçlarını kullanma olanağı verir (Özmenteş, 2005). Hareket ve sesin algılanış biçimindeki bu özgün yaklaşım, bir müzisyene enstrümanını kullanmadan müziği hatasız bir biçimde nasıl icra edeceğini hayal etme imkanı tanır. Dalcroze, bu içsel algılamayı kas hafızası ile ilişkilendirmiş ve bu bağlamda 'içsel işitme' kavramını ortaya atmıştır. İçsel işitme, açık bir eylemden zihinsel bir eyleme geçişi, yani eylemin dışsal göstergelerini baskılayarak içsel bir deneyime dönüştürmeyi ifade eder (Choksy, vd., 2001).

Öğrenciler, müzikal taklit ve piyano seslerine reaksiyon göstererek elleri ve ayakları ile ses üretir. Bu aktiviteler, hem bireysel hem de grup halinde gerçekleştirilen tek ve

çift kanonlar aracılığıyla şarkı söylemeyi içermektedir. Ayrıca, öğrenciler tenis toplarını farklı ritimlerle zeminde kullanarak ve piyano eşliğinde birbirlerine atarak ritmik becerilerini geliştirirler. Ses, el ve ayak kullanımını dansa benzer hareketlerle bütünleştiren bu egzersizler, Dalcroze metoduna göre 'ritmik solfej' olarak adlandırılır. Ritmik solfej; melodiye ve ritmi çoklu uzuv hareketleriyle entegre eder. Bu tür fiziksel uygulamalar, müzikal kavramların kinestetik ve duyuşsal olarak içselleştirilmesini hedefler (Seitz, 2005).

Dalcroze'un kapsamlı yaklaşımının final bölümünde Eurhythmics ve ritmik solfejin ardından doğaçlama gelir. "Bu aşamanın esası, ritmik hareketler ve tonal unsurlar (nota yükseklikleri, dizi, armoni) arasında özgün ve kişiye özel ifade biçimleri aracılığıyla müziksel yaratıcılığa teşvik etmektir. Ayrıca bu süreçte, bireylerin bu materyalleri spontan ve yaratıcı bir şekilde kullanma becerileri gelişmektedir" (Choksy, vd., 2001, s. 73).

2.2.2 Kodaly Yöntemi

Macaristan doğumlu Zoltán Kodály, ünlü bir besteci, etnomüzikolog ve eğitimcidir. Zoltán Kodály, Kodály Yöntemi olarak bilinen; hareketli-do solfa, el işaretleri, ritmik sözcükler ve şarkı söylemeyi temel alan yenilikçi bir müzik eğitimi yaklaşımını geliştirmiştir (Hanson, 2003).

Kodály yöntemi, Kodály'ın zamanının büyük ustalarıyla (Dalcroze, Suzuki ve Orff) sürdürdüğü etkileşim ve iş birlikleri neticesinde, müzik eğitimi alanında özgün bir yaklaşım olarak kendini göstermiştir. Bu yaklaşım, Kodály'ın felsefesinin temelini oluşturan aşağıdaki anahtar düşüncelere dayanmaktadır:

- **Müzik Eğitiminin Evrenselliği:** Kodály yöntemi, müziğin herkes için olduğunu ve erken yaşta başlayan müzik eğitiminin önemini vurgular. Müzik, soyut bir zihinsel ve fiziksel pratikten ziyade, bireyin doğasında var olan içgüdüsel ve erişilebilir bir etkinlik olarak ele alınır.
- **Şarkı Söylemenin Rolü:** Kodály yönteminde şarkı söylemek, müzik öğreniminin temelidir. Şarkı söylemek ve sesi kullanmak müzikal beceri gelişimindeki kritik rol oynar.

- **Pedagojik Repertuar Seçimi:** Kodály yöntemi, öğretimdeki repertuarın estetikten ziyade pedagojik işlev üzerine seçilmesini önerir.
- **Eğitimin Yapılandırılması:** Müzik eğitimi, öğrenci/çocuk ve öğretmen için keyifli olmalı ve öğrenci/çocuğun ilgi ve yeteneklerine uygun ilerlemelidir.
- **Müziksel Okuryazarlık:** Kodály yönteminde müziksel okuryazarlık, eğitimin temel hedeflerinden biridir.
- **Ana Dilin Etkisi:** Müzik öğretimindeki ilk materyaller, çocuğun/öğrencinin ana dilinin yapısını yansıtmalı ve kültürel çeşitliliği içermelidir (Sinor, 1986; Choksy, vd., 2001; Cuskelly, 2021).

Kodály yöntemine göre müzik eğitimi, sadece bir beceri geliştirme süreci değil, aynı zamanda bireysel yeteneklerin keşfi ve kültürel mirasın aktarımıdır. Bu bağlamda, Kodaly yöntemi ile amaçlanan başlıca hedefler; çocukların doğuştan gelen müzik yeteneklerini en üst seviyeye çıkartmak, müzik dilini kavrayıp bu dili kullanarak okuma, yazma ve yaratıcılık becerilerini geliştirmek, bu becerilerini kendi kültürlerinin folklorik unsurlarıyla ve dünya çapında tanınan büyük sanat eserleriyle tanıştırmak, müzik üzerine kurulu bir bilgi ve güven duygusuyla hem müziği hem de hayatı sevmelerini sağlamaktır (Choksy, vd., 2001; Yıldırım, 2009).

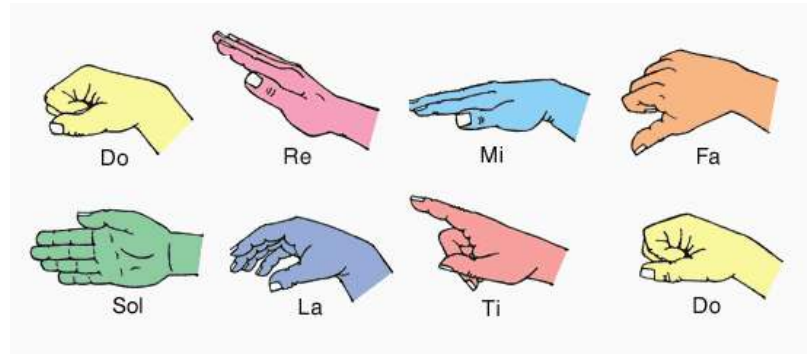
Kodály, eğitim materyalinde, çocukların tanıdık olduğu basit oyunlar, şarkılar ve ilahilerden yola çıkarak; geleneksel halk müziğinden daha karmaşık eserlere doğru bir yol izlemiştir. Kodály döneminin diğer çağdaş eğitim yenilikçileri ile birlikte; öğrenme sürecinde öğrencilerin aşına oldukları materyallerden başlamasının ve zaman içinde daha soyut kavramlara geçiş yapmasının gerekliliğine inanmıştır (Boshkoff, 1991).

Kodály’ın müzik eğitiminde bu süreçte kullanılan temel araçlar tonik sol-fa, el işaretleri ve ritim süresi heceleridir.

- **Tonik sol-fa:** Tonik sol-fa yöntemi, müzik eğitimindeki diğer çağdaş metodlara göre, müzik bilgisinin edinilmesini daha erişilebilir ve basit kılan bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır. Curwen, bu yaklaşımda hareketli do sistemini benimseyerek, hem teorik açıdan tutarlı hem de pratikte uygulanabilir bir müzik öğretim sistemi geliştirmiş ve bu sistemi desteklemiştir (Stevens, 2010).

Yedi notanın isimlerinin baş harflerinin kullanıldığı bu yöntemde notalar "d,r,m,f,s,l,t" şeklinde gösterilir. "Sol" sesi ile "si" sesinin ilk harflerinin aynı olmasından dolayı "si" sesinde "t" harfi kullanılmaktadır (Aycan, 2018). "Do" sesi, tüm majör dizilerde tonik ya da tonal merkez olarak kabul edilirken, minör diziler için bu merkez "la" sesidir. (Choksy, vd., 2001).

- **El işaretleri:** Curwen, müzik öğreniminde dizilerdeki sesleri ayırt etmek için el işaretleri sistemini geliştirmiştir. Bu sistem, günümüzde Zoltan Kodaly'nin metodolojisinde dünya çapında tanınan işaretler olarak kullanılmaktadır. Her bir işaret, bir müzik notasının karakterini ve tonunu yansıtır. Örneğin, do notası güçlü ve sağlam bir karakteri temsil eden bir yumruk şeklinde; re notası ise yukarı eğik ve canlandırıcı bir anlam ifade eden bir el hareketi ile gösterilir. Mi notası sabit ve sakin bir duyguyu avuç içi aşağıya dönük bir el ile temsil ederken; fa notası ise umutsuzluğu veya heybeti aşağıya doğru bir el hareketiyle yansıtır. Sol notası, öğretmene dönük bir avuç içi ve bir arada tutulan parmaklar ile büyüklüğü veya parlaklığı; la notası üzgün veya ağlayan bir hissi eli sarkan bir hareketle; son olarak ti notası da delici veya hassas bir duyguyu yukarıyı işaret eden bir el ile gösterir (Zinar, 1983).



Şekil 2.1 El işaretleri (URL-1, 2024)

Öğrenciler, genellikle baskın ellerini kullanarak vücutlarının ön kısmında el işaretlerini oluştururlar. Do notası genellikle göbek hizasında veya bu noktaya yakın bir yerde gösterilirken, ince do notası ise göz hizasında veya alın seviyesinde temsil edilir. Bu yöntemin temel hedefi, öğrencilerin el işaretlerini gösterirken müzikal materyali zihinsel olarak işitme yeteneğini geliştirmeleridir (Bowyer, 2015).

- **Ritim süresi heceleri:** Macar müzik öğretmenleri, Emile-Joseph Chevé'nin çalışmalarından ritim hecelerini uyarlamışlardır (Bowyer, 2015; Houlahan, Tacka, 2015). Ritim heceleri, öğrencilere belirli bir süre uzunluğuna kısa bir hece sesi bağlamada yardımcı olur (Bowyer, 2015). Ritimler belirli hecelerle ifade edilir. Bu heceler notaların ismi değil o ritmin nasıl telaffuz edileceğini göstermek için kullanılır. Dörtlük nota, sekizlik nota gibi terimler de öğretilir ancak bu terimler çocuklar hece yöntemiyle ritim okumayı öğrendikten sonra tanıtılır (Choksy, vd., 2001).

Kodály yöntemi basit ve derin ilkeler üzerine kuruludur . Bu yöntem, deneyimsel bir yaklaşım gerektirir ve çocukları/öğrencileri; temel müziksel kavramlar olan vuruş, ritim ve perde üzerinden kendi deneyimleriyle öğrenmeye yönlendirir. Bu süreçte çocuklar, sadece öğrenmeyi öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenler de teknik bilgi aktarıcısından öz-gerçekleşimli bir öğrenme modeline dönüşür. Sonuç olarak çocuklar/öğrenciler, enstrüman öğretmenlerinin bile hayranlık duyacağı karmaşık müzik becerileri kazanır (Hein, 2010).

2.2.3 Suzuki Yöntemi

Shinichi Suzuki, "Yetenek Eğitimi" adıyla tanınan ve çok sayıda Japon çocuğunun okul öncesi dönemlerinde keman çalmayı öğrenmelerini sağlayan etkili bir eğitim metodunun yaratıcısıdır. Japonya'da "Saino-Kyoiku" olarak adlandırılan bu yaklaşım, Suzuki Öğretim Yöntemi adı altında anılır ve öğrencilerin müzikal yeteneklerini geliştirmede önemli bir rol oynamıştır (Garson, 1970).

Bucci ve Hendricks (2019), Suzuki yöntemiyle ilgili profesyonel makaleler, araştırma yayınları, kitaplar ve internet kaynaklarını kapsamlı olarak inceleyerek Suzuki yönteminin birçok yönü olmasına rağmen, yalnızca beş temel ilke üzerinde durmuştur. Bunlar:

- Her çocuğun öğrenme kapasitesi,
- Grupla öğrenme,
- Ebeveynin eğitim sürecine dahil olması,

- Dikkatli dinleme,
- Bireysel karakter gelişimine yetenekten daha fazla önem verilmesidir.

Yıllar boyunca, insanların doğuştan gelen kalıtsal yeteneklere sahip olduğu ve bu yeteneklerin değiştirilemeyeceği görüşü yaygınken Suzuki, yeteneklerin doğuştan gelmediğini ve uygun eğitimle her çocuğun yüksek seviyede beceri kazanabileceğini fark etmiştir. Bu tezini, müzik alanında çocuklar üzerinde yaptığı çalışmalarla ve onları başarılı müzisyenler olarak yetiştirerek kanıtlamıştır. Bu süreçte yetenek gelişiminin prensiplerini araştırmış ve yetenek yasasını ortaya koymuştur. Yetenek yasasının keşfinde iki önemli noktaya değinmiştir:

- Yetenek, hayatı besleyen güç veya enerjinin etkin kullanımıyla kazanılır.
- Bir organizmanın yaşamını ve büyümesini devam ettirebilmesi için gereken fizyolojik veya beyinle ilgili işlevsel süreçlerin bir sonucu olarak yetenek ortaya çıkar (Suzuki, 1989).

İkinci Dünya Savaşı'nın bitimini takiben, Almanya'da eğitim görmüş olan Suzuki, on yıllık bir süreçte kademeli olarak geliştirdiği yenilikçi bir eğitim modelini Matsumoto Şehri'nde uygulamaya başlamıştır. Suzuki, normal gelişim gösteren çocukların beş ya da altı yaşlarına kadar ana dillerini sorunsuz ve akıcı bir şekilde öğrenebildiklerini gözlemleyerek bu öğrenme modelinin diğer öğrenme alanlarına da adapte edilebileceği düşüncesini ortaya koymuştur. Bu gözlem, onu "ana dil yaklaşımı" adını verdiği öğretim metodolojisi geliştirmeye yönlendirmiş ve bu yaklaşımda, küçük çocukların keman çalmayı da dillerini öğrenir gibi etkili ve doğal bir biçimde öğrenebileceklerini savunmuştur (Peak, 1998).

Suzuki'nin, tüm çocukların keman çalmayı öğrenebilecekleri yönündeki yenilikçi düşüncesi, çocukların müzik öğrenme sürecine yönelik derinlemesine gözlemlerine dayanır. Bu gözlemler, dil edinimi gibi karmaşık bir öğrenme sürecinin benzerliklerini içerir. Bu metodoloji; her çocuğun dinleme, tekrar etme ve kendi hızlarında ilerleme yeteneği sayesinde dilin zorluklarını aşabileceğini öne sürer. Burada ebeveynler, sabırlı bir dinleyici olarak çocuklarının öğrenme sürecini destekler ve sürekli olumlu geri bildirim sağlarlar. Bu yaklaşım, çocukların müzikal becerilerini doğal ve etkili bir

şekilde geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda onların bireysel yeteneklerini ve öğrenme hızlarını dikkate alır (Garson, 1970; Brathwaite, 1988; Hermann, 1999).

Suzuki eğitiminin başlangıcında, çocuklar kaliteli şekilde alınmış keman kayıtlarını dinleyerek müzikal bir dinleme becerisi geliştirirler. Bu süreçte bir ebeveynin desteğiyle keman eğitimine adım atan çocuk, hem akranlarının performanslarını izler hem de aktif öğrenme sürecine dahil olur. Ebeveyn, öğrenilen her şeyi çocukla birlikte öğrenir ve evdeki uygulamaları yönetir. Ebeveyn ile olan bu etkileşim, öğrencinin sevgi ve ilgiye dayalı öğrenme ortamında gelişimini destekleyen temel bir unsurdur (Brathwaite, 1988).

Suzuki yöntemi, köken olarak Japon müzik eğitimine dayansa da dünya çapında birçok ülkenin kültürel değerlerine ve geleneklerine uyumlu bir şekilde adapte edilmiştir. Bu adaptasyon süreci, çok küçük yaşlardaki çocukların bile keman çalmak gibi karmaşık bir beceriyi başarıyla öğrenebileceklerini ve müzik yapmanın verdiği hazzı deneyimleyebileceklerini ortaya koymuştur. Suzuki yönteminin bu evrensel uygulanabilirliği ve müzik eğitimindeki yenilikçi yaklaşımları, metodun en dikkate değer katkılarından biri olarak kabul edilir (Peak, 1998).

2.2.4 Gordon Müzik Öğrenme Teorisi

Edwin E. Gordon, müzik bilimi alanında öne çıkan bir araştırmacı, eğitmen ve yazardır. Müzik yeteneklerinin, işitsel algının ve erken çocukluk döneminde müzik gelişiminin anlaşılmasına yönelik çalışmalarıyla tanınır. Son araştırmalarında; bebeklerin müziksel gelişim süreçlerini, müzik öğrenme teorisinin dinamiklerini ve ritmin harekete entegrasyonunu aydınlatmıştır (<https://giml.org/aboutgiml/gordon/>, 2023).

Doğumdan itibaren ilk 18 aya kadar olan süre, çocuğun serbest keşiflerle ve yetişkin rehberliğinde deneyimleyerek öğrendiği kritik bir evredir ve bu dönemde, bireyin öğrenme kapasitesi en yüksek aşamadır. 18 ay ile üç yaş arası, hassas bir gelişim dönemidir ve çocuk bu dönemde de rehberlik almaya devam eder. Üç ile beş yaşları arasında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış öğrenme deneyimleri hem evde hem de okul öncesi eğitimde başlar. İlk beş yılda edinilen öğrenme deneyimleri, sonraki eğitim

sürecinin temelini oluşturur. Erken yaşlarda başlatılan bu rehberli öğrenme, çocukların ileride alacakları eğitimden daha fazla yararlanmalarını sağlar (Gordon, 2003).

Bireylerin dil edinim süreci, müzik öğrenimiyle paralellik gösterir. Dil yetilerinin gelişim sürecindeki adımların izlenmesi, müzik öğrenme teorisinin kavranmasına rehberlik eder. İnsanlar doğdukları ilk andan itibaren, çevrelerindeki yetişkin ve çocukların dil kullanımını dinleyerek öğrenmeye başlarlar. Birkaç ay boyunca işittiklerini içselleştirdikten sonra konuşma çabaları, ses çıkarmaya ve karmaşık konuşmalara yönelir. İşitilen kelimelerin miktarı ve bunların kelime dağarcığına dahil edilme oranı arttıkça, dil aracılığıyla iletişim becerisi de o denli ilerler (Gordon, 1995).

Müzik üzerine düşünüldüğünde, bu alanın bir dil olarak kabul edilmediği görülür. Müzik, dil bilgisi yerine yalnızca söz dizimine sahiptir ve belirli bir anlamdan ziyade duyguları ifade eder. Dil ve müzik öğreniminin süreçleri arasındaki paralellikler dikkate değerdir. İdeal bir müzik eğitimi, dört temel unsurun ardışık geliştirilmesini içerir. Bunlar; dinleme, performans, okuma ve yazmadır. Bu beceriler kazanıldığında, müzik teorisinin öğretilmesi için gerekli temel oluşur. Müziksel gelişimin bu bütünsel sürecini “audiation” terimi ile özetlemek mümkündür. Dil için düşünce ne ise, müzik için de “audiation” odur (Gordon, 1999).

Gordon, “audiation” kavramının yedi farklı türünü tanımlar:

- Dinlenen müziğin zihinsel olarak birleştirilmesi,
- Çalınacak eserin, performans öncesi zihinde canlandırılması,
- Duyulan müziğin notasyon kullanılarak kağıda dökülmesi,
- Aşına olunan bir eserin sessizce zihinde icra edilmesi,
- Önceden bilinen müzik eserlerinin yazılması sırasında bu eserlerin zihinde yeniden canlandırılması,
- Bilinmeyen bir müzik eserinin yaratılması veya emprovizasyonu¹ sırasında bu eserin zihinde seslendirilmesi,

¹ Belirli bir ön hazırlık olmaksızın, anlık olarak müzik, konuşma, dans veya diğer sanat formlarında yeni ve özgün içerikler yaratma süreci.

- Bestelenen müziğin notasyon aracılığıyla yazıya aktarılması (Gordon, 2003; Stokes, 1996).

Müzik öğrenme teorisine göre müziğin derinlemesine anlaşılması ve yaratıcı ifadesi, işitsel olarak algılanan tonal ve ritmik örüntülerin içselleştirilmesine bağlıdır. Bu yaklaşım müziksel yetkinliğin, algılanan melodik ve ritmik motiflerin tanınması ve hafızada tutulması ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. İşitsel hafızamızın bu örüntüleri saklama kapasitesi yetersizse, müziksel dilin inşası ve bu dili kullanarak müzikal eser yaratma becerimiz kısıtlanır. Dolayısıyla müziksel yaratıcılık ve anlayış, işitsel hafızada tutulan tonal ve ritmik kalıpların etkin kullanımını zorunlu kılar (Gordon, 1989).

Müzik öğrenme teorisinde “müzik yeteneği (music aptitude)” düşünülmesi gereken önemli bir konudur. Müzikal potansiyel (mümkün olan) ile bu potansiyelin eğitim ve deneyimle nasıl başarıya dönüştüğü (potansiyelin gerçekleşmesi) sıklıkla karıştırıldığı için çocuklar/öğrenciler yanlış değerlendirilir. Müzikal potansiyel ve potansiyelin gerçekleşmesi arasındaki ilişkinin doğru anlaşılması; bireylerin müziksel potansiyellerinin yanı sıra elde ettikleri başarıların da adil bir şekilde değerlendirilmesini gerektirir (Gordon, 2012). Bu yüzden çocukların müzik yetenekleri ve davranışlarının sistematik değerlendirilmesi, eğitimcilere ve ailelere uygun müzik eğitimi ve yönlendirmesi sunmak için kritik bir yol gösterir. Üç yaşından başlayarak, müzik yeteneğini objektif olarak ölçmek mümkündür. Müzik yeteneği; çocukların ses üretmesi, şarkı söylemesi ve hareket etme yeteneklerinin gözlemlenmesi yoluyla değerlendirilebilir. Bu tür objektif değerlendirmeler; eğitimcilerin ve ailelerin çocukların yetenek ve başarılarını kişisel algılarına göre değil, gerçek verilere dayanarak değerlendirmesini sağlar (Gordon, 2003).

Gordon müziği öğrenme teorisinde müzik eğitim sürecini iki döneme ayırmaktadır: Birinci dönem sıfır ile altı yaş arasını kapsayan informal eğitim süreci; ikinci dönem ise altı yaş ve üzerini kapsayan formal eğitim sürecidir ve bu iki süreç metodolojik yaklaşımlar açısından önemli farklılıklar barındırmaktadır. İnformal eğitim süreci müfredatın sınırlamalarından bağımsız bir yapıya sahiptir ve dinleme, şarkı söyleme etkinliklerine odaklanmıştır. Bu aşamada çocuktan herhangi bir belirgin performans

sergilemesi beklenmez. Formal eğitim süreci ise ilkokul dönemiyle birlikte başlar ve bu aşamada, belirlenmiş bir müfredat çerçevesinde, kademeli olarak performans beklentisi artar. Bu süreçte, müzik okuma-yazma becerileri ve enstrüman eğitimi gibi daha yapılandırılmış öğretim metotlarına geçiş yapılır (Okuldaş, 2019). Okul öncesi dönemde yapılandırılmış ve yapılandırılmamış müzikal etkileşimlerin eksikliği, çocukların müzikal beceri ve anlayışlarının gelişimini olumsuz etkilemektedir. Okullarda ise müzik eğitimi genellikle yetersiz ve grup bazlı şarkı söyleme üzerine odaklanmakta, bu da bireysel müzikal ifade ve yaratıcılığı sınırlamaktadır. Bu durum, çocukların kendi müzikal ifadelerini keşfetme ve geliştirme fırsatlarını azaltmakta, dolayısıyla bireysel müzikal yeteneklerin gelişimini kısıtlamaktadır. Bu bağlamda, çocukların müzik anlayışını ve ifade becerilerini geliştirmede, hem okul içindeki müzik dersleri hem de okul dışı ve ev ortamında gerçekleştirilen müzik etkileşimleri kritik bir rol oynar (Gordon, 2003).

Gordon'un müzik öğrenme teorisinde, çocukların/öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri için ayırt etme ve çıkarım olmak üzere iki temel öğrenme stratejisi öne çıkar. Ayırt etme, ezber öğrenmeye paralel bir süreç olup öğrencilerin benzer ton ve ritim desenlerini tanıma ve bunlar arasındaki farkları belirleme becerisini geliştirdiği bir yöntemdir. Bu yöntemde çocuklar/öğrenciler, öğrenme süreçlerinin bilincindedirler ve eğitimleri genellikle bir öğretmen veya ebeveyn gibi dış bir kaynaktan yönlendirilir. Çıkarım öğrenmesi ise daha çok kavramsal öğrenmeyle ilişkilendirilir; bu süreç genellikle bilinç dışıdır. Çocuklar/öğrenciler, tanıdık olan ile tanıdık olmayan arasında bağlantılar kurarak kendi kendilerine öğrenirler. Bu bağlamda, Gordon'un yaklaşımı öğrencilerin müzikal dildeki "söz dağarcığını" etkin bir şekilde geliştirmeleri için stratejik bir rehber olarak işlev görür (Woodford, 1996).

2.2.5 Elementer Müzik ve Hareket

"Eğitimi elementerleştirme, bir bakıma eğitimde temelin temeline inme ya da eğitimin en temeline inme demektir. Eğitimi elemententere indirme ise 'eğitimi en temele, en yalına ve en kolaya indirgeme' demektir. Bu bağlamda eğitimi elementerleştirme, 'eğitimi en temelleştirme, en yalınlaştırma, en kolaylaştırma' anlamına gelir ve elementer müzik eğitiminin özü, elementer müzik ve eğitimin birbirine özgü ve eşsiz bir şekilde entegrasyonu ve harmanlanmasıdır" (Uçan, 2003, s.11).

Bu bağlamda, sıklıkla yanlış anlaşılan "elementer" kavramını açıklığa kavuşturmak önemlidir. "Elementer" terimi, günümüzde pek kullanılmayan "elan" kelimesiyle ilişkilidir. "Elan", Yunanca "ela-ynein" kelimesinden türemiştir ve "yaratmak" anlamına gelir. Elementer müzik yapmak ise, kişinin içinde doğal olarak var olan ve kendiliğinden gelişen bir yaratıcı süreci ifade eder. Başka bir deyişle, elementer müziğin temeli, insanın içgüdüsel olarak yarattığı ve kendiliğinden gerçekleşen süreçlerde yatmaktadır (Jungmair, 2003). Carl Orff'un elementer kavramına yaklaşımı ise, geleneksel müzik eğitiminden ayrılarak, müziğin en temel yapı taşlarını kapsamlı bir şekilde inceleme üzerine kuruludur. Orff için bu terim, basit bir parçalara ayırma veya birleştirme işleminden öte, müzikal yapıların temel ve bütünsel özelliklerine odaklanmayı ifade eder. Orff, bu bakış açısıyla elementer kavramını, bireylerin yaratıcı ifadelerini keşfetmelerine yardımcı olacak şekilde kullanmıştır. Bu yaklaşım; müzik, hareket ve sözlü ifadeyi eşit derecede önemli ve ayrılmaz bir bütün olarak ele alır; böylece kişilerin kendilerini daha doğal ve etkileşimli bir şekilde ifade etmelerini sağlayan yaratıcı bir öğrenme ortamı yaratır (Orff, Thomas ve Jungmair akt. Yaprak Kotzian, 2018). Carl Orff, eğitimin temelini oluşturan elementer unsurları sezme, bulma ve bu unsurları ortaya koyma yeteneğiyle eğitimin ilk aşamasını bu temel elementlere indirgeyebildiği için, bu durum onu temel müzik eğitiminde diğer eğitimcilere göre daha ayrıcalıklı ve önemli bir konuma taşımaktadır (Uçan, 2003).

Odak noktasında konuşma, hareket, şarkı söyleme ve oyun olan; en temel müzik yapıları üzerine kurulu ve en doğal enstrüman olan insan bedenini merkeze alan elementer müzik ve hareket pedagojisini derinlemesine anlamak için dünyada elementer müzik ve hareket eğitimi denince akla gelen Orff-Schulwerk' i ele almak anlamlı olacaktır. Müziği sadece teknik bir disiplin olarak değil; aynı zamanda bir eğitim aracı, kişinin yaratıcı ifadesine olanak tanıyan, doğal, öğrenmek ve deneyimlemek için herkese açık bir yaklaşım olarak ele alan Orff-Schulwerk'in daha iyi anlaşılması adına tarihçesi, felsefesi ve prensipleri aşağıdaki bölümlerde detaylıca anlatılmıştır.

2.2.5.1 Orff-Schulwerk yaklaşımının tarihçesi ve felsefesi

Alman besteci Carl Orff, “Orff-Schulwerk” yaklaşımının yaratıcısı olarak bilinir. Münih’te dünyaya gelen Carl Orff, müzik eğitimine 5 yaşında, annesinden aldığı piyano dersleriyle başlamış, bu şehrin zengin kültür ve sanat ortamından etkilenmiştir. 1914 yılında Münih Müzik Akademisi’nin kompozisyon bölümünden mezun olan Orff, 1920’lerin başlarında ünlü besteci Heinrich Keminsky ile çalışmış ve Keminsky’nin etkisiyle, müziğinde yaşadığı kültürün özelliklerini yansıtmaya başlamıştır. 1920’lerde, Emily Jaques Dalcroze’un müzik ve hareket eğitimi üzerine yaptığı etkili çalışmalar, Avrupa’daki genç nesiller arasında beden eğitimi, spor, jimnastik ve dansa yönelik yeni bir bakış açısı yaratmıştır. Aynı dönemde, Rudolf von Laban gibi önde gelen koreografların ve Laban’ın öğrencisi Mary Wigman’ın çalışmaları Almanya’da pek çok dans ve jimnastik okulunun açılmasına ilham kaynağı olmuştur (Bilen, vd., 2011). Mary Wigman ise uzun yıllar süren hareket çalışmalarının ardından, plastik sanatlardaki dışavurumculuk ile paralel bir şekilde, dans dünyasında anlatımcı bir tarz geliştirmiştir. Wigman’ın dansları, öncelikle insan duyguları, yaşamın dramatik anları, arketipsel imgeler ve büyüsel hayalleri içerik olarak barındıran bir yapıya sahiptir. Wigman’ın ünlü "Cadı Dansı"nın, Carl Orff’ta "elementer" fikrinin doğmasına ilham kaynağı oluşturduğu kabul edilir (Kugler, 2003). Orff, Mary Wigman’ın ortaya koyduğu bu çalışmaları şu şekilde ifade eder: “Onun sanatı benim için ve daha sonraki çalışmalarım için çok önemliydi. Bütün dansları eşi benzeri görülmemiş bir müzikalite ile yaşam buluyordu, hatta Müziksiz Cadılar Dansı bile. O, bedeni ile müzik yapabilir ve müziği bedenselliğe dönüştürebilir. Onun dansı elementerdi. Ben de elementer müzik için elementer olanı arıyordum” (Orff, 1979, akt. Özevin, 2018, s.9).

1923 yılında Carl Orff, çok yönlü bir yetenek olan Dorothee Günther ile tanışmış ve bu gelişme onun sanatsal yolculuğunun başlangıcı olmuştur. Günther; yazın, koreografi ve jimnastik öğretmenliği gibi alanlarda uzmandır. Aynı dönemde, Almanya’da toplumsal reformlar kapsamında jimnastik, ritim, dans, terapi ve beden eğitimi ile ilgili yeni akımlar ve uygulamalar ortaya çıkmış ve bu hareketin bir parçası olarak, ülke genelinde çeşitli şehirlerde jimnastik ve dans okulları açılmaya başlamıştır (Orff, 1976 akt. Kalyoncu, 2021). 1924 yılının Eylül ayında ise Carl Orff ve Dorothee

Günther'in ortak çalışması sonucu “Güntherschule” adlı okul açılmıştır. Okulun ilk öğrencileri, 18 ile 22 yaşları arasında değişen 17 genç kadından oluşmaktadır. Bu durum, Orff-Schulwerk yaklaşımının başlangıçta ilk uygulamaları çocuklar üzerinde değil, yetişkinlerle yapıldığının göstergesidir (Özevin, 2018). Maja Lex ve Gunild Keetman, 1925 ve 1926 yıllarında öğrenci olarak bu okula katılmıştır. Lex, okulda gerçekleştirilen dans ve müzik denemelerine ilgi duyan bir dansçıyken, Keetman ise hem dansa hem de müziğe büyük bir ilgi gösteren yetenekli bir öğrencidir. Bu iki öğrenci, birbirleriyle ve Carl Orff ile iş birliği yaparak, yeni dans stilleri geliştirmek ve yeni bir müzikal ifade şekli yaratmak amacıyla fikirlerini birleştirmişlerdir. İlerleyen süreçte Keetman, Orff ile çalışmaya devam etmiş ve Orff-Schulwerk eğitiminde önemli bir rol-model hâline gelmiştir. Aynı zamanda, "Çocuklar İçin Müzik" yayınlarına da büyük emek ve çaba harcamıştır (Snell, 1980).

Carl Orff'un öğrencileri, dönemin önemli etnomüzikologlarından Curt Sachs'ın da etkisiyle, günün her saati deneyerek, yaratıcı çalışmalar yaparak ve bu yaratımları yeniden şekillendirerek öğrenimlerini sürdürmüşlerdir. Dansa yoğunlaşan öğrenciler, bütünsel bir anlayış geliştirmek için şarkı söylemeyi ve çalmayı da öğrenirken; benzer şekilde müzisyenler de dans ve hareket konularında becerilerini artırmışlardır. Bu yaratıcı dansçı ve müzisyen grubu, Avrupa çapında tanınır hâle gelmiş ve 1936 yılında Berlin Olimpiyatları'nın açılışında gerçekleştirdikleri müzik ve hareket performansı ile çok ses getirmişlerdir. Yüzlerce çocuk gösteride yer almıştır ve bu Günther Okulu için büyük bir başarı anıydı (Shamrock, 1986; Choksy, vd., 2001).

Günther Okulu döneminin önemli bir başarısı da günümüzde Orff Çalgıları olarak tanınan enstrüman setinin ilk örneklerinin geliştirilmiş olmasıdır (Kalyoncu, 2021). Okulda kullanılan enstrümanlar, şimdilerde Orff enstrümanları olarak tanınan çubuklu perküsyonların ilk versiyonları olup Afrika ksilofonlarından esinlenerek Orff'un özel tasarımlarıyla üretilmiştir (Shamrock, 1986). Bu enstrümanların ortaya çıkmasındaki en ilgi çekici hikâyelerinden biri, 1926'da Orff'un, dünyayı dolaşan ve Cava'ya özgü gamelan çalgılarını tanıtan İsviçre'li iki gezgin kuklacı kardeş ile karşılaşmasıdır. İlerleyen süreçte kardeşler Orff'a “Afrika ksilofonu” isimli bir enstrüman hediye etmişlerdir. Bu hediye Orff'un melodik ve harmonik fikirler geliştirmek için farklı bir

şeylere ihtiyaç duyduğu bir süreçte Orff enstrümanlarının geliştirilmesi için ilham kaynağı olmuştur (Goodkin, 2013).

Orff, Afrika modeline dayalı enstrümanlar yapma fikriyle Curt Sachs ile görüşmüş ve Sachs'ın, malzeme sıkıntısı nedeniyle marimbanın pratik olmadığını belirtmesiyle umutsuzluğa kapılmıştır. Ancak, Orff'a öğrencisi tarafından gönderilen bir ahşap kutu üzerine kurulu basit bir Afrika ksilofonu bu durumu değiştirmiş ve bu yeni pratik tasarım, klavsen yapımcısı Karl Maendler' in ilgisini çekmiş ve böylece ilk Orff enstrümanlarının yapımına başlanmıştır (Goodkin, 2013). Maendler, çocuklar için çalması kolay, mükemmel kalitede ve yumuşak tınılara sahip perküsyon vurmali çalgılar tasarlamış; ksilofonlar, metalofonlar ve glockenspieller en iyi malzemeler kullanılarak ve farklı ton aralıklarına göre üretilmiş, bu da onların ton kalitesi ve aralığı bakımından birbirlerini mükemmel bir şekilde tamamlamalarını sağlamıştır (Velásquez, 1990).

Yaklaşık 1930'larda Carl Orff ve yardımcıları Hans Bergese ile Wilhelm Twittenhoff, Güntherschule'de gerçekleştirilen doğaçlamalar üzerine dayanan bir dizi basılı koleksiyon hazırlamışlardır. Bu koleksiyonlar ritmik ve melodik eserler, el davulları ve timpani için alıştırma, akort edilebilen perküsyonlar, blok flütler, danslar ve enstrümantal parçalar içermektedir. 1930'ların başında ise, Leo Kestenberg, Eberhard Preussner ve Arnold Walter gibi eğitim önderleri, Berlin Eğitim Bakanlığı'na Carl Orff'un müzik eğitimi yaklaşımının Berlin okullarında uygulanması önerisinde bulunmuşlardır (Velásquez, 1990).

1932'de Schott Yayınevi, "Orff-Schulwerk - Çocuklar için Müzik - Çocuklardan Müzik - Halk Şarkıları" adında bir koleksiyon yayımlayacağını açıklamış olmasına rağmen bu koleksiyon hiç yayımlanmamıştır. Nazi rejiminin Kestenberg ve Walter'ı görevlerinden almasıyla Carl Orff'un fikirleri bastırılmıştır (Velásquez, 1990). Siyasi ortam ve savaş koşulları Güntherschule'nin faaliyetlerini sınırlandırdığı gibi okul birkaç kez bombalandıktan sonra 1945'te tamamen yok edilmiş ama yaratıcı bir çerçevede müzik ve hareketi bütünleştirme fikri hiçbir zaman kaybolmamıştır. 1948 yılında, Carl Orff ve meslektaşları, bu konsepti kullanarak bir dizi program sunmaları için Bavyera Radyosu tarafından davet edilmişlerdir (Shamrock, 1986). Günther

okulundaki genç dansçılar üzerindeki müzik ve hareket eğitimleri ve radyo programlarının ardından, Carl Orff ve Gunild Keetman çocuklar için müzik ve hareket eğitimi programlarını geliştirmeye ve yeni kitaplar yayımlamaya başlamışlardır. Schott Yayınevi aracılığı ile radyo yayınındaki çalışmaların düzenlenmesi ile 5 ciltlik Musik für Kinder (Çocuklar İçin Müzik) yayınları ise bu süreçte ortaya çıkmıştır. Bu kitaplar, öğretmenlere yaratıcı müzik eğitimi için çeşitli modeller sağlamayı ve bu sayede öğretmenlerin çocukların yeteneklerine uygun materyalleri seçmelerini, materyalleri zenginleştirmelerini ve sahne oyunları ile dansı bu materyallerle bütünleştirmelerini hedeflemektedir (<https://www.orff.de/orff-schulwerk/entwicklung/>).

1949 yılında, yeni kurulan “Studio 49” şirketi, Orff Çalgılarının üretimine başlamıştır. Aynı yıl Gunild Keetman, radyo programlarındaki hareket eksikliğini gidermek için çocuklara Salzburg'da bulunan Mozarteum Enstitüsü'nde kurslar vermeye başlamış ve bu kurslar, 1953'te uluslararası boyuta taşınarak ve diğer ülkelerden gelen öğrencilerin de katılımıyla yetişkinlere yönelik olarak genişletilmiştir (Kugler, 2003).

1953'te Toronto'daki Kraliyet Müzik Konservatuvarı'nda yapılan bir çocuk gösterisi, Dr. Arnold Walter ve Tokyo'dan Profesör Naohiro Fukui gibi isimleri yoğun şekilde etkilemesi Orff-Schulwerk'in dünya çapında yayılmasının önünü açmıştır. Çocuklar ve eğitmenler için artan seminer ve kurs taleplerini karşılamak amacıyla, 1961 yılında kurulan Salzburg'da Orff Enstitüsü, 1963 yılında binası ve ekibiyle Mozarteum'un müzik eğitimi bölümü olmuştur.

1956 ve 1957 yıllarında, Carl Orff ve Gunild Keetman'ın denetiminde Walter Jellinek, Columbia/Electrola için Çocuklar için Müzik yayınlarının birinci ve ikinci cildinde yer alan müzik parçalarının çoğunun kaydından yapılmasını sağlamıştır. Jellinek, materyalin İngilizceye uyarlanması Margaret Murray tarafından yapılmasını önermiş ve birkaç yıl içinde, İngilizce repertuardan seçilen tekerlemeler ve şarkılar içeren beş ciltlik seri tamamlanarak yayımlanmıştır (Goodkin, 2013).

Bugün de aktif olan Mozarteum Üniversitesi bünyesindeki Orff Enstitüsü, dünya genelinden gelen ve öğrenim gören öğretmenler sayesinde, Orff-Schulwerk

yaklaşımını dünya çapında aktif olarak kullanılmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu öğretmenler, eğitimlerini tamamladıktan sonra kendi ülkelerine dönerek bu yaklaşımı uygulamaya devam etmektedirler (Özevin, 2018).

Orff'un müzik eğitimi yaklaşımı, 19. yüzyıl düşünürlerinin fikirlerinden esinlenir. Herder'in dilin ve şiirin gelişimine dair fikirleri, Orff'un müziğindeki büyüğü besler. Goethe'nin deneyim ve katılımcı öğrenmenin eğitimdeki önemi üzerindeki vurgusu, Orff tarafından benimsenir. Pestalozzi, öğrenmeyi çocukluktan başlatmanın ve çocukların doğal yeteneklerini geliştirmenin savunucusudur ve bu yaklaşım Orff tarafından uygulanır. Nageli ise müzik öğreniminin ritim üzerine kurulması gerektiğini savunur ve Orff bu ilkeyi benimseyerek, duyusaldan kavramsal öğrenme yolculuğuna önem verir (Doloff, 1992).

Orff-Schulwerk'teki müzik anlayışı ve Carl Orff'un elementer müzik düşüncesi, başlangıçtan itibaren Avrupa'daki müzik anlayışının gelişimine dayanır. Bu düşünce, müzik tarihinde kaybolmuş olan üç önemli performans unsurunu yeniden ortaya çıkarmıştır: Hareket, perküsyon ve doğaçlama. Müziğin dansla olan bağlantısı, perküsyon çalgılarının geliştirilmesi ve doğaçlama, yani belirli bir yapı içinde müziğin düzenli veya spontan süreçlerle oluşturulması imkânı, bu anlayışın temel bileşenleridir (Kugler, 2006).

Elementer müzik ve hareket eğitimi; doğal olarak hareket eden, oyun oynayan, konuşan, müzik üreten ve dans eden insanı merkeze alır. Bu anlayış, bireylerin içsel motivasyonlarından ve doğal davranış biçimlerinden yola çıkarak, onların müzik ve hareketle olan doğal etkileşimlerini vurgular (Jungmair, 2002). Bu yüzden Orff, müzik eğitimini sadece teoriye dayalı bir öğrenme süreci olarak görmekten öteye taşır ve bu süreci hareket ve ritmin birleştiği noktadan yola çıkarak yeniden yapılandırır. İnsanın temel ifade biçimleri olan konuşma, hareket, şarkı söyleme ve dans; çocuklar için keskin sınırlarla ayrılmış faaliyetler değil, birbirine entegre edilmiş doğal süreçlerdir. Orff, bu süreçleri elementer müzik kavramı altında, birbirine sıkı sıkıya bağlı ve bütünlük bir şekilde ele alır. Bu yaklaşımı, müziği çocukların doğal ifade tarzlarıyla uyumlu ve bütünlük bir deneyim olarak sunar (Orff, 1930 akt. Kalyoncu, 2006). Hatta bir çocuğun doğal müzik kabiliyetinin gelişimi üzerine Schulwerk'in etkisini

açıklarken de sıkça bahçıvanlık benzetmesini kullanır. Schulwerk'i, her türlü toprakta kök salıp gelişebilecek bir "yabani çiçek" olarak betimler. Müziği ise toprağın "humus" tabakasına benzeterek, insanların sağlıklı gelişimi için bu humusun yeterli olmasının önemli olduğunu vurgular (Snell,1980).

Orff-Schulwerk elementer müzik ve hareket eğitimi, temel alınması gereken bazı önemli pedagojik prensiplere dayanır. Bu prensipler, zaman içinde gelişen fikirler ve uygulamaların deneyimleriyle biçimlenmiştir. Orff-Schulwerk yaklaşımında bu prensipler, eğitim sürecinde mutlaka dikkate alınması gereken temel noktaları tanımlar ve rehberlik eder. Pedagojik prensipleri (Özevin, 2018), şu şekilde sıralayabiliriz:

2.2.5.1.1 Oyunda birlikte ve birbirinden öğrenme

Oyun, çocuklar için yaratıcılığın bir yolu ve önemli bir öğrenme aracıdır. Çocuklar, oyun oynarken elde ettikleri deneyimleri kendi dünyalarına uygular ve anlamlandırır (Jungmair, 2013 akt. Yaprak Kotzian, 2018). Oyun oynarken; başka bir kişiyle, bir oyuncakla, bir müzik aletiyle ya da bir grupta etkileşim halinde olmak, kişiye birlikte öğrenme ve birbirine karşı sorumluluk alma fırsatı sunar (Jungmair, 2002). Öğrenmeye eşlik eden bu oyunsu sürecin oluşturduğu zengin ortam; bilgiyi katı kurallar ve yapay bir öğrenme olmaktan çıkartıp; etkileşimli ve dinamik bir şekilde öğrenilecek bir alan hâline dönüştürür.

Yaratıcılığın mevcut ya da geliştirilebilir gücü, kişilerin bireysel durumları ve grup içinde etkileşimli oyunlara katılma imkanları, odaklanılması gereken anahtar unsurlardır. Grup içinde bir arada oynama, doğaçlama yapma ve müziği bütün yönleriyle deneyimleme; birbirinden öğrenmeyi teşvik eden ve çeşitlilik içeren topluluklar için özellikle elverişli ortamlar sunar (Cubasch, 2003). Müzik ve dans etkinlikleri de genellikle gruplar halinde gerçekleştirilir. Bu süreçte, öğrencilerin ya da öğrenci ve öğretmenin yerlerini sık sık değiştirerek devam ettikleri etkileşimli oyunlar vasıtasıyla konular işlenir ve bireysel ifade güçlendirilir (Jungmair, 2003).

Müzikal oyun formları, bireylerin özgüvenini ve yaratıcılığını artırarak özgür bir alan oluşturur; bu sayede ifade ve algılama yetenekleri gelişir. Bu oyunların içeriğini çeşitlendirmek için müzikli hikâyeler, vokal müzik, dans ve şarkılar, bedensel

perküsyon veya diğer enstrümanlarla yapılan oyunlar, elementer müzikli tiyatro gibi farklı yaklaşımlar kullanılabilir. Bu müzikli oyunlar sadece büyük gruplar için değil, çeşitli sosyal durumlarda da oynanabilir, böylece katılımcılar birlikte ve birbirlerinden öğrenirler (Salmon, 2005). Grup ortamı yaratıcılığı destekleyen bir alan sunarken, eşlerle veya küçük gruplarla yapılan çalışmalar büyük eğitim değeri taşır (Sangiorgio, 2009).

2.2.5.1.2 Bireye ve eyleme yönelik insanın çok boyutluluğu

“İnsan, parçalarının toplamından daha fazladır. Her kişi beden, ruh ve zihnin ayrılmaz bir bütünü olarak kabul edilmelidir. Orff-Schulwerk'in müzik eğitime yaklaşımı bütünsel olarak tanımlanabilir. Kişiyi her yönü ve antropolojik boyutları ile ele alır” (Sangiorgio, 2009, s.8). Elementer müziğin temeli insan merkezlidir; insanın bireysel ve özgün özelliklerinden beslenir. Bu yaklaşımla, müzik yapma sürecinin merkezinde insan bulunur ve belirlenen hedefler, içerik ve metodolojinin temel sebebi insanın kendisi olur. İnsanın elementer müziğe zemin oluşturan portresini üç temel özellik tanımlar: İnsan; ilişkiseldir, yaratıcıdır ve bedensel bir varlıktır (Cubash, 2003).

Elementer müzik ve hareket eğitiminde insanın tüm duyu organları ve algısal yetenekleri hedef alınır ve bu yolla gelişimi desteklenir. Sezgisel anlama, gözlemlleme, keşfetme, oyun oynama, pratik yapma, doğaçlama ve biçim verme süreçleri, bireylerin kendi deneyimlerini ve kazanımlarını yansıtmalarını sağlar. Bu süreçler aynı zamanda ruhsal tatmin ve kişisel becerilerin gelişimine de katkıda bulunur (Jungmair, 2002).

2.2.5.1.3 Elementer yaratıya olanak sağlayan enstrümanlar

“Her birey dünyaya kendi doğal enstrümanını getirir: kendi bedenini. Eller ve ayaklar alkışlama, parmak şıklatma, dize vurma, yere vurma gibi sesler üretilmesini sağlar. Bu sesler Wigman'ın dans ederken kendi bedeninde ürettiği seslerdir ve 'müzihsiz' müzik yapma olanağını göz önüne sermiştir” (Özevin, 2018, s.15). Bunun yanı sıra müzik, her ne kadar bedende doğup bedende son bulsa da tüm kültürlerin kanıtladığı gibi, müzik aletleri insanın sesini zenginleştirir ve ifade etme kapasitesini genişletir. Çocukların yaşı ne olursa olsun, rahatlıkla öğrenebilecekleri ve ilk denemelerinden itibaren kendi müziklerini yaratarak doğaçlama yapabilecekleri basit tekniklere sahip

enstrümanlar önemlidir (Goodkin, 2013). Yani en temel düzeyde bu enstrümanlar, önceden müzikal bilgi gerektirmeden kullanılabilen enstrümanlardır. Farklı boyut ve tonlardaki davullar, büyük davullar, ziller, zilli tefler, melodik ksilofonlar, metalofonlar, canlı glockenspieller, basit yapıdaki flütler ve telli enstrümanlar bu genişleyebilir ses paletinin temel parçalarıdır (Jungmair, 2002).

Hareketten var olan bu çeşitli enstrümanların oluşturduğu benzersiz orkestra, çocukların çıkardıkları hoş seslerden devasa gong ve çanların derin tonlarına kadar geniş bir ses yelpazesini sunar. Bu seslerle dolu evren; ses ve müziğin oyunla iç içe geçtiği, farkında olmadan melodiye dönüşen bir geçiş, gürültüden harmoniye bir yolculuğun başlangıcıdır (Orff, 2003).

2.2.5.1.4 Doğaçlama rizikosu

Kişisel ifadeyi beden ve sesle deneyimleyerek ve doğaçlama yaparak keşfetmek, yaparak öğrenmenin temelini oluşturur; bu da müzik ve harekete doğrudan erişimi sağlar (Marquez, 2006). Carl Orff ise eğitimcilere, hem çocuklara hem de yetişkinlere yönelik derslerde insanın içgüdüsel yeteneklerinden ve kendi ifade biçimlerinden yola çıkarak başlamaları için güçlü bir çağrıda bulunur. Dersin özü, tamamen doğaçlama üzerine kuruludur (Jungmair, 2002). Her doğaçlama ise bir cesaret işidir; içimizdeki potansiyeli müzik ve dans aracılığıyla dışa vurup gösterme eylemidir. Toplumsal bir rahatlık ve refah hissi, yapabilme yetisi ile yapamamanın arasındaki çizgiyi keşfetmek ve bu sayede kendi becerilerimizi ilerletmek için gerekli bir adımdır (Jungmair, 2003). “Böylece doğaçlama, eyleyen kişinin sadece kendinde var olana göre bir dışavurum gerçekleştirmesi sebebiyle müziksel davranışın en tabii halini orta koyar” (Kalyoncu, 2021, s.146).

Doğaçlama; katı kurallardan uzak, deneyimlemeye ve kişisel keşfe dayalı bir öğrenme ortamı sağlar. Bu da çocukların müziğe ve harekete dair içlerinde var olan yaratıcılıklarını özgürce ifade etmelerine alan yaratır. Doğaçlamanın bu özgür ifade alanı çocuklara, spontane kararlar alma, yaratıcı çözümler üretme, empati ve iş birliği yapma yeteneklerini geliştirme konusunda fırsatlar sunar.

2.2.5.1.5 Hareket, dil ve müzik birlikteliği

Dans, müzik ve dil gibi insanın kendini ifade ediş biçimleri, çocuklar ve ilk topluluklarda en saf ve doğal formda görülür. Bu ifadeler genellikle duygusal, düşünsel veya bedensel gerilimlerin ritmik ya da akıcı hareketlerle dışa vurulması sonucu ortaya çıkar. Bu hareketler; konuşma, şarkı ve çalgıların eşliğinde daha da derinleşir. İlk toplumlarda, gösteriş amacını taşımadan ortaya çıkan müzik ve dans, kültürel mirasın bir parçası olarak katılımcılara tatmin hissi veren etkinliklerdir (Haselbach, 1978).

Duyular aracılığıyla öğrenmek, tüm duyuları kullanarak öğrenmek ve görsel iletişim araçlarının otesinde gerçek eylemleri keşfetmek kritik önem taşır. Müzik, hareket ve dil; ritmin düzenleyici temeliyle birleşerek, elementer müzik ve hareket eğitiminin temel odak noktalarını oluşturur ve bu alana rehberlik eder (Nykrin, 2005). Müzik eğitiminde, dinlemenin otesinde böylesi bir çoklu duyu deneyimi yoluyla görmek, duymak, dokunmak gibi çeşitli duyular, hareket ve denge algısı keşfedilir. Bir duyu eksik olsa bile diğerleri bu boşluğu doldurabilir ve duysal deneyimler birbirini tamamlar. Özellikle duysal entegrasyonları henüz tam gelişmemiş çocuklar için böylesi bir yaklaşım çok değerlidir (Salmon, 2005).

Dil ifadesi, beden hareketliliğiyle ve etkileşim içinde olduğu diğer insanlarla zenginleşir. Öğrenilen hareketler, kendi ritim ve söz dizileriyle birleşerek hareketli şarkı söylemeye veya müziğe dönüşür. Dans ise içselleştirilen ritimlerden doğan bir müzik ve hareketin birleşimidir (Jungmair, 2002). Hareketten müziğe, dansa ve konuşmaya geçiş sürecinde teknik sistematik olarak ilerler ve bu sırada hayal gücü, ruh ve duyular gelişir; sanatsal potansiyelin açığa çıkmasına zemin hazırlanır (zevin, 2018). Bu çok katmanlı yaklaşım, müzik, hareket ve konuşma gibi temel bileşenlerin otesine geçerek, drama ve görsel sanatlar gibi diğer disiplinlerle de etkileşim kurarak çeşitli ifade biçimlerini birleştirir. Orff'un sıklıkla vurguladığı gibi, bu ifade şekilleri bütünleşik bir şekilde işlenmeli ve ders süreçleri bu birleşik temel üzerine inşa edilmelidir (Kalyoncu, 2021).

2.2.5.1.6 Süreç ve ürün

Öğretimde süreci öncelemek; yani malzemeyi deneyerek, tekrar ederek ve değiştirerek özümsemek, keşiften doğaçlamaya geçişte cesareti artırmak elementer müzik ve hareket eğitiminde önemlidir (Kugler, 2010).

Orff-Schulwerk yaklaşımında, yaratıcılığı beslemeyen bir eğitim anlayışına yer yoktur. Bu yaklaşımda, yaratıcılığın sonucu olarak doğan her türlü yapı, ürün ya da eser, sanatsal bir ifade olarak değerlendirilir (Özbay, 2020). Bu öğrenme sürecinde beceriler, aktif katılım yoluyla iyileştirilir ve öğrenilenler bilinçli bir kavrayışa evrilir. Süreç, çocukların işitsel, görsel ve dokunsal yollarla öğrenmelerine imkan tanır (Nadon Gabrion 1984). Bu tür bir ders sürecinin anlam kazanması, tamamlanmış bir çalışmanın sınıfta veya özel durumlarda izleyiciler önünde sunulmasıyla gerçekleşir. Yaratıcılığın, hem çözümler arama hem de son biçimi belirleme süreci olduğu anlaşılmalıdır. Orff-Schulwerk'te eğitim yolu ve öğrencinin yeteneğiyle uyumlu sanatsal sonuçlar birbirinden ayrılamaz bileşenlerdir (Harttman, 2018).

Bu yaklaşımda sürecin her evresinde, çocuğun içsel dünyası ve onun dışı vurumu ön plandadır ve bu süreçten doğan ürün, onların benzersiz sanatsal kimliğinin bir ifadesi olarak kabul görür. Böylece, sürecin akışı ve ürünün yaratıcılığı arasındaki ilişki, Orff-Schulwerk'i hem daha zengin hem de daha anlamlı kılar.

2.2.5.1.7 Orff-Schulwerk öğretmeni

Orff-Schulwerk öğretmeni, geniş bir müzik kültürü ve dönem bilgisine, kapsamlı bir müzik eğitime ve açık bir müzikal anlayışa sahip olmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenin bir müzik antropoloğu gibi grup kültürünü incelemesi, öğrencilerin düşüncelerini anlaması ve hem insani hem de müzikal düzeyde etkili iletişim içinde olabilmesi önemlidir (Sangiorgio, 2009).

Orff-Schulwerk'e sadık bir öğretmen, yönetici yerine yol gösterici olmayı tercih etmelidir. Çocuklar yeteneklerini ve bilgisini artırdıkça, müzik ve hareketle ilgili görevleri üstlenip dersin gelişimine daha fazla katkıda bulunur. Öğretmen, sadece gerekli olduğunda çocukların yaratıcılığını gerçeğe dönüştürmelerine liderlik ederek

destek olmalıdır (Shamrock, 1997). Örneğin; öğretmen, doğaçlamayı teşvik edecek ortamı dikkatle düzenlemelidir; ilk olarak bilgi ve örnekler sağlamalı, yargılamadan ancak derinlemesine analiz yapmalı, grupların ve bireyin keşif duygusunu deneyimleyebileceği etkinlikler oluşturmalıdır. Böylesi bir süreç, çocukların kendi doğaçlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. En anlamlı eserler, önceden titizlikle kurulmuş bir altyapı üzerinde yükselir (Thomas, 1980).

Haselbach'a (2007) göre; Orff-Schulwerk derslerinde, öğretmenlerin öğrencileri müzik, hareket ve konuşma yoluyla sanatsal ifadeye yönlendirme görevleri:

- Güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamak,
- Çeşitli uyaranlar ve ilham kaynakları sunmak,
- Tüm ifade biçimlerini kabul etmek ve onlara saygı göstermek,
- Temel teknik becerileri öğretmek ve bunları geliştirmek,
- Yaratıcılığı teşvik ederek geniş perspektifler açmak,
- Düşünme ve yansıtma becerilerini geliştirmeye yönlendirmek ve bu konuda rehberlik etmektir.

Marquez'e (2006) göre ise, ideal bir Orff öğretmenin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Müzik, dil ve harekete estetik bir beğeni ve ilgi uyandırmak, ifade yeteneklerimizi geliştirmek ve yaratıcılığımızı sergilemek,
- Rutine karşı sanatı, gözlem ve eleştiriyi teşvik ederek yaratıcılık ve heyecan uyandırmak,
- Eğitimde iyimserlik yaymak, insanların gelişme potansiyellerine, doğal öğrenme yeteneklerine ve arzularına inanmak,
- Dengeli ve huzurlu bir tutum sergilemek, kendi konumunun ve eğitim gerçeklerinin farkında olmak ve öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmaktır.

Orff-Schulwerk'i gerçekçi bir şekilde uygulamak için eğitimcilerin takip etmesi gereken bazı temel yönler vardır:

- Süreç odaklı bir başlangıç yapmak,
- Öğrenmeyi, grup içinde etkileşimli bir etkinlik olarak ele almak,
- Hareket, konuşma, şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi etkinlikleri öğrenme sürecinin bir parçası yapmak ve bunları bütünüleyici projelerle taçlandırmak,
- Yapı taşı ve model oluşturma prensiplerini benimsemek; bu, öğrencilerin kendi eserlerini yaratırken yaşadıkları zorlukları azaltmak ve uluslararası kabul görmüş müzikal sunum standartlarını uygulamak için kullanılabilir (Kugler, 2010).

Başarılı Orff-Schulwerk öğretmenlerinin, dilin unsurlarını derslerine, iyi bir şekilde entegre ettikleri bilinir. Bu yaklaşım, çocuklara yalnızca şarkı söyleme ve dramatizasyon yoluyla dil becerilerini geliştirme imkanı sunmakla kalmaz, aynı zamanda takım ruhu ve birlikte çalışmanın değerini de öğretir (Palastro, 1995).

2.2.5.1.8 Öğrenme yolları: Keşfetme-taklit-doğaçlama-yaratma

Elementer müzik ve hareket eğitimindeki öğrenme ve öğretme teknikleri çeşitlilik gösterir, bu tekniklerin amacı içerikleri işleyerek kazanımlar elde etmektir. Özellikle vurgulanması gereken önemli bir nokta, bu yaklaşımın geleneksel, öğretmen odaklı ve tek yönlü öğretim metotlarıyla uyumlu olmadığıdır (Kalyoncu, 2021). Elementer müzik ve hareket eğitiminde öğretmen merkezde değildir, süreç öğrencilerin aktif katılımı ve iş birliği ile şekillenir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme yollarını bulmalarına, hem bireysel hem de grup halinde yaratıcı problem çözme becerileri geliştirmelerine, müzikal elementleri ve hareketi doğaçlama yoluyla keşfetmelerine, gözlemlediklerini veya dinlediklerini, kendi denemeleriyle yeniden yaratmalarına, kendi başlarına deneme ve keşif yapmalarına, hata yapmaktan korkmayıp yeni fikirler üretmelerine alan yaratır.

- **Keşif ve deneyim:** Orff-Schulwerk derslerinde katılımcılar, doğal meraklarını izlemeye, yeni şeyler denemeye ve hissettikleriyle düşündüklerini ifade etmeye teşvik edilir. Katılımcılara ses ve hareketin sınırlarını keşfetme özgürlüğü verilerek zihinsel gelişimlerine zemin hazırlanır (Özevin, 2018). Çünkü Orff yaklaşımının temelinde "keşif" ve "deneyim" yatar. Müziğin unsurları, ilk olarak

en sade haliyle keşfedilir ve bu keşif süreci giderek daha karmaşık seviyelere ilerler. Mekanın ve sesin keşfi, etkinliklerin her aşamasında kendine yer bulur (Bilen, vd., 2017). Katılımcılar, keşfettikleri her yeni ses ve hareketle, kendilerini ifade etme yeteneklerini ve dünya hakkındaki anlayışlarını da genişletirler. Böylece, elementer müzik ve hareket pedagojisi, müzik ve hareketle doğal bir bağ kurmayı ve bireylerin kendi içsel dünyalarını keşfetmelerine olanak tanır.

Oyun yoluyla keşif ise, çocuklara dünyayı anlamlandırma ve kendi kimliklerini bulabilme olanağı sunar. Çünkü Addison'a (1988) göre, çocukların oyunları gösteri ya da tekrar için değil, özgür keşif içindir. Öğretmenlerin görevi, bu etkili öğrenme yöntemini desteklemek ve güçlendirmektir. Müzik eğitiminde bu, çocuklara enstrümanları serbestçe kullanıp keşfetmeleri için fırsat vermek, müzikal etkileşim ve dans ikilileri gibi oyun ortamları oluşturarak grup deneyimini elde etmelerini sağlamak ve sesle doğaçlamayı teşvik etmek anlamına gelir.

- **Taklit:** Eğitimde taklit etmenin önemi, öğrenme sürecinin temel bir bileşeni olarak kabul edilir. İnsanlar, özellikle çocuklar, çevrelerindeki davranışları, becerileri ve bilgileri gözlemler ve daha sonra taklit yoluyla öğrenirler. Özellikle taklit, yaratıcılığın başlangıç noktasıdır. Bir şeyi taklit etmekle başlayan çocuklar, zamanla kendi orijinal fikirlerini ve yaratıcı çözümlerini geliştirebilir. Çocukların oyununda taklit büyük bir rol oynar. Ancak, çocuklar oyunlarında yetişkinlerden gördüklerini ve duyduklarını birebir tekrar etmezler. Bunun yerine, edindikleri izlenimleri yaratıcı bir şekilde yeniden işlerler. Çocuklar, bu izlenimleri birleştirip kendi ihtiyaçlarına uygun yeni bir gerçeklik inşa ederler (Vygotsky, 2004).

Orff-Schulwerk yaklaşımında ise basit temellerden karmaşık konseptlere doğru gelişen beceri ve bilgi aktarımı, taklit ve örneklerin yeniden yaratılması yoluyla gerçekleşir. Bu, bir dilin yapısını anlama ve unsurlarını yeniden düzenleme becerisi ile yaratıcı fikirlerin gelişimine temel oluşturur (Sangiorgio, 2009).

- **Doğaçlama:** Doğaçlama, müzikal ifadenin ve kültürel çeşitliliğin bir göstergesidir. Doğaçlama, bireylerin iç dünyalarından beslenir ve müziği anlamak, müzikal düşüncüyü gerektirir. Çocuklara müzikal düşüncelerini ifade etme yetisi kazandıran doğaçlama, her seviyede müzik eğitiminin ve

müfredatının temelidir (Azzara,1993). Doğaçlama görevleri iki türe ayrılır: Anlık olup hemen kaybolan yaratımlar ve kalıcı olup tekrar edilebilen ve hatırlanan ifadelerdir. Her iki tür de önemlidir ve özellikle kalıcı olanlar, daha fazla doğaçlama gerektiren yaratıcı etkinliklerle bağlantılıdır (Thomas, 1980). Serbest doğaçlamada amaçsızlık veya plansızlık yoktur. Bu tür doğaçlama, metrik olmayan yapıda olup, şarkılardan, hareketten, kelimelerden, cümlelerden, şiirlerden ve hikâyelerden alınan ilhamlarla şekillenir. Süreç, grubun belirlediği kurallar ve temel ilkelerle uyum içinde ilerler. Sınırları belirlenmiş doğaçlamada ise, belirli ritmik ya da melodik motifler kompozisyona yön verir. Bu çerçevede, müzik ve dans elementleri keşfedilir, çeşitlendirilir, geliştirilir ve gerekirse sonunda sabit bir forma oturtulur. Her iki türde de, doğaçlama belirli bir düzen ve yapı içinde gelişir (Jungmair, 2003 akt. Yaprak Kotzian 2018).

- **Yaratma:** Yaratım; rondo, tema ve varyasyonlar, mini sitler gibi zgn küçük formların ve özel anlam taşıyan edebi materyallerin (masallar, hikâyeler ve şiirler) doğal veya ritmik konuşma, hareket, şarkı söyleme ve çalgı çalma gibi uygun görülen herhangi bir bileşen aracılığıyla minyatür 'tiyatro parçaları' hâline getirilmesini kapsar (Shamrock, 1997). “Başlangıçta ğretmen; konuşma, şarkı, melodi, hareket vb. malzemeyi çeşitli yollarla bir araya getirme konusunda daha fazla sorumluluk üstlenebilir. Ancak sonrasında ğrenci taklit ve doğaçlama konusunda güven kazandıkça, bir konuşma, müzik, hareket vb. parçası yaratma konusunda daha fazla sorumluluk alabilir. Yaratım bireysel olabileceği gibi grupça üretim de yapılabilir ” (zevin, 2018, s. 18).

2.2.5.1.9 İdeal Orff-Schulwerk sınıfı

Orff-Schulwerk'in temelde dört şeye ihtiyaı vardır: Beden, ses, zihin ve bir topluluk. Bunlar olduğu sürece her yerde etkili dersler yapılabilmektedir. Ancak koşullar uygun olursa Orff-Schulwerk sınıfının, etkileşimli ve keşfetmeye dayalı bir öğrenme ortamı:

- Grup halinde rahatça hareket edilip, daire şeklinde oturulabilecek genişlikte,
- Enstrümanların depolanabileceği ya da hemen kullanıma uygun olarak sergilenebileceği uygunlukta,
- Sesin net bir şekilde duyulmasını sağlayan iyi akustiğe sahip,

- Dans ve hareket çalışmaları için ideal olan ahşap döşemede,
- Davul gibi enstrümanların rahatsızlık yaratmadan kullanılabilmesi için yüksek ses yalıtımına sahip,
- 10 ila 15 kişilik gruplar ile çalışmak için uygun özelliklere sahip olmalıdır (Goodkin, 2006).

Özetle, Orff-Schulwerk sınıfı, öğrencilerin müziği ve hareketi keşfetmeleri için zengin kaynaklarla donatılmış, güvenli ve teşvik edici bir ortam olmalıdır.

2.2.5.1.10 Materyaller ve model karakter

"1930 yılında 'Rhythmisch-melodische Übung (Ritmik-Melodik Alıştırmalar)' adlı ilk Schulwerk yayını yapılmıştır. Onun ardından 'Übung für Schlagwerk: Handtrommel (Perküsyonlar İçin Alıştırmalar: El Davulu)' ; 'Übung für Schlagwerk: Pauken (Perküsyonlar İçin Alıştırmalar: Timpani)'; 'Übung für Stabspiele: Xylophon (Barlı Vurma Çalgılar için Alıştırmalar: Ksilofon)' isimli eserlerin aralarında bulunduğu farklı çalgılar için elementer alıştırma örneklerini içeren kitaplar yayımlanmıştır" (Özevin, 2018, s. 18). Çocukların müzik aracılığıyla kendilerini ifade etme becerilerini kolaylaştırmak amacıyla olan Orff, kapsamlı bir öğretim yöntemi yerine Keetman ile birlikte, 1950-1954 yılları arasında, müzik öğretmenleri için bir dizi model olarak 5 ciltlik "Müsic für Kinder (Çocuklar için Müzik)" kitaplarını yayımlamıştır (Hughes,1993).

Yayımlanmış olan 5 ciltlik Müsic für Kinder'lerin içeriği şu şekildedir:

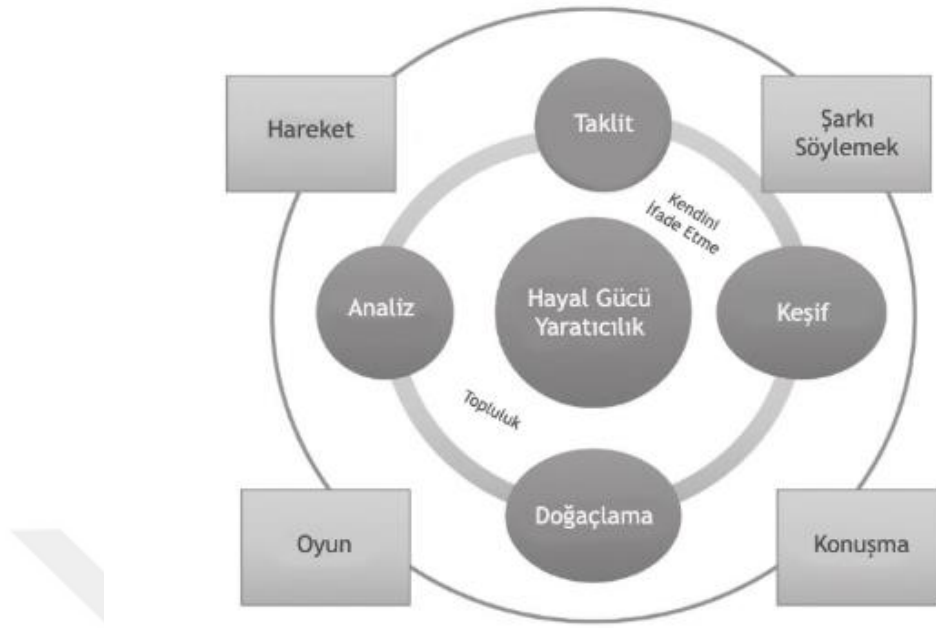
- Cilt I, Pentatonik (1950): Bu cilt 3 bölüme ayrılmıştır. Bunlar tekerlemeler ve şarkılar, ritmik ve melodik egzersizler ve enstrümantel parçalardan oluşur. Bu ciltteki tüm materyaller "Do" pentatoniktir (Goodkin, 2013).
- Cilt II, Majör-Drone Bas/Triads (1952): "Do" dizisine "Fa" ve "Si" notaları eklenerek zenginleştirilmiş ve bu sayede altı ve yedi sesli parçalar oluşturulmuştur. Müzikal yapılar, öncelikle I ve IV. derecelere dayanırken, başlangıçta bordun eşlik temeliyle başlar ve daha sonra I.-II. ve I.-IV. derece akorlarına geçiş yaparak değişken akor eşlikleri sergiler (Özevin, 2018).

- Cilt III, Majör, Dominant ve Sub-dominant Triads (1953): Bu bölümde, "Fa majör" ve "Sol majör" gibi çeşitli majör tonlarını temel alan çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar, dominant ve subdominant akorların yanı sıra, bu tonların yedinci ve dokuzuncu derecelerine odaklanan egzersizleri de içermektedir (Orff ve Keetman, 1950 akt. Yaprak Kotzian, 2018).
- Cilt IV, Minör-Drone Bas/Triads (1954): Minör tonlar ve Eolyen, Doryen ve Frigyen kilise modları kullanılmıştır. Müzikal yapının temeli, başlangıçta bordun bazlı eşliklere dayanır ve daha sonra I.-VII. ve I.-III. derece akor eşliklerine geçiş yapar. Bu cildin diğer özelliği, şarkı sözlerinin esas olarak eski halk şarkılarından seçilmiş olmasıdır (Orff ve Keetman, 1954 akt. Yaprak Kotzian, 2018; Özevin, 2018).
- Cilt V, Minör-Dominant ve Sub-dominant Akorlar (1954): Bu cilt ile 3. cilt paralel bir yapıdadır ama bu cilt "minör ton" üzerine kuruludur (Goodkin, 2013).

1977 yılında basılan ve sonraki cilt olan "Paralipomena" ise orijinal set için gerekli olduğu düşünülen ancak o dönemde dahil edilmeyen öğeleri içermektedir (Shamrock, 1986). "Bu kitapta lidyen ve miksolidyen modunda çalışmalar ele alınmıştır. Ayrıca bu kitap, Orff-Schulwerk temellerini yansıtan, Şiirsel Müzik (Musica Poetica) adlı plak serisi için bestelenmiş parçaları içermektedir" (Özbay, 2020, s. 30).

2.2.5.2 Orff-Schulwerk'in temel bileşenleri

Elementer müzik ve hareket pedagojisi, bireylerde doğal olarak bulunan ritim, dil ve müzik yeteneklerinden yola çıkar. Bu yaklaşımla insanlar dil, müzik yapma ve dans gibi alanlarda kendi becerilerini geliştirir, olgunlaştırır ve bu süreçte kendine has bir tarz oluşturur (Jungmair, 2002). Bu bağlamda elementer müzik ve hareket pedagojisinin temel bileşenleri olan konuşma, hareket ve dans, şarkı söyleme ve oyun Şekil 2.2'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2 Elementer müzik ve hareket pedagojisinin temel bileşenleri (Abril ve Gault, 2016)

2.2.5.2.1 Konuşma-dil

Orff-Schulwerk yaklaşımında konuşma, derslerin odak noktasını oluşturur. Çeşitli tekerlemeler ve metin türleri, birçok yaratıcı çalışmanın başlangıcı olarak görülür ve bunlar müzik ve dans aracılığıyla keşfedilecek zengin içerikler sağlar. Sözcüklerin uyaklanması, düzenlenmesi, kelime dağarcığının genişletilmesi ve tahmin edilmesi, sadece düşünceleri düzenlemenin ve öğrenmenin bir yolu olmakla kalmaz, aynı zamanda kendi başına keyif veren bir etkinliktir (Ibor, 2009).

Çocukların doğuştan aşına olduğu tekerlemeler, bilmeceler, sözcük oyunları, atasözleri, deyimler ve şiirler, çeşitli müzikal unsurları keşfetmede etkili araçlar olarak kullanılabilir. Bu tür içerikler; birim vuruş, ritim, tempo, dinamikler, vurgu, ton, doku ve form kavramlarının geliştirilmesine olanak tanır (Özevin, 2020).

Yaratıcı müzik aktiviteleri sırasında konuşma doğal bir şekilde meydana gelir. Bu süreç, çocuğun bilgiyi açık ve doğru bir biçimde aktarabilmek için seçmesi ve düzenlemesiyle başlar. Çocuk, müzikle ilgili bir görev üzerinde ekip çalışması yaparken konuşmayı başlatma, devam ettirme ve gerektiğinde sonlandırma sorumluluğunu almalıdır (Barrett, 1990). Konuşma temelli yaratıcı bir yolculuğa

başlamak için, dans hareketleriyle birleştirilen konuşmadan, koro için ritmik konuşmalara, kelime ostinatolarının oluşturulmasından, serbest ya da ölçülü metinlerin müzik aletleriyle yorumlanmasına kadar çeşitli başlangıç noktaları olabilir. Kelimelerle yapılan bu tür yaratıcı etkinlikler, dil becerilerinin ve okuma yazma yeteneklerinin gelişimine katkı sağlar. Erken çocukluk döneminde çocuklar, ses ve konuşma yeteneklerini geliştirir, ünlü ve ünsüz seslerin nasıl çıkarıldığını öğrenir, hece ve kelime örüntülerini tanır ve kelimeleri ritmik olarak bir araya getirir (Maubach, 2010).

Müzik ve dilin erken gelişim aşamalarında, küçük çocuklar için şarkı söyleme ve konuşma gibi temel ifade biçimleri arasındaki bağları güçlendirmek önemlidir. Çocukların sesle yaratıcı ifade becerilerini hem müzik hem de dil yoluyla geliştirmelerine olanak tanımak faydalıdır (Chen-Hafteck, 2021).

2.2.5.2.2 Hareket-dans

Müzik ve dans arasındaki ilişki temeldir, bu bağ kökenlerimize kadar uzanır. Kùltürler arasında kolayca geçiş yapabilen bu bağ, bireyin kişisel gelişimine katkı sağlar ve aynı zamanda bireyin sınırlarını genişleterek, farklı olanı anlamasına, yeni deneyimler kazanmasına ve bu yeni deneyimlerle bütünleşmesine olanak tanır (Amrhein, 2002). Beden ise, bilgiyi sözsüz ve bedensel deneyimler aracılığıyla öğrenmemizde eşsiz bir rehberdir; yaşadıklarımızı zihnimizin ulaşılabilir depolarına saklar ve bu deneyimlerin farkında olmamız gerektiğinde onları hemen fark edebilmemiz için hazırda bekletir, beden üzerinden öğrenmek, çocuğun başına gelenleri, hislerini hatırlaması anlamına gelir (Haselbach, 2003). Orff-Schulwerk'te de beden kişinin başlangıç noktasıdır; öğrenme ve öğretme sürecinde gerektiğinde bir enstrüman olarak, dans ve hareketle ifade bularak, ritmik oyunlar ve dramatizasyonlara eşlik ederek müzik ve hareketin iç içe geçtiği bir öğrenme deneyimine eşlik eder.

Orff-Schulwerk'te yaratıcı hareket ve dans, her insanın sahip olduğu bir ifade ve iletişim şekli olarak kabul edilir ve müziğin harekete dönüşmüş halidir (Haselbach, 1990). Yaratıcı hareket, bireylere sadece kinestetik ifade yeteneği kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onların müzikal performansını da geliştirir. Müziğe hareketle

yanıt vermek, kritik dinleme becerilerini dans ve yaratıcı hareketler aracılığıyla geliştirmeyi gerektirir (Gall, 2016). Ayrıca yaratıcı hareketin sağladığı rekabetsiz ortamda, öğrenciler düşüncelerini, fikirlerini ve duygularını değerlendirme endişesi olmaksızın serbestçe ifade edebilir (Gabbei ve Clemmens, 2013).

Yaratıcı dansın doğaçlama içermesi, sonuca değil sürece odaklanması ve bireyi fiziksel, psikolojik ve sosyal yönleriyle bütüncül olarak kapsaması nedeniyle, elementer eğitim için ideal bir araç olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Özevin Tokinan, 2013). “Yaratıcı Eğitici Dans” ise, Rudolf von Laban'ın çalışmalarından esinlenerek gelişmiştir ve bu fikirler özellikle İngiltere, bazı İskandinav ülkelerinde ve Amerika'da uyarlanarak yayılmıştır. Bu yaklaşımda ana odak, çocukların kendi özgün hareket deneyimlerini keşfetmeleri üzerinedir. Burada, geleneksel dans formlarının önemi azalırken, drama ve dans-drama ile bağlantılar ön plana çıkar (Haselbach, 1978). Laban, her insanın kendine has bir hareket kalıbına ve potansiyeline sahip olduğuna inandığı hareketin dört temel bileşenini şu şekilde incelemiştir:

- Beden farkındalığı: Bedenin ne yaptığı,
- Dinamik (veya eforlu) farkındalık: Bedenin nasıl hareket ettiği,
- Mekansal farkındalık/Alan farkındalığı: Bedenin hareket ettiği yer,
- İlişki farkındalığı: Bedenin kiminle ya da ne ile hareket ettiği.

Bu süreç, hareket içindeki olasılıkları bilişsel olarak açar ve fiziksel olarak çocuklara seçenekler sunar (Carline, 2011).

Yaratıcı hareket ve dans eğitiminin amacı, çocuklara sadece belirli dans adımlarını öğretmek ya da onlara oyun oynama alanı sağlamak değil, aynı zamanda hareket yoluyla kendilerini ifade etme yeteneklerini de geliştirmektir. Bu yetenek; doğaçlamalar ve grup dansları ile desteklenebilir ve ergenler için daha karmaşık sosyal danslar ve soyut temalar da eklenerek genişletilebilir. Öğrenme sürecinde çocukların özgün düşünceleri ve hayal güçlerini kullanmaları teşvik edilmelidir (Haselbach, 1978).

2.2.5.2.3 Şarkı söyleme

Orff-Schulwerk'te en temel enstrüman olarak beden öne çıkar ve onu ses takip eder, çünkü ses bedenin içinden gelir. Ritmin temelini vurmak veya bir duyguyu ifade etmek için vücudun her parçası kullanılabilir. Hiçbir ekstra enstrümana ihtiyaç duymadan, beden kendi başına konuşma ve şarkı söylemeye eşlik edebilir. Bu yaklaşım, eski kültürlerden gelen elementer anlayışını benimser (Choksy, vd., 2001).

Orff-Schulwerk yaklaşımında şarkı söyleme, ilk bakışta ön planda olmasa da, konuşma, dans ve çalgı çalma ile birlikte bu bütünsel yaklaşımın önemli bir parçasıdır. Şarkı söylemek, müziği doğal bir şekilde algılamayı ve müzik yapma sürecine kolayca entegre olmayı sağlar (Özevin, 2020).

Şarkıların sözlerini ve melodilerini öğrenme süreci; ritmik oyunlar, geleneksel çocuk oyunları, kuru yapraklar, kuş tüyleri, renkli balonlar ve pamuk gibi çeşitli malzemelerle desteklenerek, çocuklar için hem eğlenceli hem de estetik ve eğitici bir deneyime dönüşür. Şarkıya uygun hareketler bulma ve dans yaratma aşamasında, doğaçlama yapma prensibi eğitime büyük kolaylık sağlar. Bu aşamada, hareket, konuşma ve müzik yapma birlikte, bütüncül bir yaklaşım olarak kullanılır (Cümbüş Auernig, 2013). Sesin akılcı bir şekilde kullanılması, zorlanmamak ve bağırarak, doğal bir şekilde ve temiz bir ses ile şarkı söylemek, cümlelemeye dikkat etmek ve nefesi doğru kullanmak, ses oyunları yapmak, bir şarkı repertuarı oluşturmak ve sesin tüm olanaklarını deneyimlemek Orff-Schulwerk'te ses eğitiminin temel hedefleridir (Hartman, 2018).

2.2.5.2.4 Oyun

Çocukların öğrenmesinde oyunun önemi, Rousseau, Pestalozzi ve Fröbel gibi eğitim teorisyenlerinin eserlerinde uzun zamandır vurgulanmakta ve günümüz erken çocukluk araştırmaları tarafından da güçlü bir şekilde desteklenmektedir. Oyun, eğitimde merkezi bir rol oynar ve bu, çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarının öneminin artmasına yol açmıştır (Niland, 2009).

Huzinga (2017, s. 53) oyunu “Özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayattan başka türlü olmak bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyettir” olarak tanımlar ve Orff-Schulwerk’te çocuk için dersin çıkış noktası oyun dürtüsüdür (Orff, 2003). Orff’a (1931) göre, “Çocuğun müziğe yönlendirilmesi müzik etkinliğinde/dersinde başlamaz, başlangıç noktası oyun saatidir. Müziğe yönlendirilmez, müzik kendini gösterir. Önemli olan çocuğun içinden geldiği gibi oynamasına fırsat vermek ve bunu etkileyen her şeyi uzakta tutmaktır” (akt. Schumacher, 2003, s. 5).

"Çocuklar müzikli oyunlar sayesinde, kendi kültürlerinin müzik pratiklerini ve kendilerine özgü yaratıcı müzisyenlik becerilerini doğal bir şekilde öğrenirler. Bu süreçte, yetişkinlerden bağımsız olarak, müzik kültürlerinin nesiller boyu dönüşümüne katkıda bulunurlar ve kendi müzikal yaratımlarını geliştirirler" (Malloch ve Trevarthen 2009, s. 467). Müzikli oyunlar, bireylere özgürlük alanları sunarak güven duygusu sağlar bu da kişinin özgüvenini, yaratıcılığını, ifade şekillerini ve algılamasını geliştirir. Bu süreçte, içeriğin gelişimi için çeşitli odak noktalarından yararlanılabilir (Salmon, 2005). Bu odak noktaları Orff-Schulwerk’te, beden perküsyonu, konuşma, şarkı, halk dansları, hareket, drama ve enstrüman topluluğu gibi çeşitli ortamlardaki oyunları kapsar ve oyun, bunların hepsini aynı anda içerdiği için en tepededir. Çocuklar, ritimler eşliğinde el çırpıp adım atar, ritmik konuşmalar okur, çeşitli ton ve dizilerde şarkı söyler, dans eder, kendi hareketlerini yaratır, küçük hikâyeler canlandır ve Orff-Schulwerk’in kapsadığı tüm bu içerikleri oyun yoluyla deneyimler (Goodkin, 2013). Orff-Schulwerk yaklaşımındaki, oyun yoluyla öğrenmenin yarattığı bu oyunsu süreç, çocukların oyun içgüdülerini ve yaratıcılıklarını kullanarak müziği keşfetmelerine olanak tanır ve müzik eğitimini sadece teknik becerilerin öğretimi olmaktan çıkartıp, çocukların müziği kendileri için anlamlı ve zevkli bir şekilde keşfetmelerini sağlayan bir sürece dönüştürür.

2.2.5.3 Elementer müzik ve hareket (Orff-Schulwerk) pedagojisi üzerine araştırma ve alışmalar

Varma (2023), alışmasında Orff-Schulwerk yaklaşımıyla fonolojik farkındalıklarının desteklendiği bir etkinlik süreci oluşturarak, düzenlenen bu müzik etkinliklerinin okul öncesi dönem 60-72 ay çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın evrenini, araştırmacının 2021-2022 ğretim yılı ikinci döneminde görev yaptığı kurumun sabahı ana sınıflarında eğitim gören 32 ocuk oluşturmuştur. Etkinlik süreçleri; fonolojik farkındalık becerilerini içeren sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses birimi farkındalığı aşamalarını kapsamaktadır. Araştırma, ntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların, fonolojik farkındalık toplam puanları ve ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında, Orff-Schulwerk yaklaşımıyla uygulanan müzik etkinliklerinin, çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Zeybekoğlu Kara (2022), okul öncesi müzik eğitiminde Orff-Schulwerk derslerinde çalgı olarak farklı materyallerin kullanımına yönelik ğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Amaçlı rnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubunu, Orff-Schulwerk eğitimi almış, farklı mesleki deneyimlere sahip, çeşitli yerleşim yerlerinden gelen ve farklı üniversitelerin eğitim programlarından mezun olmuş 31 ğretim elemanı ve müzik ğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi müzik eğitiminde algılar dışındaki farklı materyallerin kullanıldığı grlmştir. Araştırmada materyallerin başta psikomotor ve bilişsel alan olmak üzere tüm duyuları etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca materyallerin, yaratıcı düşünmeye, hayal gücünü ve dikkati artırmaya, materyale dokunarak, koklama, görme, işitme duyularını geliştirmeye, ğretmen ve arkadaşlarla etkileşimi güçlendirmeye ve iletişim kurabilmeye, duygularını ifade edebilmeye, vücudun her alanını materyaller yoluyla kullanmaya, materyalleri amacı dışında kullanıp müzik dersine aktararak farkındalığı ve yaratıcılığı artırmaya fayda sağladığı sonucuna varılmıştır.

Sarıkavak (2022), çalışmasında çocuk koro eğitiminde Orff yaklaşımının etkisini araştırmıştır. Araştırma yöntemi nitel araştırma modelinde olup, araştırmanın çalışma grubunu daha önce çocuk korosu çalıştırmış ve koro çalışmalarında Orff yaklaşımını kullanan 6 koro eğitmeni oluşturmaktadır. Edinilen bulgulara göre Orff yaklaşımının, çocuk koro çalışmalarının hazırlık ve çalışma süreçlerine, içerdği farklı etkinliklerle gerekli müziksel algı, beceri, ilgi, motivasyon ve güdülenme, başarı düzeylerine olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özbay (2020), çalışmasında “Çocuklar İçin Müzik” yayınları ve onun farklı dillerde/ülkelerde yayımlanmış basımlarında var olan müzikal öğeleri incelemiş, elementer müzik yapısına sahip olan özellikleri ele alarak bu öğeleri analiz etmiştir. Çalışma kapsamında Türk kültürüne ait tekerleme, sayışma, çocuk şarkısı, türkü olmak üzere on parçayı ritmik ve melodik yapısına, makamına ve modlarla olan ilişkisine bakarak seçmiş, bu eserlerin “Çocuklar İçin Müzik” yayınlarındaki materyaller ve elementer müzik içerikleri ile kesişim noktalarını saptayarak bu yönde düzenlemeleri ve uyarlamaları sağlamıştır.

Doruk (2019), Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin bilişsel gelişim süreçlerine katkısını değerlendirdiği çalışmasını okul öncesi eğitim programında kullanılan yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkmasında etken olan Jean Piaget, Lev S. Vygotsky ve Jerome Bruner'in bilişsel gelişim kuramlarını inceleyerek hazırlamıştır. Ana problem cümlesi "Günümüz Türk eğitim sisteminde önem kazanan çağdaş müzik eğitimi anlayışı Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim süreçlerine katkısı nedir?" sorusundan yola çıkmıştır. Araştırmasının sonucunda, Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi'nin, Piaget, Vygotsky ve Bruner'in bilişsel gelişim kuramları ile ortak yönleri sayesinde bilişsel gelişim kuramlarına doğrudan etki ettiğini ortaya koymuştur.

Ergüler (2016), çalışmasında okul öncesi eğitiminde uygulanabilecek Orff-Schulwerk hareket ve müzik eğitiminin, bale sanatında eğitime, devamında icracılığa ve koreografi alanına sağlayabileceği faydaları tespit etmiş, değerlendirmiş; araştırma sürecinde ortaya çıkan Orff eğitmeni ve bale eğitmeni arasındaki farklı duruşu ise ayrıca belirtmiştir.

Öziskender (2011), Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Samsun ili, Canik Yavuz Selim Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, okul öncesi 6 yaş grubu öğrencileri arasından deney ve kontrol grupları için rastgele seçilen 40 kişi oluşturmuştur. Elde edilen verilerin işlenmesi sonucunda; Orff Schulwerk yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin, bu eğitimin verilmediği okul öncesi 6 yaş grubu çocuklara göre kişiler arası iletişim, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, sözel açıklama, amaç oluşturma, görevleri tamamlama becerileri sosyal becerilerinin daha fazla geliştikleri saptamıştır.

Kuşçu (2010), çalışmasında Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının dikkat becerilerine etkisi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 öğretim yılında Konya ili, Selçuklu ilçesi, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda eğitim alan ve yansız atama ile seçilen 5-6 yaş grubu anaokulu çocukları oluşturmuştur. Araştırmaya, 10 deney grubuna ve 10 kontrol grubuna olmak üzere toplam 20 çocuk dâhil edilmiştir. Orff-Schulwerk yaklaşımı uygulanarak yapılan müzik etkinlikleri sonrası deneme grubu çocuklarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.

Kandemir (2009), çalışmasını sınıf müzik eğitiminde Orff yaklaşımıyla yapılan doğaçlama çalışmalarının öğrencilerin müziksel yaratıcılık sürecine etkisinin sorgulanması ve sonuçlar dahilinde ilköğretim müzik dersi programı için bazı önerilerde bulunabilme düşüncesi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmasında Orff yaklaşımıyla doğaçlama yönteminin, müziksel yaratıcılığın gelişimindeki etkilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Açı İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 21 kişilik deney grubu ile yine 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 21 kişilik kontrol grubu oluşturmuştur. Araştırmada, ön-test/son-test/kontrol gruplu deneme modeli kullanmıştır. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre Orff yaklaşımı ile eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin müzikal yaratıcılık düzeylerinde anlamlı artış saptanırken kontrol grubundaki öğrencilerin düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Uçal (2003), araştırmasında, Orff yaklaşımının öğrencilerin müziksel işitme ve güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin gelişmesi, müzik dersine olan ilgi ve katılımları üzerindeki etkilerini, geleneksel yaklaşım ile karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, okul öncesi dönem 6 yaş grubundan oluşan iki grup üzerinde yapılmıştır. Gruplardan birinde Orff yaklaşımına dayalı müzik öğrenimi, diğesinde ise geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, deney sürecinden sonra uygulanan test, gözlem ve görüşmeler ile toplanmıştır. Orff yaklaşımına dayalı müzik öğreniminin, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre müziksel işitme ve güzel şarkı söyleyebilme becerileri üzerinde daha etkili olduğu ve Orff yaklaşımına dayalı müzik öğreniminin, derse ilgi ve katılımı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Persellin (1999), anaokulu öğrencileriyle altı hafta boyunca haftada üç kez enstrüman çalmanın yanı sıra şarkı söyleme ve beden hareketlerini de içeren bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma, Orff tabanlı yoğun müzik eğitiminin mekansal-zamansal beceriler üzerindeki olumlu etkisini belirlemiştir.

Taetle (1999) tarafından yapılan anaokulu öğrencileri üzerindeki bir çalışmada mekansal yetenek; ksilofonlarla aktif müzik eğitimi, aktif şarkı söyleme eğitimi ve pasif dinleyici odaklı bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Üç sınıftan cinsiyete göre katmanlara ayrılan anaokulu öğrencileri rastgele üç gruba atanmıştır: Ksilofon 28 kişi, şarkı söyleme 26 kişi ve pasif müzik dinleme 14 kişi. Aktif gruplar aynı dersleri almış ancak grup 1 ksilofon kullanırken, grup 2 perdesiz enstrümanlar ve Kodaly el işaretlerini kullanmıştır. Pasif grup ise sadece müziği dinlemiş ve dinledikleri müzikler hakkında konuşmuştur. Eğitimci, dört ay boyunca haftada iki kez 30 dakikalık müzik dersleri vermiştir. Çalışma sonunda deney grubunun Orff yaklaşımını içeren aktif müzik eğitimiyle önemli ölçüde artan mekansal-zamansal becerileri ortaya çıkmıştır.

2.3 Çocuk ve Edebiyat

Çocukluk dönemi, insan hayatında dil edinimi ve gelişimin temelini oluşturur. Bu süreç, bebeklikten başlayıp okula adım atılana kadar devam eder ve çocukların dilsel, bilişsel ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynar. İşte bu noktada, nitelikli çocuk

edebiyatının önemi ortaya çıkar. Çocuk edebiyatı, çocukların dil ve iletişim becerilerini zenginleştirirken, aynı zamanda onlara dünyayı anlamlandırma fırsatı sunar. Çocuk edebiyatının sağladığı bu fırsat, bireyin gelişim sürecini bütünsel olarak destekleyen vazgeçilmez bir unsur hâline gelir. Dolayısıyla çocuk edebiyatı ve çocukluk kavramı birbirleriyle sıkı bir şekilde bağlantılıdır.

Çocukluk, insan varoluşunun temel veya daimi bir unsuru olmayıp, sosyal normlar ve tarihsel deneyimlerin etkileşimiyle şekillenen bir kavramdır (Ariaès,1962). Tarihsel olarak çocukluk kavramının ortaya çıkışı, yetişkin dünyasındaki önemli dönüşümlerle ilişkilendirilir. Özellikle Orta Çağ sonrası 15. yüzyılın ortalarında, hareketli matbaanın icadı gibi önemli gelişmeler yetişkinlik algısında belirgin bir değişikliğe yol açmıştır. Bu dönüşüm, yetişkinler için yeni bir simgesel dünya oluşturmuş ve sonuç olarak çocukları bu dünyadan dışlamıştır. Bu dışlanma, çocuklar için ayrı bir yaşam alanının tanımlanmasına neden olmuş ve bu alan "çocukluk" olarak adlandırılmıştır (Postman, 1995).

Modern çocukluk anlayışı, 18. yüzyılın Aydınlanma Çağı'ndan köken almakta olup, bu alandaki düşünceleri şekillendirmede Jean-Jacques Rousseau ve John Locke'un fikirlerinden önemli ölçüde etkilenmiştir (Tan, 1994). John Locke'un katolik kilisesinin ilk günah doktrinini reddederek, çocukları kilise ve diğer otoriter kurumları karşısında borçlu ve itaatkar konumdan çıkarması onun çocuk anlayışının temelini oluşturmuştur. Locke, çocuğun zihnini 'tabula rasa' olarak tanımlayarak, ebeveyn, öğretmen ve devletin etkisini vurgulamıştır. Rousseau ise yetişkinlerden farklı, özgün bir romantik çocuk anlayışını savunmuş ve 'Emile' adlı eseriyle modern çocuk eğitimine katkıda bulunmuştur. Locke'un özgürlük çağrısı ve kurumların etkisine dair vurgusu ile Rousseau'nun hümanist yaklaşımı, modern çocukluk paradigmasının gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Ancak bu temel üzerine, modernizmin siyasi, sosyal ve ekonomik koşulları da etki ederek çocukluk anlayışının dönüşümüne katkıda bulunmuştur (Akbaş ve Atasü Topçuoğlu, 2009).

Çocukluk ve çocuk edebiyatı, birbirinden ayrı düşünülemez bir bütünlük içindedir. Çocukların gelişimi, okudukları, dinledikleri ve yeniden anlattıkları metinlerle şekillenmektedir. Bu bağlamda, okuma becerisinin kazanılması, ömür boyu süren ve

kişiliği tanımlayan derin bir deneyimdir. Çocuk edebiyatının varoluşu, çocukların kendisi kadar eskidir. John Newbery'nin çocuk kitaplarına özgü ilk matbaayı kurmasından önce bile gençler için hikâyeler anlatılır ve yazılırdı; başlangıçta yetişkinler için hazırlanan eserler, genç okuyuculara uygun hâle getirilerek yeniden düzenlenir veya özetlenirdi. Yunan ve Roma eğitim gelenekleri, şiir ve drama odaklıydı ve bu eserler okunur, ezberlenirdi. Ezop'un masalları iki bin yıl boyunca hem sınıflarda hem de ailelerde önemli bir yer tuttu. Quintilian'dan John Locke'a, Aziz Augustinus'tan Dr. Seuss'a kadar pek çok düşünür, edebiyatın dilimizi ve hayatımızı nasıl şekillendirdiği üzerine düşüncelerini paylaştı. Bu bağlamda, çocuk edebiyatı, çocukların dünyayı algılayışı ve onunla etkileşimde bulunuş biçimlerini belirleyen temel bir araç hâline geldi (Lerer, 2008).

Çocuk edebiyatı, erken çocukluktan ergenliğe kadar uzanan gelişimsel süreçte; çocukların dil ve anlama becerilerine uygun biçimde, duygusal ve düşünsel ifadelerini sanatsal bir kalitede görsel ve dilsel iletilerle zenginleştiren ve estetik beğeni seviyelerini geliştirerek yükselten eserler bütünü olarak tanımlanabilir (Sever, 2013). Çocuk edebiyatı, yaşanmış ya da yaşanabilecek çocukluk tecrübelerinin bir yansıması olarak kurgulanmıştır (Şirin, 2007a; Lynch-Brown ve Tomlinson, 1999). Bu tecrübeler, geçmişin derinliklerinden geleceğin belirsizliğine kadar uzanan bir zaman diliminde konumlanabilir, ancak her daim günümüz çocuğunun dünyasına ait, onun gerçekliği ve ilgi alanı içinde olmalıdır (Lynch-Brown ve Tomlinson, 1999). Çocukların algılama, ilgi, dikkat, duygusal ve düşünsel evrenlerine uygun olarak şekillenen çocuk edebiyatı, çocuğun perspektifini ve yaşadığı gerçekliği yansıtırken; dil, düşünce, karakter tasvirleri ve içerik açısından çocuğa uygun bir sadelik ve samimiyetle sunulur (Şirin, 2007a).

Çocuk edebiyatı, çocuklar için iyi olan kitaplar olarak tanımlanırken, bu tanım içindeki çocuk ve edebiyat terimleri birbirinden ayrılamaz ve bağımsız anlamlarına geri döndürülemez. Bu iki terim, çocuk edebiyatı alanı için birbirlerinin anlamını dönüştürerek tamamlar. Çocuk edebiyatının "çocuk" anlayışı; eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi diğer disiplinlerdeki çocuklarla ilgili fikirlerden farklı, özelleştirilmiş bir çocuk fikridir. Benzer şekilde, çocuk edebiyatındaki "edebiyat" da özellikle yetişkin edebiyatından farklı, özelleştirilmiş bir edebiyat anlayışıdır (Hunt,1998). Edebiyatın

üretim sürecinde hangi yaş grubuna hitap edileceği belirlenirken, çocukların evrenini yansıtan görsel ve yazınsal öğelerin bütünlüklü bir şekilde ele alınması önemlidir. Çocuğa görelilik yaklaşımı, esas olarak çocukların bakış açısını ve dil yapılarını temel alarak şekillenir. Bu yaklaşım, edebiyat eserlerinin çocukların dünyasını, kendi dil ve anlayış düzeyleri içinde yansıtmamasını gerektirir (Şirin, 2007b).

Estetik ve poetik (şiirsel) bir dilin kullanımı ile kaleme alınan çocuk eserleri, pedagojik nitelikteki ve öğretici amaç taşıyan metinlere kıyasla, daha zengin ve canlı bir dil kullanımı ile karakterize edilir. Estetik dil yapısının birey üzerinde geliştirici bir etkisi bulunurken, pedagojik dilin işlevi daha çok bilgi verme ve öğretme üzerine kuruludur. Eğitsel içerikli metinlerde edebiyat, eğitimin belirlediği çerçeveler dahilinde işlev görür. Bununla birlikte, sanatın sunduğu duysal tatmini ve estetik zevki arka plana atan didaktik eserler ile edebiyat ve sanatı ön plana çıkaran, zengin anlam katmanları sunan eserler arasında belirgin bir anlam farklılığı mevcuttur (Şirin, 2016).

Çocuk edebiyatının esas amacı, genç okurlarda okuma tutkusunu ve düzenli okuma alışkanlığını beslemektir (Sever, 2013). Diğer temel amaç ve işlevleri de şu şekilde özetlenebilir:

- Eserler, estetik ve edebi tatmin sağlamalıdır.
- Çocukların duysal ve düşünsel dünyalarına katkıda bulunmalıdır.
- Çocukları basit birer yansıma olarak değil, özgün bireyler olarak ele almalıdır.
- Çocukların kişisel yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmalıdır.
- Hem sözlü hem de yazılı edebiyat biçimlerini kapsamalıdır.
- Çocuklara seçici ve eleştirel düşünme becerileri kazandırmalıdır.
- Kültürel ve evrensel değerleri yansıtmalıdır.
- Diğer alanlarla entegrasyon halinde olmalıdır.
- Çocuklara okuma alışkanlığı ve ana dil kullanımı konusunda rehberlik etmelidir.
- Gençlik çağına hitap eden edebiyata zemin hazırlamalıdır (Baş, 2015).

Çocuk edebiyatı eserleri, merak uyandıran, bilim ve sanata ilgiyi teşvik eden, duysal ve düşünsel gelişimi destekleyen önemli araçlar olmalıdır. Bu yüzden, çocukların

edebiyatla bağlarının güçlü ilkeler üzerine kurulması esastır. Bu ilkeler ise kısaca aşağıdaki maddelerle özetlenebilir:

- Okuma kültürüne duyarlı, duygusal ve düşünsel açıdan dengeli bireylerin yetiştirilmesi,
- Çocukların kendi özgünlüklerine uygun içeriklerin olması ve anlatım dilinin doğallığı,
- Estetik değerlere ve gelişim seviyelerine uygun görsellerin kullanımı,
- Kavramsal gelişime katkıda bulunan ve ana dilinin anlatım olanaklarını çocuklara tanıtan içerikler,
- Okuma isteği uyandıran ve çocukların kendi gerçeklikleriyle bağdaşan tasarımlar,
- Çocuklara, dil ve resim aracılığıyla yeni yaşantılar sunarak kendilerini özgürce ifade etme olanağı sağlama sorumluluğudur (Sever, 2013).

Çocuk gelişimi üzerine teoriler, hayal gücünün çocuklar için geliştirilmesi gereken kritik bir yetenek olduğunu belirtir. Hayal gücü, çocukların aldıkları bilgileri birleştirip düşünce dünyalarını düzenlemelerine yardımcı olur, bu da onların çevrelerine daha iyi adapte olmalarını sağlar. Yaratıcı düşünme becerisi olan çocuklar, düşünme süreçlerine daha etkin katılır, yeni fikirler ve çözümler üretir. Bu nedenle çocuk kitaplarının önemi, çocuklarla etkileşime geçerek onların yaratıcı düşüncelerini desteklemek ve geliştirmekte yatar (Li, 2002).

Çocuk edebiyatının sınıflandırılması; oluşum süreci ve kategorilere ayrılması açısından küresel ölçekte benzerlikler sergilemektedir. Başlangıçta, sözlü gelenekten kaynaklanan eserlerle şekillenen çocuk edebiyatı, zamanla dini içerikli metinler, ahlaki ve görgü kurallarını vurgulayan eserler, bölümlere ayrılmış kısa hikâyeler ve peri masallarını kapsayacak şekilde genişlemiştir. Eğitim sisteminin yaygınlaşmasıyla birlikte çocuk edebiyatı, farklı türleri bünyesinde barındıran zengin ve çeşitlendirilmiş bir edebi dal olarak genel edebiyat dünyasında önemli bir yere sahip olmuştur (Can, 2004). Bu bağlamda ise çocukların ilk edebi deneyimlerini gerçekleştirdiği resimli öykü kitapları, çocuk edebiyatında önemli bir yere sahip olup görsel ve yazılı

unsurların uyumlu birleşimi, çocukların hem estetik zevklerini ve anlatsal becerilerini geliştiri hem de onlara zengin bir hikâye anlatımı sunar.

2.3.1 Resimli Öykü Kitapları

Uzuner-Yurt (2012, s. 75), resimli kitapları “0-6 yaş arası çocukların gelişimine katkıda bulunmak, okuma alışkanlığı kazandırmak için büyük resimli ve az yazılı hazırlanmış kitaplar” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca doğumdan üç yaşa kadar olan süreçte, gelişimsel özellikler göz önünde bulundurarak seçilen okul öncesi çocuk kitapları arasında oyuncak kitapları, ABC kitapları ve temel kavramları öğreten kavram kitapları yer alır. Öte yandan, 3 ila 6 yaş aralığındaki çocukların gelişimine daha uygun olan kitap türü, resimli öykü kitaplarıdır (Temizyürek, vd., 2016).

Resimli kitaplarda basit bir öykü, art arda resimlerle, hem resim hem metin yoluyla çocuğa anlatılır. Hatta bazen, metin hiç olmayabilir. Metnin varlığı halinde, resimle metin birbirinin tamamlayıcısı durumundadır (Gönen ve Aydos, 2016).

Resimli öykü kitapları, çocuk edebiyatının içinde genç okurların alanlarına hitap eden konuları içermesi, hem metin hem de görsel illüstrasyonlar yoluyla karakterlerin ve olay örgülerinin sunulması açısından benzersizdir. Çocukların dünya algılarını geliştirmek ve onları edebiyatla tanıştırmak için ideal bir araçtır (Russell, 2001). Çocuk kitaplarının en temel amacı, eğlendirmek, zevk vermek ve çocukların hayal güçlerini harekete geçirmektir (Hladíková, 2014). Ayrıca resimli kitaplar, anlatım ve açıklamaya dayalı farklı metin türleriyle, hem kurgusal eserleri tercih eden okuyuculara hem de kurgu dışı metinlerden hoşlanan okuyuculara hitap eden bir çeşitlilik sunar (Pringle ve Lamme, 2005).

Okul öncesi dönemde çocuklar, kitap okumayı, ebeveynlerinin ya da öğretmenlerinin rehberliğinde hem görsel hem de sözel düzeyde deneyimlemektedir. Bu süreç, görsel ve işitsel öğrenme yeteneklerinin gelişimine katkı sağlayarak, çocukların dil becerilerinin ve kavramsal anlayışlarının genişlemesine önemli ölçüde katkıda bulunur (Uğurlu, 2013). Resimli öykü kitapları da çocukların henüz okuma becerisini kazanmadığı dönemde görsel ve sözlü içerikleri aracılığıyla çocukların kelime dağarcıklarının gelişimine katkıda bulunup, çocukların yeni kelimelerle tanışmalarını

sağlar; metin ve görseller arasındaki etkileşimi kullanarak sözcüklerin anlam ve kullanımlarını öğretir (Hladíková, 2014).

Çocuk edebiyatı, genç okurlara çeşitli karakterler ve durumlar aracılığıyla empati kurma ve ahlaki değerleri özümseme fırsatı sunarak kişilik gelişiminde kritik bir rol oynar. Bu önemli rol; “kişiliğin bireyi başkalarından ayıran, doğuştan getirdiği ve sonradan kazanılan zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel özelliklerin süreklilik gösteren yönlerini kapsayan” tanımıyla doğrudan bağlantılıdır (Özdemir, vd., 2012, s.566). Üç ila altı yaş arasındaki dönem ise kişilik gelişiminin önemli bir evresini temsil eder ve bu aynı zamanda resimli kitap okumanın, çocukların belirli yeteneklerinin şekillenmesinde kritik bir rol oynadığı dönemdir (Uğurlu, 2013). Resimli çocuk kitaplarındaki karakterler, çocuk okurları etkileyecek ve kısa öykü formatının gereksinimlerini karşılayacak özel niteliklere sahip olmalıdır. Kısa hikâyeler genellikle derinlemesine geliştirilmiş karakterler sunmaz; bu nedenle resimler, çocukların hemen tanıyabileceği ve gerçekçi bulacağı durumları ve duyguları göstererek karakterlerin zenginleşmesine katkıda bulunur (Fang, 1996). Bu sayede çocuklar, kitaplardaki karakterlerle özdeşleşir ve onların maceralarını, çatışmalarını ve çözümlerini kendi yaşamlarında bir ayna olarak kullanır (Selçuk, 2021).

Çocuklar, bu dönemde dış dünyayı keşfetmeye başladıkça, kitaplardaki temalar, karakterler ve mesajlar daha fazla önem kazanır. Özellikle 3 ila 6 yaş aralığı, doğa, hayvanlar, bitkiler, çevre ve diğer insanlar hakkında meraklarının doruğa ulaştığı ve öğrenmeye son derece açık olduğu bir dönemdir. (Erdoğan, 2023). Fakat 3 ila 6 yaş aralığındaki çocuklar, işlem öncesi dönemde oldukları için hayal ile gerçeği tam olarak ayırt edemezler. Bu yüzden, bu yaşa yönelik kitaplar, fantastik, korkutucu ve didaktik öğelerle değil, eğlenceli ve çocukların ilgisini çekecek şekilde hazırlanmalıdır. Ayrıca 4 ve 5 yaş, çocukların iyi ve kötü davranışlar arasındaki farkı anlamaya ve bu davranışların sonuçlarını kavramaya başladıkları yaşlardır; bu gelişimsel süreç de çocuk kitaplarındaki içerik ve karakter seçiminde dikkat edilmesi gereken önemli bir unsurdur (Ural, 2013).

Çocuk kitaplarının değerlendirilmesi, iki temel kategori altında incelenir: dış yapı ve iç yapı özellikleri. Sever (2006), bu kategorizasyonu destekleyerek; dış yapı

özelliklerinin boyut, ciltleme, kağıt kalitesi, resimlerin niteliği, yazı tipi ve sayfa düzeni gibi unsurlar üzerinden analiz edilmesi gerektiğini belirtir. Öte yandan iç yapı özellikleri; kitabın konusunu, tematik derinliğini, karakter gelişimini, dil ve anlatım biçimini, verilmek istenen mesajı içerir.

2.3.1.1 Dış yapı özellikleri

- **Boyut:** Resimli çocuk kitapları çok çeşitli boyutlarda olabilir. Bu çeşitlilik, temelde farklı yaş gruplarına yönelik olmalarından ve kitapların kendilerine özgü niteliklerinden kaynaklanmaktadır. Genel olarak, bu tür kitaplar çocukların kolaylıkla tutabilecekleri ve okurken önlerine açabilecekleri boyutlarda tasarlanmıştır (Ural,2013).

Kitabın fiziksel ağırlığı da çocuğun yaşına ve gelişim seviyesine uygun bir şekilde ayarlanmalıdır. Hem okuyucunun hem de dinleyicinin kolaylıkla görebilmesi ve kullanabilmesi için kitabın yeterince hafif olması önemlidir (Temizyürek, vd., 2016).

Seri halindeki kitapların estetik ve yapısal tutarlılığının korunması, çocuk okurlar için kritik bir öneme sahiptir. Standartlaştırılmış boyut ve biçimlerdeki kitaplar, kitap koleksiyonları oluşturma alışkanlıklarını pekiştirmelerine olanak tanır. Bu bağlamda, çocukların oyuncakları gibi rahatlıkla taşıyabileceği ve kullanılabileceği hacim ve ağırlıkta kitapların tasarlanması önemli bir konudur (Selçuk, 2021).

- **Kağıt:** “Çocuk kitaplarında kullanılan kağıdın mat, yani parlak olmayan cinsten bir kağıt olması, bunun yanında dayanıklı ve kaliteli en az ikinci hamur olması gerekir” (Oğuzkan, 2001, s. 368). Kağıdın, ışığı yansıtmayacak derecede mat, basılı içeriğin net şekilde görülebilmesi için yeterli opaklıkta ve kullanım süresince dayanıklılığını koruyacak kadar sağlam olması gerekmektedir (Kiefer ve Tyson, 2010).
- **Sayfa düzeni:** Çocuk kitaplarında sayfa düzenlemesi, metnin okunabilirliğini artırmak amacıyla özenle tasarlanmalıdır. Bu bağlamda, sayfa kenarlarında yeterli miktarda boş alan bırakılması önemlidir; bu yaklaşım, metni görsel olarak daha erişilebilir kılarak okuma sürecini kolaylaştırır (Temizyürek, vd., 2016). Ayrıca okuma kolaylığını artırmak adına, normal veya normalden biraz daha

geniş satır aralıkları kullanılan sayfaların tercih edilmesi önerilir (Oğuzkan, 2001).

Sayfa düzeni hazırlanırken, metin ve görsellerin dengeli bir şekilde yerleştirilmesine özen gösterilmelidir. Çünkü ağırlıklı olarak yazı veya resimlerle dolu sayfalar çocukların dikkatini dağıtabilir ve okumaya karşı isteksizlik yaratabilir. Bu yüzden, metin ve görsellerin aynı sayfada dengeli biçimde bulunması, içeriğin daha anlaşılır ve bütüncül bir hâle gelmesine katkı sağlar (Kökçü, 2021).

- **Kapak-Ciltleme:** Çocukların kitap seçim süreçlerinde yaygın olarak izledikleri bazı adımlar, kitapları raftan almak, kapak incelenmesi, başlığın okunması, kitabın açılması, sayfaların çevrilmesi, içerik okunması, sayfa detaylarına ve resimlere bakılması, bir değerlendirme yapılması ve son olarak kitabın seçilmesi ya da reddedilmesidir (Reutzel ve Gali, 1998).

Kitap kapağı, çocuğun kitapla etkileşimde bulunduğu ilk aşama olduğundan, çocukların ilgisini çekecek, kitabı daha cazip hâle getirecek, çocukta merak duygusu uyandıracak ve içeriğinin özünü yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca kitap kapaklarının, çocuğun onunla duygusal bir bağ oluşturacak nitelikte olması da önemli bir unsurdur (Temizyürek, vd., 2016).

Kitapların fiziksel ömrünü uzatan temel faktör ise kapağının kalitesidir. Sağlam yapıda tasarlanmış bir kapak veya cilt, kitabın uzun süreli korunmasını sağlar. Öte yandan, dikişsiz ya da ciltlenmemiş kitaplar daha hızlı yıpranma ve dağılma eğilimi gösterir (Oğuzkan, 2001). Ayrıca iplik dikişi ya da iplik dikiş-yapıştırıcı kullanımı, hem çocuk sağlığı hem de kitabın dayanıklılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Tel veya zimba ile yapılan ciltleme yöntemleri, çocuk sağlığı üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir (Selçuk, 2021).

- **Yazı biçimi ve boyutu:** “Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan kitaplarda okuma hızını düşürmeyecek, büyük puntolu (24 punto, 22 punto ve 20 punto büyüklüğünde) ve normal kalınlıktaki harflerin kullanılması gerekir” (Sever, 2013, s. 62). Eğik yazı, estetik olmasına rağmen okumayı güçleştirebilir. Dik yazılar, göz yorgunluğunu azaltır ve okuma akıcılığını artırır. Okul öncesi kitaplarda, çocukların ilgisini çekmek ve doğru okuma yöntemlerini öğretmek amacıyla sözcükler farklı boyut ve şekillerde sunulur (Selçuk, 2021).

- **Resimleme:** Çocukların resimli kitaplarla kurdukları ilk etkileşim genellikle kitabın görselleri üzerinden gerçekleşir. Resimler, gerçek dünyanın öğelerini yansıtırken, çocukların hayal güçlerini de besleyen bir alan sunar. Bu görseller, çocukların kendi dünyalarını ve çevrelerini anlamalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmalı, onların kavramsal gelişimine katkı sağlamalı, sadelik, renk, boyut ve derinlik gibi unsurları dengeli bir biçimde içermeli ve bu özelliklerle çocuklar için anlamlı bir deneyim oluşturmalıdır (Bilgin, 2011).

Çocukların kitaplarla tanışıklığı ilk olarak sadece resimlerle başlar ve zamanla resimlerin yanında kelimeler, cümleler, hikâyeler eklenir. Bu süreç, daha az resim ve daha çok metin içeren kitaplara doğru ilerler. Dört-beş yaşlarında metinler önem kazanmaya başlar ancak hikâyeler genellikle kısa olur. Bu yaş grubuna yönelik kitaplarda resimler ön plandadır ve bunlar genelde resimli hikâye kitapları olarak adlandırılır. Altı-yedi yaş için hazırlanan resimli kitaplar, daha gelişmiş dil ve kavramlar içerir ve uzun hikâyelerden oluşur (Gönen, 2013). Bu resimlerin kolay anlaşılır olması, estetik bir değer taşıması ve çocuğun gelişim alanları ile uyumlu olması önemlidir. Ayrıca bir resim kompozisyonunun dengeli, uyumlu, kontrastlı, bütün ve simetrik olması gerekir. Detaylar ve renklerin de bu özelliklere uygun olmalıdır (Gönen, 1989).

Çocukların çevresel algılarının ilk aşamalarında resimler aracılığıyla edindikleri bilgiler onlarda bir güven hissi oluşturur (Döl, 1999). Renk ve çizgi uyumunun oluşturduğu pozitif duygusal algıların, çocuğun hayatının ilerleyen aşamalarında sanatsal etkileşimlere teşvik edici bir rol oynayacağı anlaşılmalıdır (Sever, 2013). Çocuk kitapları ve dergilerindeki resimler eğlenceli, mutluluk veren, komik ve sevimli özelliklerde olmalıdır. Ayrıca, bu resimlerin metne veya sayfanın bütününe en uygun şekilde yerleştirilmesi gerekir (Temizyürek, vd., 2016).

2.3.1.2 İç yapı özellikleri

- **Konu ve Tema:** Çocuk edebiyatındaki konular, çocukları metnin zengin içeriğine çekip, onların kitapla olan etkileşimini güçlendirir. Çocuk kitaplarında işlenecek konular, okul öncesi dönemden itibaren çocukların gelişen bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir; çocukların kalplerinde ve hafızalarında sevgi,

dostluk ve barış gibi değerlerin büyümesine katkı sağlamalıdır. Bu konuların çocukların ilgi alanları ve ihtiyaçları ile uyumlu olması, onların değerini artırır (Sever, 2013).

Çocuk yayıncılığında, konu ne olursa olsun, hareketlilik unsuru dikkate alınmalıdır. Çocuklar, bir fikrin ya da görüşün sürekli tekrarlanarak, açıklanarak ve örneklerle desteklenmeye çalışıldığı eserlerden ziyade, dinamik olayların ve yaşam durumlarının betimlendiği eserlere ilgi gösterirler ve bu tür eserleri okurken keyif alırlar (Oğuzkan, 2001).

Konu ve tema, birbirine sıkı sıkıya bağlı ve birbirini tamamlayan iki ana kavramdır. Ancak tema, konuya nazaran daha soyut ve geniş bir bakış açısını yansıtır. Tema, düşünsel yapıyı güçlendirmekte ve yazarın mesajını iletmekte kritik bir işleve sahiptir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı yazarlarının, çocuk okurlara değerler sunmak ve çocuk okurlarda bilinç uyandırmak amacıyla eserlerinin temasını belirgin bir şekilde ortaya koymaları ve bu temaları somut örneklerle ele almaları gerekmektedir (Kökçü, 2021). Tema ile konu arasındaki ilişki zayıf veya belirsiz olan eserler, çocuklara sanatsal ve eğitsel açıdan fayda sağlamamaktadır (Oğuzkan, 2001).

Çocuk kitaplarında yer alan temalar, çocukların dikkatini çekmeli ve onlara yaşamın gerçekleri hakkında bilgi vermelidir. Temalar, ahlaki değerlere uygun olmalı, öykünün akışını ve karakterleri gölgelemeyecek şekilde işlenmelidir çünkü çocuklar öykü okurken öğrenmekten çok eğlenmek isterler. Tema çok baskın ve doğrudan sunulursa, okuma zevki azalabilir. Aşırı öğretici temalar da hikâyenin keyfini bozabilir (Lynch-Brown ve Tomlinson, 1999).

Okul öncesi kitaplarında çocuğu olumsuz davranışlara yönlendirebilecek düşmanlık, öç alma, kurnazlık, çıkarıcılık, hırsızlık, saldırganlık gibi temaların işlenmesi uygun değildir. Bu temalar yerine, sevgi, dostluk, yardımlaşma, hoşgörü gibi olumlu davranış edinmesine yardımcı olabilecek temalar seçilmedir (Erol, vd., 2021).

Çocuk edebiyatı, tematik açıdan çocukların bireysel gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmalı ve çocukların edebi tercihlerinin çeşitliliğine hitap eden bir tema yelpazesi sunmalıdır. Ayrıca hem kurgusal hem de kurgusal olmayan çocuk edebiyatı eserleri, tematik yaklaşımlarıyla farklı ders materyalleri olarak kullanılabilir özelliktedir (Turhan, vd., 2021).

- **Karakter:** Edebi eserlerde yazar ve okuyucu arasındaki etkileşimin dinamiklerini belirlemede, çocukların hayal dünyalarında yer alan karakterler ve bu karakterlerin nitelikleri önemlidir. Öykünün tutarlılığı ve sürekliliğinin temel kişisi olan kahraman, bir başka deyişle anlatımın lokomotifidir. Metnin iletisi, karakterler ve onların yaşadıkları olaylar aracılığıyla verilir. Gerçek yaşamın yansımaları olan karakterler, bu özellikleriyle okurun metinle gerçek yaşam arasında ilişki kurmasında etkin rol üstlenir (Bulut, 2018).

Çocuk edebiyatında ana karakter, hikâyenin akışını etkileyen merkezi bir figür olarak öne çıkar. Bu durum, çocukların hikâyenin ana karakteriyle özdeşleşme arzusunu tetikler (Sever, 2013). Yan karakterler ise eserin bütünlüğü içinde daha az detaylandırılarak tasvir edilir. Okuyucunun, hikâyenin anlam ve derinliğini tam olarak kavrayabilmesi için gerekli olan karakter bilgileri, öykünün ihtiyaçları doğrultusunda verilir. Bu karakterlerin bazı özellikleri açıkça belirtilirken, bazı yönleri de daha muğlak bırakılabilir. Buradaki temel amaç, hikâye kurgusunu zenginleştirmek ve okuyucunun merakını besleyecek bir karakter zenginliği yaratmaktır (Lynch-Brown ve Tomlinson, 1999).

Yazarlar, edebi eserlerde karakterleri okuyucuya tanıtmak için çeşitli anlatım tekniklerini kullanarak anlatımın çeşitliliğini artırmaya çalışırlar. Karakter tanıtımı, diyalog yoluyla diğer karakterlerle etkileşim, doğrudan tasvir, iç monologlar ve olaylar içinde gösterim olmak üzere dört temel yöntemle gerçekleştirilir. Eğer bir karakter sadece bir teknik kullanılarak anlatılırsa, o karakter yüzeysel ve tek boyutlu kalabilir (Karatay, 2011).

Çocuklar, nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin sayfalarında yer alan içerikler aracılığıyla iyi karakter özellikleri kazanabilirler (Almerico, 2014). Çünkü kurgusal eserlerde okuyucunun kurgusal dünyaya dahil olmasının temel yolu, karakterlerle özdeşleşmektir. Özdeşleşme, özellikle çocuklarda rol model seçiminde önemli bir yer. Karakterlerin her şeyi başarabilen, sınırsız güçlere sahip olduğu yetenekleri yanında, belirli sınırlamaları da olan bireyler olarak tasvir edilmesi, okuyucunun onlarla daha gerçekçi bir ilişki kurmasını sağlar. Çocuk edebiyatında, karakterlerin örnek alınacak nitelikler taşıması önemlidir fakat onları idealize etmeden, gerçekçi çizgilerle tasvir etmek gereklidir (Karataş, 2015).

- **İleti:** “İleti, diğer bir ifadeyle ana düşünce, yazarın okurla paylaşmak istediği ana düşüncedir” (Sever, 2013, s. 140). İletinin okuyucuya başarıyla ulaşabilmesi için, onun metne ustaca ve anlaşılır bir biçimde dahil edilmiş olması önemlidir. Çocuk edebiyatındaki iletiler dolaylı olmalı ve didaktik metinlerdeki gibi bilimsel bir gerçeği kanıtlama çabasından kaçınılmalıdır (Selçuk, 2021). Çünkü çocuk kitaplarında toplum ve ahlak kurallarını sert bir şekilde öğretmeye çalışmak, genellikle çocukların ilgisini çekmez. Aynı şekilde, ideolojiyle dolu hikâyeler de çocuklara eleştirel ve tarafsız düşünmeyi öğretmede pek başarılı olmaz (Tekin ve Büyükikiz, 2019). Çocuk kitapları, içerdikleri mesajlarla, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin yanı sıra ahlaki ve kişisel gelişim alanlarında da çocuklara olumlu katkılar sunmalı ve bu süreçte onların sosyal bütünleşmelerine destek olmalıdır (Karatay, 2011).
- **Plan:** Çocuk kitaplarındaki hikâyelerin anlatımında, olaylar mantıklı bir sıra ile izlemeli ve başından sonuna kadar gereksiz detaylara sapmadan aktarılmalıdır (Demircan, 2006). Öykü planı; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin rahatça ayırt edilebilmesine olanak sağlamalıdır (Aytekin, 2016). Öyküde, başlangıç, gelişme ve sonuç aşamalarının birbirini doğal ve mantıklı bir şekilde izlemesi, öykünün okuyucu üzerindeki etkisini artırır. Çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak, planın kısa ve etkileyici bir giriş bölümü ile heyecan uyandıran ve ilgi çekici olayların işlendiği bir gelişme bölümünü içermesi önemlidir. Sonuç bölümü ise, çocukların ilgisini sürdürecekt ve beklenmeyen olayları içeren bir çözümle ile son bulmalıdır (Oğuzkan, 2001).
- **Dil ve Anlatım:** Çocuk kitaplarının çocuklara uygunluğunu en çok belirleyen unsur, kullanılan dil ve anlatım tarzıdır. Okulöncesi dönemde yetişkinler tarafından aktarılan masallar, fabllar, fıkralar, bilmeceler ve hikâyeler; çocukların ana dilinin zenginliği ve anlam dünyası ile ilk karşılaşmalarını sağlar (Sever, 2013). Çocuk edebiyatındaki eserlerde bulunması gereken dil ve anlatım nitelikleri; çocuğun dil ve düşünce dünyasına uygunluğu kelime dağarcığını ölçülü bir şekilde genişletme, sade ve samimi bir dil kullanımı, akıcı, canlı ve dil zevkini artırıcı bir üslup, basit ve anlaşılır cümle yapıları, yabancı kelimeleri parantez içinde açıklama, kısa ve öz betimlemelere yer verme, noktalama işaretlerine

dikkat etme, çocuklara uygun fakat çocuksu olmayan bir anlatım tarzı ile özetlenebilir (Nas, 2014).

Bir anlatının şekillenmesinde en önemli unsurlardan biri, kullanılan dil ve bu dilin içindeki kelimelerdir. Kurulan cümlelerin yapısı, tercih edilen kelimeler arasındaki ses ve anlam ilişkileri, kullanılan ifadeler her biri yazarın anlatım tarzına eşsiz bir nitelik katar. Seçilen kelimelerin ve ifadelerin geleneksel ya da modern olması da yazarın stilini farklı bir şekilde tanımlamaktadır (Oğuzkan, 2001). Çocuk kitaplarında kullanılan kelimeler de, çocukların kelime haznesini zenginleştirecek şekilde seçilmelidir. Eserde yer alan yabancı kelimeler ise çocuğun gelişim düzeyine uygun ve onların dünyasıyla bağlantılı olmalıdır. Cümle yapısı basit olmalı, tek bir özne ve yüklem içermelidir. Ayrıca paragrafların uzunluğu üç ila beş cümle arasında olmalıdır (Demircan, 2006).

2.4 Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Müzik ve Hareket Etkinliklerinde Kullanımı

Edebiyatın, çocukların ilgi ve hayal dünyalarını etkileme gücü tartışmasıdır. Çocuklar, okuma eylemine büyük bir hevesle yaklaşır ve tarihî kurgudan fantastik anlatılara uzanan çeşitli hikâyelerin büyüleyici etkisine kendilerini kaptırır (Gauthier, 2005). Çocuk edebiyatı ise eğitimin çeşitli alanlarında destekleyici bir rol oynayabilir.

“Çocuk edebiyatı, müzik eğitiminin doğal bir tamamlayıcısıdır” (Miller, 2008, s. 18) ve müzik eğitiminde, yaratıcılığın canlandırılması, müziksel yetenek ve bilginin güçlendirilmesi, dinleme becerilerinin gelişmesi ve çok kültürlü bilince katkıda bulunması açısından önemli bir yeri vardır. Müzik dersleriyle gerçekleşen bu entegrasyon, müzik öğretmenleri için verimli bir birleşim teşkil edebilir ve çok disiplinli zengin öğrenme deneyimlerinin kapılarını aralayabilir (Fallin, 1995).

Müzik eğitimindeki ilk adımlar, notaların ve sembollerin sesin inceliği ya da kalınlığını, uzunluğunu ve hızını temsil edebileceğini çocuğa deneyimletmekle başlar. Çocuk kitaplarındaki resimlerin temsil ettikleri nesne ya da kavramlarla bağlantı kurmalarına yardımcı olması gibi, müzik sembolleri de çocukların müziği dinleyerek, şarkı söyleyerek ve hareket ederek keşfetmelerine yardımcı olur (Cardany, 2013).

Müzik eğitimi bağlamında kaynak seçimi, esas olarak metinlerdeki müziksel öğeleri tespit etme amacını taşır. Çoğu çocuk kitabı, çocuklara doğrudan müzik teorisi öğretme niyetiyle yazılmamıştır ancak yine de ritmik yapısıyla öne çıkan ya da müziksel unsurlar barındırma potansiyeli taşıyan eserlerin keşfedilmesi mümkündür (Gauthier, 2005). Müzik derslerine bu niteliğe sahip olan kaynakları dahil etmek; müziği çocukların gözünde daha somut ve anlaşılır kılar, müziksel kavramları açıklığa kavuşturur ve fikirlerin kelime, sanat ve müzik gibi farklı ifade yollarıyla nasıl farklı şekillerde iletilip somutlaştırılabileceğini ortaya koyar (Calogero, 2002).

Çocuklar, okuma etkinliklerine kendi seslerini katarak ve çeşitli ses efektlerini taklit ederek, tıkırtı, kıpırdama, sallanma gibi hareketleri canlandırmaktan zevk alırlar. Bu etkinlikler, çocukların sözlü ifade becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmede önemli bir rol oynar (Miller, 2008).

Öğretmenler, müzik yoluyla hikâye anlatımını zenginleştirmek için, öncelikle hikâyeyi sınıfa yüksek sesle okuyarak işe başlayabilirler, ardından hikâyeyi sınıfla birlikte tartışırlar. Karakterlerin ve olayların çocuklar tarafından canlandırılmasını sağlayarak empati geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Sınıfça hikâyede vurgulanacak unsurları seçip, bu unsurları nasıl ifade edeceklerine karar verebilirler. Hikâyeye yeniden okunurken çocuklar seçecekleri enstrümanları ile katılım sağlayabilir; bir şarkı varsa öğretmen bu şarkıyı öğretebilir ve çocuklar hikâyeye ile şarkıyı bütünleştirebilir. Çocuklar, her biri farklı roller üstlendiği gruplara bölünebilir, hikâyeye her grup için tekrar edilebilir. Son olarak, beraber yapılandırılan bu akış, çocuk gruplarıyla, diğer öğretmenlerle, çocukların aileleri ile paylaşılabilir (Palastro, 1995). Fallin'e (1995) göre, grubun her üyesinin etkin şekilde katılımı, sonra en az bir tane ahşap ve bir tane metal enstrüman sesi olacak şekilde çeşitlilik yaratmak, en sonunda ise bir ostinato, crescendo/decrescendo ve bir giriş bölümü eklemek gibi net ifadeler kullanmak önemlidir ve buna ek olarak, gruplara kitapta hissedilen duyguyu müzikle ifade etme konusunda denemeler yapacakları zaman vermek, tüm sınıfın tadını çıkaracağı bir müzik parçasının oluşmasını sağlar. Çünkü müzik, evrensel bir dil olarak, her kültürden çocuğun kolaylıkla bağ kurabileceği ve anlayabileceği bir iletişim aracıdır (Towell, 1999).

Müzik odaklı tematik etkinlikler, resimli çocuk kitapları aracılığıyla yürütülebilir; bu etkinlikler, enstrümanların tanıtılması, şarkı söyleme, sahne performansları, dans gibi konuların yanı sıra müziğin insan üzerindeki duygusal etkilerini de ele alabilir (Lamme, 1990). Fakat en önemli nokta, müzik derslerinde kullanılan kitapların en temel görevinin çocukların müziksel kavrayışını derinleştirmesidir. Kitaplar, çocukları bir sonraki derse zihinsel ya da düşünsel olarak hazırlayarak rehberlik eder. Bazıları müzikle ilgili kavramları görsellerle ya da metinlerle açıklarken, diğerleri çocukların kendi müzikal yaratımlarını oluşturmaları için bir yapı sunar (Miller, 2008). Örneğin; hikâyeler yoluyla, çocuklara müziksel okuma ve perküsyon çalma pratiği yaptırılabilir, bir hayvan karakteri sahneye çıktığında çocuklar kendi seçtikleri ilgili bir perküsyonu çalabilir. Müzikal eşlik fikrini genişleterek çalgı çalan öğrenciler için özel bir notasyon hazırlayarak, öğrencilerin müzikal okuma becerileri ilerletilebilir (Fallin, 1995). Çocuklara müzik terimlerini öğretirken dilin karmaşıklığını kolaylaştırmak için çocuk kitaplarından yararlanmak, dinleme, şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi müziksel etkinliklerin ötesinde, çocukların müzikle ilgili kavram bilgilerini de zenginleştirebilir. Görseller ve metinler, çocuklara yüksek sesle okunan bir öyküyü dinlerken, kavramları hem görsel hem de işitsel düzeyde keşfetmeleri için ilham verir. Öğretmenler, çocukların gözlemlerini ifade etmelerine ve bunları kendi yaşadıklarıyla bağdaştırmalarına olanarak tanıyarak onların sözel katılımını artırabilirler. Çocuklar metni dinleyip resimleri değerlendirdikten sonra, öğretmenlerin derinlemesine düşünmeyi teşvik eden soruları, onların konu hakkında daha kapsamlı bir kavrayış geliştirmelerine yardımcı olabilir (Cardany, 2012). Bu kitaplar ses, grafik ve metin kullanarak birçok uyarıcı içeren bir deneyim sağlamak için eşsiz bir fırsat sunar (Hall, 2021). Bir yetişkinin okuması sırasında çocukların müziksel seslerle etkileşime geçmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmış, tekrar eden kalıplara sahip metinler içeren bir hikâye, müzik ve dil becerilerinin özgün bir bileşimini oluşturur (Cardany, 2013).

Hareket etkinlikleri, çocuklara propriyoseptif² ve kinestetik³ yollarla kendilerini tanımayı öğretir. Somatik öğrenme, bilgi edinmenin etkili bir yoludur ve Orff-Schulwerk'in önemli bir parçası olarak müzik ve edebiyat ile birleştirildiğinde,

² Bedenin nerede olduğunu ve ne yaptığını hissetme yeteneğidir.

³ Bedenin hareketlerini, pozisyonunu ve kas gerginliğini algılama yeteneğidir.

çocukların müziği sadece kulaklarıyla değil, tüm bedenleriyle hissetmelerini sağlar (Bowyer, 2015).

Hareketin öğrenme süreçlerine dahil edilmesi, çocuklar için sözsüz iletişimin kapılarını aralar çünkü hareket, çocukların deneyimleyerek ve eğitimlerine etkin bir şekilde katılımlarıyla öğrenmelerini sağlayan bir yoldur (Minton, 2003). Edebi materyaller, çocuklar tarafından yaratılan öyküler, şiirler, şarkı sözleri veya müzik parçalarını içererek hareket ve dans sekanslarının oluşturulmasına ilham verebilir. Yaratıcı hareket, öğrencilere bir yazarın veya müzisyenin yaptığı gibi hareket yoluyla bir hikâye veya duygu anlatma fırsatı tanır (Gabbei ve Clemmens, 2005). Bu etkinlikler, müzikal yeteneklerinin de doğal bir parçasıdır (Smardo, 1984). Bu yüzden çocuklar, hikâye anlatımına ve müziğe doğaçlama yaratıcı hareketlerle eşlik etmekten de keyif alırlar. Özellikle, bir hikâyenin duygusunu pekiştirmek için kendi dans koreografilerini oluşturmak ve sahnelemek onlar için eğlencelidir (Lamme, 1990).

Hikâyeler, Orff-Schulwerk yaklaşımında hem müzikal hem de bedensel etkileşimi teşvik eden önemli bir araç olarak öne çıkar. Hikâyelerin müzik ve hareketle nasıl bütünleştiğini ve çocukların yaratıcı ifade yeteneklerini nasıl zenginleştirdiğini detaylı bir şekilde ortaya koymak için Özevin (2016), Hikâyeler ve Orff-Schulwerk adlı çalışmasında bunu iki temel boyutta (müzikal ve bedensel) ele alarak detaylandırmıştır:

- **Müzikal:** Sesin inceliği/kalınlığı, sesin uzunluğu/kısalığı, dinamikler (sesin gürlüğü, aksan), hızlı/yavaş, ses/sessizlik, tekrarlar (ritmik, melodik ve hareketli), melodik ve ritmik cümleme fırsatı.
- **Bedensel:** Beden (beden bölümleri, beden hareketleri, lokomotor hareketler), mekan (seviye, yön, büyüklük, dans yolları, odak, form), zaman (hız, süre, ritm), enerji/kalite (güç eforu, akış eforu, mekan eforu, zaman eforu).

Çocuk hikâye kitaplarını kullanırken karşılaşılan zorluklardan biri, "müzik" ve "müzik dışı" sonuçları ele alacak kitapları seçmektir. Orff öğretmenlerinin hikâye kitapları ile uygulamalarını inceleyen bir çalışmadan (Colwell, 2013) ve klinik müzik terapisinde bu kitapların kullanılma deneyimlerinden yola çıkılan bir diğer çalışmadan, çocuk

hikâye kitaplarını seçerken dikkate alınması gereken bazı kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler, çocukların ilgisini en üst düzeyde tutmak, yaş ve gelişimsel uygunluğu ele almak ve belirli müziksel ve müziksel olmayan sonuçları hedeflemek için şunları içermektedir:

- **Metin:** Miktar/sayfa, ritmik yapı, okuma düzeyi, tekrarlanan pasaj, kafiye kalıpları, sesli kelimeler,
- **İllüstrasyonlar:** Yaşa uygunluk, görsel uyarım, sanat eserinin benzersizliği, resimlerin işlevselliği,
- **İçerik:** Tematik materyal, yaşa uygun, doğal katılım düzeyi, müzikal kavramlar, yaratıcılık,
- **Uzunluk:** Sayfa sayısı, karakter/tema miktarı,
- **Düzen:** Metin/resim dengesi, metin/resim boyutu, kitabın boyutu, düzenin benzersizliği (Colwell, 2013, 2016).

Müzik ve hareket etkinlikleri, kitapların zengin ve renkli dünyası ile bir araya geldiğinde, çocukların hayal güçlerini ateşleyen, ifade becerilerini genişleten ve bütünsel öğrenme deneyimi yaşadıkları bir alan yaratır. Bu zengin ve çok boyutlu öğrenme deneyimi, öğrencilerin hem iç dünyalarını keşfetmelerine hem de dış dünyayla ilişkilerini zenginleştirmelerine olanak tanır. Yaratıcı bir öğrenme ortamında çocuklar, müzik yoluyla kendi hikâyelerini yaratırken, hareket yoluyla duygularını dansa dökerek öğrenmeyi bir sanat eserine dönüştürür.

2.4.1 Çocuk Kitaplarının Müzik Etkinliklerinde Kullanılması Üzerine Araştırma ve Çalışmalar

Sever ve Benli (2022) erken çocukluk dönemini ele alan, 2010-2021 yılları arasında basılmış, müzikle ilgili 0-8 yaş aralığına yönelik hazırlanmış toplam 46 kitabı içerik, müzik kavramları ve görselleri açısından incelemiştir. En çok yer verilen ilk üç konu kapsamı; keşfetmek, müziğin duyguları etkileyen gücü ve müziği çocuklara tanıtmaktır. Müzikle ilgili kuramsal kavram sınıflamasında, şarkı, melodi/ezgi ve nota sözcükleri en sık geçen sözcüklerdir. Görseller açısından en sık, uçuşan nota çizimlerinin olduğu belirlenmiştir.

Hall (2021), resimli kitapların sadece yaratıcı oyuna teşvik etmeyeceğini aynı zamanda dramatik sanatlara maruz kalmayı ve onlara katılıma da katkı sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca etnik açıdan çeşitlilik gösteren çocuk edebiyatını müzik etkinliklerine dahil etmenin, öğrencilerin kendilerini gördükleri ve çeşitli kültürler hakkında bilgi sahibi oldukları bir ortamı geliştirebileceğini dile getirmiştir. Bu çalışmada, müzik ve edebiyat etkinliklerinin günümüz sınıflarında var olan çeşitliliği nasıl yansıtabileceğini gösteren mini dersler sunmuştur.

Milli ve Özyoğurtçu (2017), çocuk kitaplarından yola çıkarak elementer müzik ve hareket pedagojisini temel alarak hazırladıkları çalışmalarında, her bir kitap konusu ile ilgili şarkı bestelemiş ve bu şarkıların öğretilmesine yönelik konuşma, ritim, doğaçlama gibi müziğin farklı boyutlarını içerecek kapsamlı etkinlikler planlamıştır.

Colwell (2013), Amerikan Orff-Schulwerk Derneği'nin eyalet bölümlerine üye olan 21 ila 60 yaş arasındaki müzik öğretmenlerinin, ilköğretim müzik sınıflarında hikâye kullanımını anket yoluyla incelemiştir. Bu anketten elde edilen bilgileri, müzik (eğitim) ve müzik dışı (terapötik) amaçlara odaklanan ilköğretim müzik sınıfları ve müzik terapi ortamları için çocuk kitapları seçme kriterlerini geliştirmek amacıyla kullanmayı planlamıştır. 329 katılımcının katıldığı anket yedi bölümden oluşmuştur: Bilgi beyanı, katılımcı demografisi, Orff-Schulwerk deneyimi, hikâye kitaplarının kullanımı, hikâye kitabı seçiminde genel kriterler, hikâye kitabı seçiminde kişisel kriterler ve ele alınan hedefler (müzikal olan ve müzikal olmayan). Betimsel olarak analiz edilen anket yanıtlarına göre katılımcılar hikâye kitaplarını seçerken, içerik ve resimlerin yaşa uygunluğunu, metnini, uzunluğunu ve düzenini göz önünde bulundurmuşlardır. Hikâye kitaplarını kullanırken şarkı söylemek, enstrüman çalmak, tarih ve kültürle bağlantı kurmak en yaygın hedeflerken, ritim, enstrümanlar ve dinamikler en çok hedeflenen müzikal öğelerdir.

Cardany (2013) çalışmada, dil ve müzik okuryazarlığının, duyuşal deneyimden sembolik temsile doğru hareket eden benzer bir anlama süreci olduğunu ve müzik okuryazarlığını tanıtmının bir yolu olarak sesli hikâyeleri kullanmanın önemini dile getirmiştir. Araştırmada sesli öykü örnekleri sunmuştur ve bu öykülerin enstrümanların doğasını keşfetmek ve farklı duyuşal kavramları müzik aracılığı ile

iletmek için nasıl kullanılabileceğini vurgulamıştır. Müzik öğretmenlerinin, öğrencilerinin ilgi alanlarına giren konulara dayalı olarak kendi sesli hikâyelerini yaratmaya teşviğinin önemli olduğunu, öğrencilerin sesli öykülere aşına olduktan sonra simgeler veya standart notasyon kullanarak öyküler oluşturabileceklerini, bu sayede dil ile müzik okuryazarlığının doğal bağlantısındaki bu süreçte daha fazla dahil olacaklarını belirtmiştir.

Cardany (2012), müzik kavramlarının öğretiminde kullanılan dilin zaman zaman çocuklarda kafa karışıklığına yol açabileceğini ancak müzik eğitiminde; dinleme, hareket etme ve şarkı söyleme gibi etkinliklerden önce çocuk edebiyatından eserler kullanmanın çocukların kelime dağarcığını geliştireceğini ve müzik kavramlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olacağını vurgulamıştır. Deborah Underwood tarafından yazılan ve Reneta Liwska tarafından çizilen “The Quiet Book” ve “The Loud Book!” isimli kitapların, dinamiklerin doğasını keşfetmek için bir okuma deneyimi sunduğunu, müzikle ilgili sözel açıklamalara temel oluşturmaya yardımcı olacak müziğe özgü kelime pratikleri sağladığını belirtmiştir.

Eppink (2009), çocuk edebiyatı eserini merkeze alıp ilgi çekici etkinliklerle planlanmış bir müzik dersinde, öğrencilerin yeni bir müzik kavramı anlayışına yönleneceklerini, böyle bir dersin müzik ve okuma sevgisinin artması için bir fırsat yaratacağını belirtmiştir. Ayrıca çocuk kitapları ile yapılandırılmış bir müzik dersinin, kitapların önemi konusunda velilere ulaşmanın da bir başka yolu olduğunu belirtmiştir.

Miller (2008), çocuk edebiyatının müzik eğitimin doğal bir tamamlayıcı olduğu düşüncesinden yola çıkarak, çalışmasında genel okur kitlesine yönelik kitapların müzik derslerinde öğrenmeyi destekleyebileceği dört ana yol önermiştir. Müziğe ve müzisyenlere odaklanan edebiyattan, müzik yoluyla genel akademik hedefleri destekleyen edebiyattan, öğrencilerin müzik kavramlarını anlamalarına yardımcı olan edebiyattan ve besteleme için bir yapı iskelesi sağlayan edebiyattan örnekler vermiş ve aynı zamanda dersleri planlamak için tasarımlar sunmuştur.

Niland (2007), müzik ve edebiyatın tarihin başlangıcından beri insan ruhunu besleyen benzersiz insan yaratımları olduğunu, bu iki sanat formunu bütünleşmesinin

çocukların oyunlarında genellikle doğal olarak ortaya çıktığını ve erken çocukluk döneminde müfredat oluştururken bundan yararlanmanın önemli olacağını vurgulamıştır. Çalışmasında, çocuklarla müzik ve hikâye paylaşma fırsatının bir erken çocukluk dönemi eğitimcisi olmanın en büyük zevklerinden ve ayrıcalıkların biri olduğu deneyimiden yola çıkarak, performans sanatlarını edebiyatla bütünleştirmenin bazı yollarını sunmuştur.

Gabbei ve Clemmens (2005), yaratıcı hareketi müfredata entegre etmenin önemli olduğunu çünkü yaratıcı hareket ortamında çalışırken öğrencilerin fikirlerini, duygularını yanlış anlamayacaklarını veya bir rekabeti kaygısı yaşamayacaklarını belirtmişlerdir. Çalışmalarında, öğretmenlerin önceki dans deneyimleri ya da eğitimleri ne olursa olsun yaratıcı hareket ve dil konusundaki disiplinlerarası bir dersi nasıl sağlayabileceklerini açıklamışlardır. Bir yaratıcı hareket ders dizisinin açıklamasını iki bölümde sunmuşlardır. Her bölüm, bu ders dizisinin başarılı bir şekilde uygulanmasına yol açan öğretim öncesi ve öğretim eylemlerini açıklayan alt bölümlere sahiptir. Birinci bölüm pandomim dersinin nasıl yapılacağı ve sekiz ders saatidir. Bu nedenle öğretmenler derslerini dört aşama etrafında düzenlemelidir. Birinci aşama pandomim öykü kitaplarını, ikinci aşama grupları organize edip hikâye bölümü ve ilk yaratıcı hareket görevini atamayı, üçüncü aşama soyutlama hareketleri ve yaratıcı dans bileşenlerini koordine etmeyi, dördüncü aşama ise ürünü sunmayı temsil eder. İkinci bölüm ise yaratıcı hareket dizisinin nasıl gerçekleşeceğini açıklamıştır.

Obuo Addo (2003), çok kültürlü müzik eğitiminin amaçlarından birinin, dikkatli bir şekilde inşa edilmiş veya sıradışı sınıf etkinliklerinin ötesine geçen bir tarzda çeşitli müzik kültürlerini tanıtmak olduğu dile getirmiştir. Araştırmacıya göre bunu yapmak, müzik eğitimcilerinin, neyin sunulduğu, sunumların nasıl geliştiği ve belirli yöntemlerin neden diğerlerinden daha etkili olduğuyla ilgili sorularla uğraşmasını gerektirecektir. Araştırmacı bu çalışmasında, Afrika'ya özgü sözlü ve yayımlanmış çocuk edebiyatıyla ilgili yapı ve temaların, ilköğretim genel müzik sınıflarındaki büyüleyici, disiplinler arası deneyim için sıçrama tahtası olarak nasıl kullanabileceğine odaklanmıştır.

Calegero (2002), müzik içerikli ocuk kitaplarını sekiz farklı alt başlıkta incelemiştir. Birinci başlık hem bir şarkı hem de bir öyküsü olan “Yankee Doodle” ve “Eensy Weensy Spider” gibi eserlerden oluşmaktadır ve bu kitaplardaki şarkının ve öykünün doğrudan birbiri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. İkinci başlık şarkı sözleri, tekerlemeler ve notaları içeren kitaplardan; üçüncü başlık yaşamda müziğin önemini anlatan öyküleri içeren kitaplardan; dördüncü başlık besteciler ve müzisyenlerin gerçek hayatlarından oluşan biyografiler ya da hayatlarından esinlenerek oluşturulmuş kurgusal kitaplardan; beşinci başlık algılar ve nota, dizeler, nüanslar vb. gibi diğer müziksel kavramları içeren kitaplardan oluşmaktadır. Altıncı başlık öncekilerden farklı olarak konu bakımından doğrudan müzikle ilgili olmamıştır. Tekrarlayan güçlü sözcükler, cümleler, şiirler gibi bölümlere sahip ritmik bir akışı olan kitaplar bu başlık altında yer almıştır. Yedinci başlıktaki kitaplar yine doğrudan müzikle ilgili olmayıp, bir kısmında müziğe ilişkin kavramların geçtiği kitaplardan oluşmuştur. Sekizinci başlıktaki kitaplar ise müzikle doğrudan bağlantılı olmayan, ancak müzik parçaları veya fikirlerle yaratıcı bir şekilde ilişkilendirilen kitaplardan oluşmuştur.

Burroughs ve Palmer (2002), edebiyat ve şarkı gibi etkinliği kanıtlanmış güçlü öğrenme kaynaklarının, bağımsız bir öğretim stratejisine veya daha geleneksel öğretim yöntemlerine ek olabileceğini, edebiyatın ve şarkının gençlerin ilgisini ve hayal gücünü harekete geçirerek, tarihten öğrenmeleri gereken önemli dersleri öğrenmeye hazır hâle getireceğini belirtmiştir.

McCoy (1994), edebiyat ve müziğin sıkı bir şekilde birbirine bağılı iki alan olduğunu, duyguların ve ruh halinin ifadesinde önemli bir rol oynadığını, tarihsel ve kültürel bir bağlamın yansıması olduğunu, aralarındaki ilişkinin keşif duygusunu ve öğrenme potansiyelini önemli ölçüde arttırabileceğini dile getirmiştir. Çalışmasında, müzik ve edebiyat arasındaki yakınlıktan yararlanarak, çocukların ve gençlerin öğrenimini zenginleştirmek için bazı fikirler sunmuştur.

Aduonum (1980) çalışmasında, Afrika kültürlerinde çocukların eğitiminde ve yetiştirilmesinde halk şarkıları olan, Mmoguo’nun önemini tartışmıştır. Mmoguo kullanımının, çocukların kültürel değerlerini ve sosyal olayların arkasındaki nedenleri anlamalarını sağlayacağını dile getirmiştir. Çalışma; müzikal unsurları, kültürel

geçmişı ve öğretim stratejileri dahil olmak üzere Mmoguo'nun kapsamlı bir incelemesini sunmaktadır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri ve verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada, 36-72 aylık çocuklara yönelik resimli öykü kitapları elementer müzik ve hareket pedagojisi bağlamında incelenmiş ve bu incelemeler sonucu 10 etkinlikten oluşan bir içerik önerisi oluşturulmuştur.

Araştırmada 36-72 aylık çocuklara yönelik resimli öykü kitaplarını elementer müzik ve hareket pedagojisi bağlamında incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Doküman incelemesi, özellikle doğrudan görüşme ve gözlem yapılamadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak tercih edilir. Bu yöntem, incelenen konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacak, 36-72 aylık çocuklar için Türkçe yazılmış ve Türkçeye çevrilmiş resimli öykü kitapları, doküman inceleme tekniği ile ele alınırken aşağıdaki kriterlere dikkat edilmiştir:

- Basit, anlaşılır ve yaşa uygun dil kullanımının olması,
- Canlı, dikkat çekici ve anlatımı da destekleyen kaliteli görsellerin varlığı,
- Çocukların ilgisini çeken konuların olması ve özdeşleşebileceği karakterlerden oluşması,
- Empati, paylaşım, dostluk gibi olumlu değerleri işleyen temaların varlığı,
- Çocukların kolayca kavrayabileceği net ve belirgin mekan ve zaman kavramları,
- Çocukların kitaba aktif katılımını teşvik eden unsurların bulunması,
- Şarkıların, tekerlemelerin ve ritmik unsurların hikâyeye dahil edilebilmesi,
- Çocukların dil gelişimini, motor becerilerini ve duygusal zekalarını destekleyen içerikler,

- Farklı kültürler ve farklı disiplinler hakkında farkındalık kazandıran ve bilgilendiren öğelerin varlığı,
- Çocuklara uygun ve güvenli malzemelerden yapılmış kitaplar olması,
- Çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştiren kurgu ve bunu destekleyen görsellerin bulunması.

Bu kriterlerin ışığında okul öncesi dönem çocuklar için yazılmış 150 resimli çocuk kitabının incelenmesi sonucunda, 36-72 aylık çocuklar için yazılmış resimli öykü kitaplarından 10 tanesi elementer müzik ve hareket etkinliklerinde kullanılmak üzere seçilmiştir.

3.2 Araştırma Evreni / Örneklemi veya Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 36-72 ay çocuklar için Türkçe yazılmış ve Türkçeye çevrilmiş resimli öykü kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Amaçsal örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır ve çalışmanın amacına bağlı olarak zengin bilgi durumlarının seçilerek derinlemesine araştırılmasını sağlar” (Büyüköztürk, vd., 2020, s. 92).

Amaçsal örnekleme ile araştırmacı tarafından 150 adet okul öncesi dönem çocuklar için yazılmış resimli öykü kitabı incelenmiş ve bu kitaplar içerisinde okul öncesinde elementer müzik ve hareket etkinliklerinde kullanımının uygunluğu tespit edilen 10 adet resimli öykü kitabı, araştırmanın örneklemi oluşturmuştur.

Çalışma kapsamında, resimli öykü kitaplarının seçim kriterleri ve bu kitaplardan oluşturulan etkinliklerin uygunluğu konusunda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Okul öncesi ve müzik eğitimi alanındaki akademisyenlerin geri bildirimleri doğrultusunda, seçilen resimli öykü kitaplarının pedagojik değerleri ve kültürel uygunlukları eleştirel bir şekilde değerlendirilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmanın kuramsal çerçevesi hakkında bilgi elde edinmek ve bulgular bölümünde kullanılan 10 adet resimli öykü kitabına ulaşabilmek amacıyla literatür taraması

yapılmıştır. Bu amaçla, konuyla ilgili kitaplar, akademik makaleler, tezler, bildiriler, Türkçe yazılmış ve Türkçeye çevrilmiş resimli öykü kitapları incelenmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmada doküman incelemesi ile ele alınan ve bu inceleme sonucunda elementer müzik ve hareket etkinliklerinde kullanılmak için seçilen 10 resimli öykü kitabına içerik analizi uygulanmıştır çünkü doküman analizi, verilerin sınıflandırılmasına yardımcı olmak için ana temaları, kategorileri ve örnek vakaları içeren bir düzenlemeyle özellikle içerik analizi yoluyla organize edilir (Labuschagne, 2003).

“İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır” (Büyüköztürk, vd., 2020, s. 259). “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Buradan yola çıkarak seçili 10 kitaba yönelik yapılan analizde şu aşamalar izlenmiştir:

- Resimli öykü kitaplarının elementer müzik ve hareket pedagojisi ile bağlantı noktaları incelenmiştir.
- İncelemeler sonucunda müzikal ögeler, bedensel ve fiziksel ögeler, his ve üretim süreci ana kategorileri oluşturulmuştur.
- Müzikal ögeler ana kategorisi için ses, dil, ritim, şarkı söyleme ve yaratımı ve form alt kategorileri belirlenmiştir.
- Bedensel ve fiziksel ögeler ana kategorisi için hareket ve dans, mekan, zaman alt kategorileri belirlenmiştir.
- His ve üretim süreci ana kategorisi için duygu ve duyular, öykü üretme alt kategorileri belirlenmiştir.
- Belirlenen kategorilerden oluşan bağlantı noktaları araştırmanın birinci alt problemi oluşturmuş ve bu bağlantı noktalarından yola çıkılarak doküman incelemi ile seçilen 10 kitap için etkinlikler düzenlenmiştir.
- Hazırlanan etkinlikler; ilgili etkinliğin künyesi, materyaller, kazanımlar ve ders planındaki aşamalar şeklinde düzenlenmiştir.

- Etkinlik kazanımları, Güncellenen Okul Öncesi Programı'ndan (MEB, 2024), ders planındaki aşama başlıkları (hazırlık, temaya giriş, ayrıntılandırma ve sunum aşaması) ise Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisinin Temelleri (Yaprak Koztian, 2018) adlı kitaptan alınmıştır. Kazanımlar için göstergeler verilmemiş, sınıflarındaki çocukların yaş gruplarına (36-48 - 49-60 - 61-72 aylık) göre uygun göstergelerin seçimi öğretmenlere bırakılmıştır. Çocukların ve uygulayıcıların yaratıcılıklarını kısıtlamamak için etkinliklere isim verilmemiştir.
- Sesin işitmenin bir nesnesi olduğu ve çevrede bulunan nesnelerin titreşimleri veya bu titreşimlerin ardından ortaya çıktığı (Pasnau, 1999) fikrinden yola çıkılarak öykü kitaplarındaki karakterlere ait sesler ve bu karakterlerin bulundukları mekanların sesleri, öyküdeki ses efektlerinin nasıl kullanılacağı, karakterlerden ve çevreden gelen ses öğelerinin enstrümanlarla çalınabilmeye uygunluğu incelenmiştir.
- Ritim ve zaman zaman kafiye, öykü kitaplarındaki metinlerin müzikal bir tepki uyandırmasını sağlayarak onları müzikal deneyimlere dönüştürmeye uygun hâle getirir. Resimli kitapların metinleri genellikle oldukça basittir; yazarlar bazen dile müzikal bir his katmak amacıyla ses yinelemesi gibi teknikler kullanırlar (Niland, 2007). Bu bilgiler ışığında öykü kitaplarında geçen diyaloglar ve cümleler incelenirken, konuşmalarda ve cümlelerde geçen kelimelerin ritmik yapıları, görsel temsilleri, kelimelerin bir oyuna dönüşme yolları, ses yinelemelerine uygunlukları, bu ritmik yapıların ve ses yinelemelerinin enstrümanlarla çalınmaya uygunluğu, ritim öğesinin öyküde hangi yollarla (beden perküsyonu, ritmik öykü anlatımı vb.) elle alınabileceği incelenmiştir.
- Öykü kitapları ve şarkılar güçlü öğrenme araçları olarak öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenmeyi teşvik etme potansiyeline sahiptir. Özellikle şarkılar, çocukların ilgisini ve hayal gücünü canlandırarak çocukları, dersleri öğrenmeye hazır hâle getirir (Palmer ve Burroughs, 2010). Bu yüzden öykü kitaplarındaki olayların şarkılarla oluşturulma olanakları, kitaplarda geçen duyguların hangi şarkılarla yansıtılacağı, oyun içinde kullanılabilecek şarkılar, şarkıların öykü anlatılırken nasıl kullanılabileceği incelenmiştir.
- Müzikte form, bir eserin yapısını belirleyerek eserin tutarlılığını ve akışını sağlar, farklı bölümler arasında uyumlu geçişler oluşturur ve bu geçişler eserin

duygusal ve anlatımsal etkisini güçlendirir. Bu nedenle seçili kitaplardaki öykülerin müzikal formunun tasarlanması ve farklı bölümler arasında müzikal geçişlerin oluşturulması, müzik odaklı zengin bir öykü anlatımı için kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

- Çocuklar, tempoyu keşfetmek ve ifade etmek için bütün bedenlerini kullanırlar. Hareket ve dans, çocuklar için müzikal gelişimlerinin temel unsurlarıdır (Smardo, 1984). Bu prensip doğrultusunda, hareket ve dansa yönlendirecek başlangıç noktaları bulmak, öyküye uygun danslar seçmek ve eşli danslarla yönlendirecek yaratıcı temaların keşfi araştırılmıştır.
- Hem mekan hem de zaman, öykü anlatımında olayların nerede ve ne zaman geçtiğini belirleyen temel unsurlardır. Çocuklarda yaratıcı düşünceyi canlandırmak adına kitaplarda geçen mekanların sınıf ortamına yansıtılması, zaman akışının ise ritim, tempo, hızlı, yavaş, öykü başı ve sonu gibi kavramlarla somut olarak aktarılması sağlanmıştır.
- Müziğin güçlü bir şekilde duyguları harekete geçirmek gibi önemli bir özelliği vardır (Koelsch, 2005). Çocuklarda tüm duyulara hitap eden bir öğrenme deneyimi yaşatmak için müziğin bu güçlü yanından çıkarak, öyküdeki karakterlerin duygularının yüz ifadeleri ve beden dillerini araştırılmış, bedeni kullanarak bu duyguları anlama ve paylaşma yollarının, müzik ve hareketle nasıl aktarılacağı incelenmiştir.
- Kitaplarda, çocukların birlikte müzik ve hareket odaklı yaratıcı öyküler üretmelerini teşvik eden, hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştiren unsurlar incelenmiş ve bunların içeriklerde nasıl kullanılacağı araştırılmıştır.

4. BULGULAR

Tezin bulguları, birinci alt probleme ait bulgular ve ikinci alt probleme ait bulgular olarak düzenlenmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “36-72 aylık çocuklar için yazılmış resimli öykü kitaplarının, elementer müzik ve hareket pedagojisi ile bağlantı noktaları nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu bölümde, resimli öykü kitaplarının elementer müzik ve hareket pedagojisi ile bağlantı noktaları, müzikal, bedensel ve fiziksel öğeler, his ve üretim süreci başlıkları altında maddelendirilmiştir.

4.1.1 Müzikal Öğeler

- Ses
 - Karakterlerin sesleri (konuşmalar, kahkahalar, ağlamalar vb.)
 - Doğadan gelen sesler (kuş cıvıltıları, rüzgar sesi, yağmur sesi vb.)
 - Çevredeki nesnelerden gelen sesler (araba sesi, kapı gıcirtısı, telefon zili vb.)
 - Beden sesleri (alkış, dize vurma vb.)
 - Öyküde sese yönlendiren öğelerin hangi enstrümanlarla temsil edileceği
 - Öyküde sese yönlendiren öğelerin gürlüğüne nasıl ayarlanacağı
 - Öyküde sese yönlendiren öğelerin ritmik desenlerinin öykünün ritmine ve temposuna nasıl oluşturulacağı
 - Öykünün atmosferini ve duygusunu yansıtmak için ses efektlerinin nasıl kullanılabileceği
 - Ses efektleri ile müzikal bir hikâye anlatımının nasıl oluşturulabileceği
- Dil
 - Karakterlerin konuşmaları ve diyalogları
 - Öyküde geçen önemli cümlelerin ve sözlerin nasıl vurgulanacağı

- Öyküde geçen kelimelerin ve ifadelerin ritmik yapısının nasıl vurgulanacağı
- Kelime oyunları ile dilin eğlenceli bir şekilde nasıl kullanılacağı
- Öyküde geçen kelimelerin görsel olarak temsil edilmeye uygunluğu
- Ritim
 - Öyküde geçen olayların hangi ritmik desenlerle kurulabileceği
 - Ritmik desenlerin nasıl çalınabileceği
 - Ritmik desenler ile hikâyenin duygusunun nasıl yansıtılacağı
 - Hikâyedeki olayları temsil etmek için beden perküsyonunun nasıl kullanılabileceği
 - Beden perküsyonu ile ritmik bir öykü anlatım olanakları
 - Beden perküsyonu ile müzikal bir oyunun nasıl oluşturulabileceği
- Şarkı söyleme ve yaratımı
 - Öyküdeki karakterler veya olayları temsil edebilecek şarkıların nasıl oluşturulabileceği
 - Şarkıların hangi enstrümanlarla çalınabileceği
 - Şarkıların, öykünün hangi bölümlerinde kullanılabileceği
 - Şarkının, hikâyedeki duygu aktarına uygunluğu
- Form
 - Öykünün müzikal formunun nasıl tasarlanabileceği
 - Öykünün farklı bölümleri arasında müzikal geçişlerin nasıl oluşturulabileceği
 - Müzikal geçişler ile hikâyenin duygusu arasındaki ilişkinin aktarımı
 - Müzikal geçişler ile öykü anlatımının nasıl zenginleştirilebileceği

4.1.2 Bedensel ve Fiziksel Öğeler

- Hareket ve dans
 - Öyküdeki karakterlerin hareketlerinin beden yoluyla nasıl yansıtılabileceği
 - Öyküdeki nesnelerin şekillerinin beden yoluyla nasıl yansıtılabileceği
 - Hareketler ile müzikal bir hikâye anlatımının nasıl oluşturulabileceği
 - Öyküye uygun dansların nasıl seçilebileceği veya oluşturulabileceği

- Seçilen dansların hikâyesinin hangi bölümlerinde kullanılabileceği
 - Eşli çalışmaya ve dansa yönlendirecek öğelerin nasıl ele alınacağı
 - Yaratıcı dansa yönlendirecek tema, ses ve hareket öğelerinin bulunması
- Mekan
 - Öyküdeki mekanın sınıf ortamında nasıl yansıtılabileceği
 - Bedenin mekan ile ilişkisinin nasıl kurulabileceği
 - Uzamsal farkındalık ile hareketin nasıl yönlendirilebileceği
 - Karakterlerin mekan içindeki hareketlerinin nasıl anlatılabileceği
- Zaman
 - Öyküdeki zaman akışının nasıl anlatılacağı
 - Hızlı ve yavaş kavramlarının öykü içerisinde nasıl ele alınacağı
 - Hareketlerin ritmi ve temposu ile zaman akışının nasıl vurgulanacağı
 - Öykünün sonunun hareket ya da sesle nasıl canlandırılabilceği

4.1.3 His ve üretim süreci

- Duygu ve duyular
 - Öyküdeki karakterlerin duygularını yansıtan yüz ifadelerinin ve beden dilinin nasıl tasarlanabileceği
 - Öyküdeki karakterlerin duygularını anlamak ve paylaşmak için bedeni kullanmanın yolları
 - Müzik ve hareket ile tüm duyulara hitap eden bir akışın nasıl tasarlanabileceği
- Öykü üretme
 - Resimli öykü kitaplarından ilham alarak müzik ve hareket odaklı yaratıcı öykülerin üretilmesine olanak olup olmadığı
 - Çocukların kendi öykülerini oluşturabilmeleri için hayal güçleri ve yaratıcılıklarını teşvik edecek unsurlar içerip içermediği
 - Çocuklarla birlikte müzik ve hareket odaklı hikâyeler üretmesine teşvik edecek unsurlar içerip içermediği
 - Yaratıcı bir öğrenme ve üretim ortamının müzik ve hareketle nasıl oluşturulabileceği

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “36-72 aylık çocuklar için yazılmış, seçili 10 resimli öykü kitabının okul öncesi eğitiminde kullanılabilmesi için oluşturulacak etkinlik planları nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir. Aşağıda 10 etkinlik planı sunulmuştur.

4.2.1 Etkinlik 1

- **Kitap:** Bezelye Bozo ile Havuç Havi
- **Yazar ve çizer:** Morag Hood
- **Çeviren:** Ahu Ayan
- **Yayınevi:** Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- **Materyaller:** Farklı boyutlarda çocuk sayısı kadar top ve çubuk, bir adet zil.
- **Kazanımlar:** Nesneye/duruma/olaya dikkatini verir. Mekanda konumla ilgili yönergeleri uygular. Problem durumlarına çözüm üretir. Kendine güvenir. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Hazırlık aşaması:

- Çocuklarla çemberde toplanılır, ortaya farklı boyutlarda toplar ve düz çubuklar konulur.
- Her çocuğun önce bulunduğu yerde birer top ve çubuk alarak elindeki materyali keşfetmesi için zaman tanınır. Daha sonra bazı sorular sorulur.
 - **Örnek:**
 - Şekilleri nasıl?
 - Yüzeyleri nasıl?
 - Hangi renkler?
 - Topun hareketleri nasıl? (Yavaş, hızlı, zıplayarak, dönerek, yuvarlanarak vb.)
 - Çubuğun hareketleri nasıl? (aşağı, yukarı, sağa, sola vb.)
 - Hareket anlamında birbirlerinden farkları nelerdir? (Burada öğretmen çocukları gözlemleyerek harekete teşvik edilebilir.)

- Top ve çubuk hareket ederken nasıl sesler çıkartabilir?
- Siz bir top ya da çubuk olsaydınız hareketinize eşlik eden sesler neler olurdu?
- Topu ve çubuğu bedeninde bir yere yerleştirmek istesen nereye koyardın?

Temaya giriş aşaması:

- Bu keşif sürecinden sonra çocuklarda merak uyandırması adına onlara Bozo ve Havi'yi tanıtmak istenildiği söylenir ama önce Bozo ve Havi'nin kimler olabileceği konusunda onların fikirleri alınır. Bu Bozo ve Havi kim olabilir?
- Her çocuğun fikri alındıktan sonra Bezelye Bozo ve Havuç Havi kitabı çocuklar ile paylaşılır. Kitap okuma süreci interaktif geçer ve süreç içerisinde çocukları hareket ve müziğe teşvik etmesi planlanan sayfalarda onların da fikirlerini alacak sorular yöneltilir.

Örnek:

- “Havi, bezelye taneleri gibi yuvarlanamaz, onlar gibi zıp zıp zıplayamaz. Havi saklambaç oyunlarında şıp diye bulunur. Ama Havi...” Sizce Havi bezelyeler gibi hareket edemese de neler yapabilir?
- Kitap bittikten sonra çocuklardan istedikleri materyali (top ya da çubuk) seçip onun hareketlerini yansıtarak mekanda gezinmeleri istenir. Bu kısımda daha öncesinde üzerinde konuştuğumuz materyallerin hareket olanakları hatırlatılır.
- Mekanda seçtikleri materyalin şekil ve hareket olanaklarını deneyimlerken zilin sesiyle durup bu sefer hareketlerine ses eklemeleri istenir. Mekanda hem hareket hem de ses ile gezinirler (Top yuvarlanırken “Vuuuvvv!” diye ses çıkartabilir, çubuk “Tak tak!” diyebilir).
- ABA formunda bir şarkı⁴ seçilir. A kısmında seçtikleri hareket, B kısmında hareket ve ses, A kısmında yeniden seçtikleri hareket ile harekete dönülür.

⁴ Jibidi / Tessarose - Dancing to the Beat, Vol. 1



Şekil 4.1 Etkinlik 1 parçası için QR kod

Ayrıntılandırma aşaması:

- Bu aşamadan sonra çocuklar üçlü ya da dördü gruplara ayrılır. Kitapta bezelye ve havuçların beraber olduğu sayfalardaki yaptıkları şeyler hatırlatılır. Her grupta yalnızca bir havuç olması istenir. Grup kendi içinde havuç olacak kişiye karar verebilir ya da yaratılacak küçük bir seçim oyunu ile havuç olacak kişilere beraber karar verilir; bu oyun, "sayışmaca" olabilir.
- Gruplardan, bezelyeler ve havuçların kitapta verildiği gibi döngülere benzer hareket ve ses döngüsü oluşturmaları istenir.

Sunum aşaması:

- Gruplar hazır olup hareket ve ses döngülerine karar verdikten sonra çalışmalarını sırayla grup ile paylaşır. Geri bildirimlerden sonra grupların seçimlerini tekrarlaması istenir fakat bu sefer bitiren grup son hareketinde bir poz bulup bunu "donuk imge"⁵ tekniği ile gerçekleştirir. Sonrasında diğer grup başlar. Bu kısımda, grubun düz ya da yuvarlak bir form bulmak için "donuk imge" tekniği ile canlandıracakları bu pozlara önceden karar vermeleri istenir. Son aşamada ise tüm grupların eş zamanlı olacak şekilde grup çalışmalarını sergilemesi istenir.

4.2.2 Etkinlik 2

- **Kitap:** Kim Bu Gelen?
- **Yazar ve çizer:** Gökçe İrten
- **Yayınevi:** Günışığı Kitaplığı

⁵ Donuk imge; drama sürecinde katılımcıların kendi bedenleri ile hareketsiz, sessiz, sözsüz görüntüler oluşturma ve yansıma biçimidir (Adıgüzel, 2015).

- **Materyaller:** Bir adet el feneri, soprano ksilofon, çocuk sayısı kadar ritim çubuğu.
- **Kazanımlar:** Sesleri ayırt eder ve şarkı söylerken sesinin tonunu ve şiddetini doğru kullanır. Dinlediklerini sesiyle, bedeniyle ve enstrümanlarla ifade eder. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

Hazırlık aşaması:

- Öğretmen minik adımlarla sınıfta dolanmaya başlar, minik adımlar atıp atıp durur, adımlarına küçük kanat hareketleri de eşlik etmeye başlar. Mekanı tavuk ve horoz hareketleri ve seslenmeleriyle kullanarak çocukların da bu hareket ve sese katılımını teşvik eder. Daha sonra çocukları yine tavuk seslendirmeleri ve hareketlerle çemberde toplar, onlardan bunların hangi hayvanlar olabileceğiyle ilgili tahminleri alır.
- Her çocuğun bulunduğu yerde kendi kümesini yapması istenir. Çevrede bir materyal varsa ve o materyali kullanmak istiyorlarsa kullanabilirler, yoksa çocukların kendi hayal güçleri ile bu süreç desteklenir.
- Öğretmen ortaya geçer ve eline bir fener alır. Hangi kümese el fenerini tutarsa o kümeteki çocuklardan ses çıkmasını ve kanat çırpmasını ister.

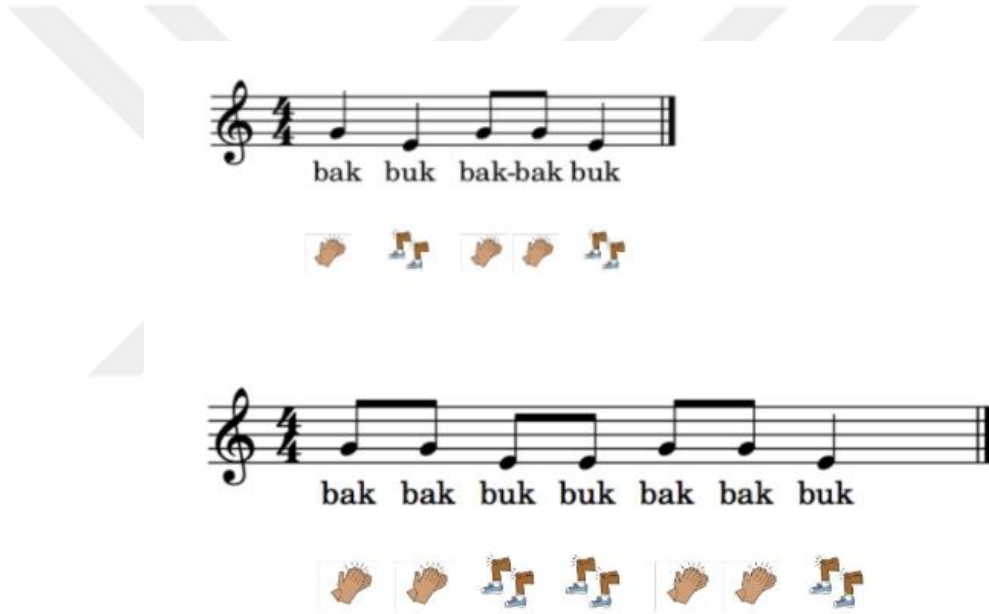
Temaya giriş aşaması:

- Isınma oyunu bittikten sonra öğretmen Kim Bu Gelen? kitabını çocuklara okur. Kitap tavuk ve horoz diyalogları içeren seslenmelerden oluşmaktadır. Kitap, grup ile etkileşim halinde okunur.
 - **Örnek:**
 - Buradaki seslenmeleri kullanan olmuş muydu?
 - Siz olsanız nasıl bir seslenmeyle tepki verirdiniz?
 - Siz olsaydınız burada kanatlarını nasıl çırpardınız?
- Kitap okuma süreci bittikten sonra öğretmen hem ses hem de hareket ile olacak bir yansılama oyunu başlatır. Öğretmen bir seslenme seçer, çocuklar tekrar eder. Öğretmen bedenden bir bölüm seçerek seslenme yapar, çocuklar tekrar eder. Çocukların grup ile paylaşacak fikirlerinin oluşması adına bu akış bir süre tekrar

edilir. Çocuklardan da sırayla bir ses ve hareket fikri alınır ve grup ile tekrar edilir. Sonrasında öğretmen bu seslenmeleri sol sesini elde, mi sesini dizde olacak şekilde ritmik kalıplara çevirir.



Şekil 4.2 Beden müziği için sesler ve görseller



Şekil 4.3 Beden müziği ve ses için ritmik kalıp örnekleri

Ayrıntılandırma Aşaması:

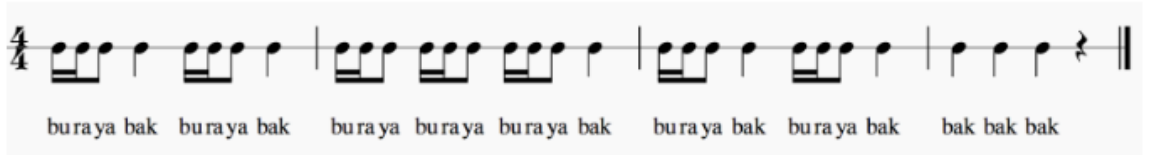
- Öğretmen temaya girdikten sonra soprano ksilofon eşliğinde şarkıyı söylemeye başlar. Tekrar ederek çocuklara şarkıyı öğrenmesi için zaman tanır ve daha sonra çocukların ona eşlik etmelerini ister.



Şekil 4.4 Ksilofon eşlikli "Bak Buk" şarkısı

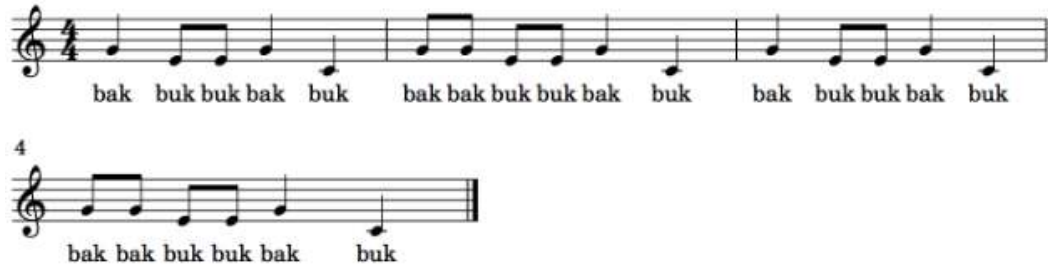
- Şarkıyı öğrenildikten sonra öğrencilere şu yönlendirmeler yapılır:
 - Şarkıyı normal sesinle söyle,
 - Şarkıyı konuşma sesinle söyle,
 - Şarkıyı hafif ses ile söyle,
 - Şarkıyı yüksek ses ile söyle,
 - Şarkıyı en ince sesinle söyle,
 - Şarkıyı en kalın sesinle söyle,
 - Şarkıyı en yavaş şekilde söyle,
 - Şarkıyı en hızlı şekilde söyle,
 - Şarkıyı yeniden normal sesinle ve normal tempoda söyle.
- Bu çalışma sesleri ile ilgili farkındalık kazanmaları ve müziğin öğelerini deneyimlemeleri açısından önemlidir.
- Kitaba yeniden bir dönüş yapılır ve horozun “Buraya bak!” dediği sayfa açılır. Bu sayfanın, çocuklarda merak ve heyecan uyandırabileceği düşünüldüğünden, bu etkinlik için sürece dahil edilmiştir. “Buraya bak!” kalıbı ile nasıl bir ritmik cümle yapılabileceği hakkında öğrencilerden fikirler alınır. Alınan fikirlerden ortak bir ürün yaratılır.

○ **Örnek:**



Şekil 4.5 “Buraya bak!” ile oluşturulan ritmik cümle örneği

- Öğretmen, öğrencileri gruplara ayırır ve gruplardan “Buraya bak!” ritmik cümlesi için ortak bir hareket oluşturmalarını ve bu hareketlerin sonuna bir poz bularak bu poz “donuk imge” tekniği ile yapmalarını ister. Bu kısımda ısınma sürecinde yapılan tavuk ve horoz hareketleri yeniden hatırlatılır. Beraber oluşturacakları hareketlerde bunları da kullanabilirler. Hazır olduktan sonra gruplar çalışmalarını diğer gruplar ile paylaşır.
- Şarkıya yeniden dönülür ve grup ile beraber hatırlamak için birkaç sefer söylenir. Öğrencilere ritim çubukları dağıtılır ve çubukları keşfetmeleri için biraz zaman tanınır. Bu süreçte yine sorular yöneltilir.
 - **Örnek:**
 - Çubuklardan nasıl sesler çıkabilir?
 - Çubukları, bedenimizin kulak, kol veya burun gibi hangi uzvunun uzantısı yapabiliriz?
 - Çubukların her noktasından aynı sesler mi çıkıyor?
- Ritim çubukları ile keşif süreci bittikten sonra öğretmen şarkıyı söylemeye başlar ve öğrencilerden ona istedikleri şekilde eşlik etmesini ister. Birkaç tur bu şekilde devam eder.
- Şarkıya birim vuruşta eşlik etmeleri istenir. Şarkıyı söylerken birim vuruşta eşlik ederler.
- Şarkının sadece her ölçü başındaki vuruşuna vurarak eşlik etmeleri istenir.
- Şarkının sadece her ölçünün son vuruşuna vurarak eşlik etmeleri istenir.
- Şarkı için beraber bir ostinato⁶ oluşturulur. Bu ostinato dersin başından beri kullanılan ritmik kalıplardan da seçilebilir tamamen yeni bir şey de olabilir. Beraber karar verilen bu ostinato eşliğinde şarkı söylenir.



Şekil 4.6 Ostinato örneği

⁶ Ostinato: Belirli bir motifin veya ifadenin genellikle aynı perdede ve aynı müzikal yapının içinde sürekli olarak yinelenmesidir.

Sunum aşaması:

- Şarkı ve ritmik cümle kısmı bu aşamada birleştirilir. Gruplar bir araya gelir ve önce tüm çocuklar ritim çubukları ile ostinato eşliğinde şarkıyı söyler. Şarkı bitince ilk grup ritmik cümle eşliğindeki hareketlerini sunar, sonra ise, seçtikleri "donuk imge" formunu yaptıktan sonra, yeniden tüm grup ostinato eşliğinde şarkıyı söyler. Bitince diğer grup ritmik cümle eşliğinde sunumuna başlar. Tüm gruplar rondo formunda dönerek sunumlarını yapar. Son kısımda ise eşlik olmadan en hafif şekilde topluca şarkıyı söyleyip sunum tamamlanır.

○ Örnek:

- A (şarkı)
B (1. grup ritmik cümle)
A (şarkı)
C (2. grup ritmik cümle)
A (şarkı)

4.2.3 Etkinlik 3

- **Kitap:** Canım Kedim
- **Yazar ve çizer:** Christine Roussey
- **Çeviren:** Esra Kökkılıç
- **Yayınevi:** Büyülü Fener
- **Materyaller:** Oyuncak kedi, kutu, sınıf ortamında mevcut olan enstrümanlar.
- **Kazanımlar:** Nesnelerin/varlıkların özelliklerini açıklar. Çeşitli örüntüler geliştirir. Yer/yön/konum ile ilgili yönergeleri uygular. Etkinliğe ilişkin sözel yönergeleri yerine getirir. Konuşurken/şarkı söylerken sesini uygun şekilde kullanır. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder ve bedenini kullanarak yaratıcı hareketler yapar.

Hazırlık aşaması:

- Öğretmen içinde oyuncak kedi sakladığı kutu ile “Size bir sürprizim var!” diyerek çocukları çemberde toplar. “Size çok sevdiğim bir şey getirdim. Adı

Boudin. Biraz yumuşak, biraz büyük, biraz tüylü. Sizce ne olabilir?” diyerek çocuklardan fikirler alır. Çocuklardan gelen cevap sonrası onlarda heyecan uyandıracak şekilde kutuyu çemberde gezdirir ve kediye dokunmalarını ister. Kutu çemberde döndükten sonra öğretmen kediye alır ve sınıfa tanıtır. Bu tanıtmaya aşamasındaki seçilecek yollar öğretmenin yaratıcılığına bırakılır.

- Öğretmen sınıftaki çocuklara kedilerle ilgili sorular sorar:
 - **Örnek:**
 - Kediler nasıl yürür?
 - Kediler bir şey görünce nasıl atlar?
 - Kendini sevdirmek istediğinde neler yapar?
 - Yemek yedikten sonra patilerini nasıl temizler?
 - Nasıl uyur? Sinirlenirse ne yapar ve nasıl ses çıkartır?
 - Nasıl miyavlar? Bunun gibi harekete ve sese teşvik edecek sorular çeşitlendirilebilir. Bu soruların cevaplarını verirken çocukların taklit yoluyla soruları cevaplamasına, ses ve hareketle sürece eşlik etmesine teşvik edecek yönergeler verilebilir.

Temaya giriş aşaması:

- Kedi teması ile ısınma sürecinden sonra öğretmen Canım Kedim kitabını okumaya başlar. Bu okuma süreci de yine etkileşimli geçebilir çünkü kitapta çocukları harekete ve sese yönlendirecek cümleler bulunmaktadır.
- Kurbağa, sazan balığı ve su sesinin olduğu sayfada “şırıll şırıll, gup gup, vrak vrak” yansıma ikilemelerinin olduğu ufak bir yansılama etkinliği uygulanır. Bu ikilemeler farklı ritmik kalıplarla söylenir ve gruptan tekrar etmesi istenir.
 - **Örnek:**



Şekil 4.7 Yansılama için ritmik kalıp örneği

- Sonra her bir çocuk bu ikilemelerle kendi ritmik parçasını oluşturup sınıf ile paylaşır. Grup onun kalıbını tekrar eder. Çemberde tüm çocuklar kendi ritmik parçalarını oluşturana kadar süreç devam eder.
- Çocuklarla beraber ortak ritmik bir parçaya karar verilir. Bu etkinlik için seçilen ritmik parça aşağıdadır.



Şekil 4.8 Yansılardan oluşturulan ritmik parça

Detaylandırma aşaması:

- Bu ritmik parça grup ile öğrenildikten sonra öğretmen “Boudin’in çok sevdiği bir şarkı var ve sizinle paylaşmak istiyor.” diyerek şarkıyı söylemeye başlar.

KEDİ

Söz-müzik: M.Betül Özlü Gül



Şekil 4.9 "Kedi" şarkısı

- Şarkı, öğretmen tarafından çocuklar öğrenene kadar söylenir. Şarkı içerisinde hareket ile eşlik edilecek tüm yerlerde çocuklardan hareket ile eşlik etmeleri istenir. Şarkı, hareketler eşliğinde çocuklarla tekrar edilir.
- Çocuklar şarkıyı öğrendikten sonra, çocuklardan sadece belirli kelimeleri hareketleri ile yaparak söylemeleri istenir. Bunlar “mır-mır, kıvrıldı, atladı, yaladı devrildi, yaladı devrildi” kısımlarıdır. Öğretmen şarkıyı söylerken o sözcüklere sıra geldiğinde çocuklar hareket ile şarkıya katılır.
- Öğretmen sınıfında bulunan ritmik ve melodik enstrüman seçeneklerini çocuklara sunarak, bu sözcüklere, sunulan enstrümanlardan hangisi ile eşlik etmek istediklerini sorar. Hiç enstrüman olmayan bir sınıfsa, çocuklar kendi seçecekleri materyaller ile şarkıya eşlik edebilir. Öğretmen şarkıyı söylerken seçilen sözcükler geldiğinde çocuklar o sözcüklere seçtikleri enstrüman ile eşliklerini yapar.
- Bu çalışmadan sonra grup ile beraber seçilen “şırıl şırıl, gup gup, vak vak” çalışmasına dönülür ve şarkının peşine bu çalışma eklenerek denenir. Sadece şarkıyı söyleyerek peşine bu ritmik parça eklenir.

Sunum aşaması:

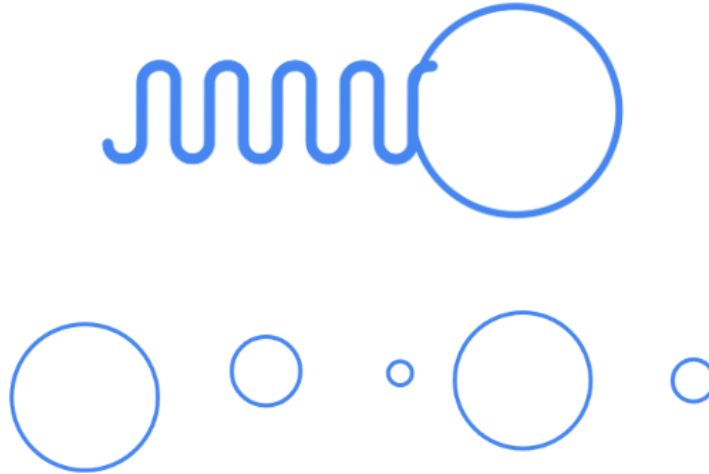
- Tüm sınıf şarkıyı söyler, peşine ritmik parça eklenir.
- İkinci tekrarda öğretmen şarkıyı söyler, seçilen sözcükleri çocuklar söyler ve hareketleri yapar, peşine ritmik parça eklenir. Üçüncü tekrarda öğretmen şarkıyı söyler, seçilen sözcükleri çocuklar söyler ve enstrümanlarıyla eşlik eder, peşine ritmik parça eklenir.
 - **A** (tüm sınıf beraber şarkıyı söyler)
 - B** (ritmik parça)
 - A1** (öğretmen şarkıyı söyler + seçili sözcükleri çocuklar söyler)
 - B** (ritmik parça)
 - A2** (öğretmen şarkıyı söyler + seçili sözcükleri çocuklar söylerken enstrümanları ile eşlik eder)
 - B** (ritmik parça)
 - A** (tüm sınıf beraber şarkıyı söyler)

4.2.4 Etkinlik 4

- **Kitap:** Bir Çizgi
- **Yazar:** Gülşah Yemen
- **Çizer:** Çağrı Odabaşı
- **Yayınevi:** Masalperest-Nemesis Kitap
- **Materyaller:** Farklı renk ve uzunlukta örgü ipleri, el davulu, sınıfta bulunan enstrümanlar.
- **Kazanımlar:** Mekanda konumla ilgili yönergeleri uygular. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Dinlediklerini sesiyle, bedeniyle ve enstrümanlarla ifade eder. Geometrik şekilleri tanır. Seçenekler arasından karar verir. Görsel materyalleri kullanarak özgün ürünler oluşturur.

Hazırlık aşaması:

- Öğretmen ve çocuklar çemberde oturur. Öğretmen “Bir çizgi olsak neler yapabilirdik?” diye çocuklara bir soru yöneltir ve onlardan tek tek fikirler alır. Bu fikirleri aldıktan sonra çemberde ayağa kalkılır ve her çocuğun çizgi olmakla ilgili fikri bedenle deneyimlenir.
 - **Örnek:**
 - Çocuk, “Çizgi ile yuvarlak çizdim.” der, herkes bedeniyle ya da bedeninin bir bölümünde yuvarlak şekli oluşturur.



Şekil 4.10 Çizgilerden oluşturulan çember örnekleri

- Çocuklardan, bir çizgi ile oluşturdıkları şekillere bu sefer sesleriyle de eşlik etmeleri istenir. Bu fikri hem beden yoluyla hem de buna bir ses eşliğiyle oluştururlar.

- **Örnek:**

- Çocuklar çizgi ile bir zik zak yaparlar, oluşturulan bu zik zak, önce bedenle deneyimlenir, sonra buna uygun bir ses eklenir.



Şekil 4.11 Çizgilerden oluşturulan zik zak örneği

Temaya giriş aşaması:

- Öğretmen kitabı çocuklara okumaya başlar. Kitabın her sayfasında çizgi ile yapılacak şekiller vardır. Kısa, uzun, kalın, ince, çembere dönüşen, kare olan, müziğe dönüşen çizgiler gibi birçok örnek bulunmaktadır. Her sayfadaki çizgilerin dönüştüğü şekiller çocuklardan gelen önerilerle, beden ve ses yolu ile deneyimlenir. Bu kısım, ileride yapılacak etkinlikler için detaylı şekilde ele alınmalıdır.
- Kitap bittikten sonra öğretmen her çocuğa uzun bir ip verir. Çemberde toplanılır. Her çocuk kendi ipi ile zeminde bir şekil oluşturur ve onun şeklini bedeniyle ve kendi sesiyle taklit eder.

Detaylandırma aşaması:

- Öğretmen çocukları ikiyeşerli gruplara ayırır. Bu eşli çalışmada çocuklardan biri bedeniyle bir şekil yapar. Diğer çocuk zeminde ip ile onun yaptığı şekli oluşturur. Sonra roller değişir. Diğer çocuk bu akışı yapar.
- Çocuklardan biri ip ile yerde şekil oluşturur. Diğer çocuk o şekli sesi ile yansıtar. Roller değişir, diğer çocuk bu akışı yapar. Eşli çalışmalarda yapılacak etkinlikler öğretmen tarafından çeşitlendirilebilir.

- Öğretmen bu sefer çocukları dörtlü grup olarak birleştirir. Gruptaki her çocuğun bir ipi vardır. Çocuklar, bulunduğu grupla beraber ipinin şekline ve sesine karar verir. Çocuklar yerde iplerinin şeklini oluşturur. Dört çocuk sırayla bedeniyle ve sesiyle kendi ipini yansılar ve seçtiklerin pozu, "donuk imge" tekniği ile canlandırıp sıradaki arkadaşını bekler. Dört çocuk bu şekilde akış oluşturur. Gruplar arkadaşları ile beraber sunumlarını paylaşır.
- Grupların sunumlarından sonra öğretmen sınıfta bulunan farklı ritmik ve melodik enstrümanları ortaya getirir. Her çocuk sırayla enstrümanları alır, enstrümanların seslerini ve ses olanaklarını keşfeder. Daha sonra dörtlü grupta yaptığı ip şekli ve sesine uygun olabilecek enstrümanlardan birini seçer. Grubu ile toplanır ve seçtiği enstrüman ile kendi tasarladığı şekli seslendirir. Sınıfında enstrüman olanağı olmayan öğretmenler bu aşamada sınıfta sese dönüşebilecek materyalleri de kullanabilir.

Sunum aşaması:

- Öğretmen el davulu eşliğinde şarkıyı söylemeye başlar.

Çizgiler-İpler

Söz-Müzik: M.Betül Özlü Gül



Şekil 4.12 "Çizgiler-İpler" şarkısı

- Öğretmen şarkıyı söyler, şarkı bitince dörtlü gruplardan birincisi önce ipleriyle oluşturduğu beden ve ses yansılamasını yapar, sonra seçtikleri enstrümanları çalar. Öğretmen şarkıyı söyler, şarkı bitince ikinci grup aynı akışı alır. Tüm gruplar yapana kadar şarkı ve grup şeklinde akış alınır.
 - A (şarkı)
 - B (1. grup)
 - A (şarkı)
 - B (2. grup)

4.2.5 Etkinlik 5

- **Kitap:** Tepeden Tırnağa
- **Yazar ve çizer:** Eric Carle
- **Çeviren:** Nil Gün
- **Yayınevi:** Kuraldışı Çocuk
- **Materyaller:** Balon, lastik, kitaptaki hayvanlardan oluşan kartlar, el davulu.
- **Kazanımlar:** Dinlediklerini sesiyle, bedeniyle ve enstrümanlarla ifade eder. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

Hazırlık aşaması:

- Öğretmen çocukları çemberde toplar ve ilk olarak ufak bir nefes çalışmasıyla başlar. Bu aşamada nefes çalışmasına destek olacak bir lastik çalışmayı daha etkili hâle getirebilir. Çocuklar lastiğin hareketini takip ederek nefes alıp verebilirler. “Kafaya nefes al, sonra kollara al, sonra ellere al.” diyerek bedenin tüm bölümlerine odaklanılacak bir nefes çalışması ile devam edilir. Bu sayede çocuklar sakın bir şekilde daha sonraki aşamalarda çalışılacak olan beden bölümlerine odaklanabilirler.
- Nefes çalışması bittikten sonra öğretmen bireysel beden masajı için gerekli yönergeleri verir ve gerekli yönlendirmeleri yapar. Kafadan başlayarak, kolların dışı ve içi, eller, göğüs, sırt, karın, kalça, bacaklar, ayaklar sırasıyla çocuklar kendi bedenlerine hafifçe vurarak masaj yapar.. Öğretmen bu süreci oyunsu bir şekilde sunar. Bir şarkı⁷ eşliğinde yapılması çocuklar için bu süreci daha keyifli hâle getirebilir.



Şekil 4.13 Etkinlik 5 parçası için QR kod

⁷ Les Saluts - Shenanigans

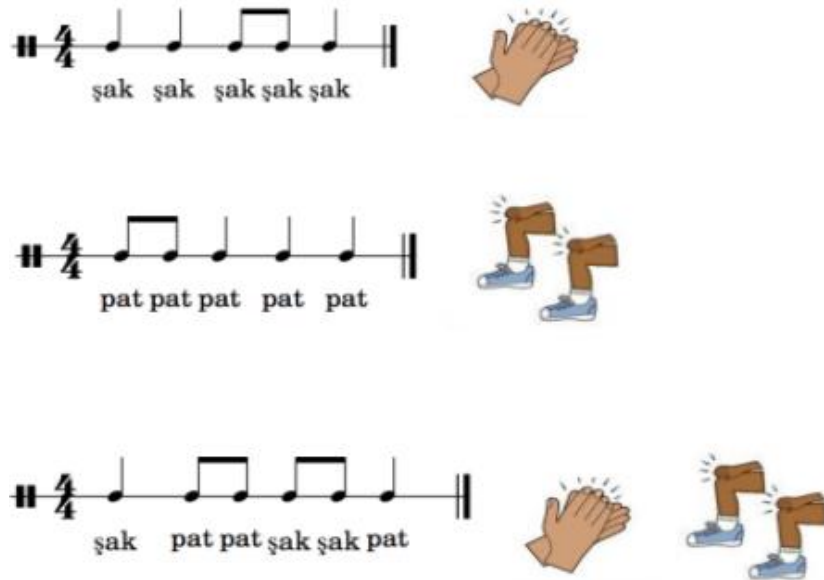
Temaya giriş aşaması:



Şekil 4.14 Beden müziği için sesler ve görseller

- Beden masajıyla bedeni canlandırdıktan sonra, öğretmen alkış ile ritmik bir kalıp yaratarak çocuklardan yansımalarını ister. Alkış ile farklı ritmik kalıplarla yansılama etkinliğinden sonra bedenden seçilecek başka bir bölüm ile çalışılır. Bu dize vurma (pat) olabilir. Sonra bu iki beden bölümü de kullanılarak ritmik bir yansılama yapılır. Burada beden bölümleri seçilirken çocukları zorlayacak karmaşık seçimler yerine bedenin doğal akışında hareket edebileceği seçimler seçmek önemlidir.

○ Örnek:



Şekil 4.15 Beden müziği için ritmik yansılama örnekleri

- Bedende seçilen bu iki bölüme ısındıktan sonra çocuklardan şak ve pat beden sesleri ile kendi ritmik kalıplarını oluşturmaları istenir. Düşünmeleri ve

denemeleri için süre verilir; karar verdikten sonra fikirlerini grupla paylaşırlar ve grup tarafından, seçtikleri ritmik kalıplar tekrar edilir.

- Yansılama etkinliğinden sonra öğretmen “Tepeden Tırnağa” kitabını çocuklara okumaya başlar. (Kitap tamamen hareket odaklı bir kitaptır. Her sayfada çocuğu farklı hareketlere yönlendirecek yönergeler mevcuttur). Öğretmen kitabı okurken her sayfada verilen hareket ögesini çocuklarla beraber canlandırır.

○ **Örnek:**

- -Ben bir zürafayım. Boynumu eğebilirim. Sen de eğebilir misin?
 - -Elbette eğebilirim.
 - -Ben bir fokum. El çırpabilirim. Sen de çırpabilir misin?
 - -Elbette çırpabilirim.
- Öğretmen çocukları çemberde toplar ve bir şarkı ile oyun başlatır. Oyunda, kitaptaki hayvanlardan oluşan kartlar vardır. Öğretmen “Yağ Satarım” şarkısını söyleyerek seçtiği bir kartı çocuklardan birinin arkasına bırakır ve kartı alan çocuk, karttaki hayvanın kitapta ne yaptığını hatırlamaya çalışır. Hatırladıktan sonra ise o hareketi canlandırır. Kartı alan çocuk başka bir kart seçerek, diğer bir çocuğun arkasına kartı bırakır. Tüm çocuklara bir kart gelene kadar oyun bu akışta devam eder.

YAĞ SATARIM



Şekil 4.16 "Yağ Satarım" şarkısı

Ayrıntılandırma aşaması:

- Öğretmen hayvan kartlarını ortaya açar ve “Hayvanlar bedenleri ile bizim gibi müzik yapsaydı hangi sesleri çıkartırlardı?” diye sorar. Kitaptaki akışta bazı hayvanların sadece hareketleri; bazılarının ise sese dönüşen hareketleri mevcuttur. Örneğin; fil ayağını yere vurur ve ses çıkar ya da bir kedi sırtını dikleştirebilir.
- Çocuklarla, hayvanların hareketleri ve bu hareketlerinin hangi beden sesine dönüşebileceği hakkında konuşulur. Her bir hayvan için gruptan gelen fikirlerle beraber bu hareket ve beden sesleri denenir.
- Öğretmen ortaya 4 tane hayvan kartı koyar.



sağa sola sallan



ayak yere (bum)



yere doğru eğil



alkış (şak)

Şekil 4.17 Hayvan kartları

- Bu hayvanların hareketi ya da beden seslerine grup ile beraber karar verilir. Öğretmen davulu çaldığında, grup ile beraber karar 4 hayvan için karar verilen ses ve hareket akışı tüm çocukların eşliğinde yapılır. Bittiğinde sınıfta küçük bir yürüyüş başlatılır. Yeniden davulu çaldığında 4 hayvanın ses ve hareket akışı yapılır. Bittiğinde sınıfta gezinti başlar.
 - **Örnek:**
 - A (4 tane ses ya da hareket)
 - B (sınıfta gezinti)
 - A (4 tane ses ya da hareket)
 - B (sınıfta gezinti)
- Çocuklar ikiye bölünür. Herkes eşi ile beraber ortada duran kartlardan 4 tane seçim yapar. Eşi ile beraber hareket ve bedendeki seçimlerine karar verir. Seçimlerini çalışmaları ve pekiştirmeleri için zaman tanınır.

Sunum aşaması:

- İlk grup sunumunu yaptıktan sonra çocuklar sınıfta yürümeye başlar. Öğretmen davulu çaldığında herkes durur ve sıradaki grup sunumunu yapar. Tüm gruplar sunumunu yapana dek döngü bu şekilde sürdürülür.



Şekil 4.18 Hayvan kartları için QR kod

4.2.6 Etkinlik 6

- **Kitap:** Tarçın'ın Kaybolan Havuçları
- **Yazar:** Andreas König
- **Çizer:** Günther Jakobs
- **Çeviren:** Duygu Türker
- **Yayınevi:** Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- **Materyaller:** Çocuk sayısı kadar tül parçası.
- **Kazanımlar:** Mekanda konumla ilgili yönergeleri uygular. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Hazırlık aşaması:

- Öğretmen, çocuk sayısı kadar tül parçasını sınıfın zemininin farklı yerlerine bırakır ve sınıfta tüllerin arasından geçerek yürümeye başlar, konuşmadan serbest bir tempoda yürür. Sonra yürüyüşünü değiştirir. Hızlı, yavaş, büyük adımlarla, küçük adımlarla, zıplayarak, ayaklarını yerde sürüyerek gibi farklı yürüyüş şekilleri ekler ve çocukların da bu farklı yürüyüşlere katılmasını ister. Tüllerin arasından geçerek bu yürüyüş gerçekleştirildikten sonra çocukları çemberde toplar. Çemberde yere oturulur ve herkesin kendi ayaklarına masaj

yapmasını ister. Öğretmenin yapacağı yönlendirmeler ile ayak tabanına, parmaklara, ayak üstüne, ayak yanlarına masaj yapılır. Bu aşamada tüller hala yerdedir.

- Çemberde ayağa kalkılır ve ayaklarla ilgili bir keşif çalışması yapılır: Ayak tabanlarının yere nasıl bastığına odaklanılır, parmak ucunda ve topuk ucunda yürümek deneyimlenir, ayakların önce iç kısmıyla, sonra dış kısmıyla yere basılarak yürünür.
- Öğretmen sınıfta bir şarkı⁸ eşliğinde tüllerin arasında yürüyüş başlatır. Bu sefer belirli aralıklarla yürüyüşün şeklini (parmak ucu, topuk, ayak içi, ayak dışı) değiştirir.



Şekil 4.19 Etkinlik 6 ilk parça için QR kod

Temaya giriş aşaması:

- Öğretmen çocuklarla normal yürüyüşe geçer ve bir süre sonra yürüyüşünü tüllerin arasından sağa ve sola keskin dönüşler yaparak devam ettirir. Bu yönergeyi çocuklara da verir.
 - **Örnek:**
 - 4 adım atılır sola dönülür, 5 adım atılır sağa dönülür, 3 adım geriye doğru yürünür ve sağa dönülür.
- Herkes farklı adım sayısında ve istediği noktada dönüşler yapar. Burada önemli olan nokta dönüşlerin keskin olmasıdır. Bu bölümde öğretmen, çocukları bulundukları alanın bütününe kullanması için teşvik eder.
 - **Örnek:**
 - “Daha fazla adım atıp sınıfın köşelerinde ne olduğuna bakalım. Şimdi hemen sola dönelim ve sınıfın camlarına doğru gidelim, acaba orada ne var?” gibi onları alanı kullanmaya teşvik edecek

⁸ Funny Background Music

cümleler kurulabilir. Daha sonra bu keskin dönüşler kendini yumuşak dönüşlere bırakır. Öğretmen ve çocuklar sınıfta yürüyüp dönüş yapacağı zaman büyük yuvarlak hatlar çizerek bu dönüşleri gerçekleştirir.

- İki farklı dönüş çalışmasından sonra öğretmen bir etkinlik başlatır. Sınıfta herkes tüllerin arasında yürürken öğretmen keskin derse dönüşler keskin, yumuşak derse dönüşler yumuşak yapılır. Sonra bu etkinliğe bir şarkı⁹ eklenir ve öğretmenin “keskin ve yumuşak” yönlendirmesiyle şarkı eşliğinde etkinlik gerçekleştirilir.



Şekil 4.20 Etkinlik 6 ikinci parça için QR kod

Detaylandırma aşaması:

- Öğretmen Tarçın’ın Kaybolan Havuçları isimli kitabı çocuklara okur. Kitapta Tarçın, kaybolan havuçlarını ormanda bir yürüyüşe çıkarak aramakta ve gördüğü arkadaşlarına havuçlarının nerede olduğunu tek tek sormaktadır. Bu kitabın etkinlikte kullanılmasına ilham olan fikir Tarçın’ın ormandaki yürüyüşleridir.
- Öğretmen Tarçın’ın havuçlarını aramasına yardımcı olmak için çocukları sınıfta yürüyüşe davet eder. Çocuklar yürürken, dersin başından beri yerde bulunan ve karşılırlarına çıkan tüllerden birini alıp tül ile serbest hareket eder. Sonra tülü bırakıp yürüyüşe devam eder ve bu sefer başka bir tül alıp onunla serbest harekete geçer. Bu aşamada öğretmen tül ile yapılan serbest hareketi çeşitlendirebilmeleri için “Tül çok yukarı gidebilir, biraz aşağılarda gezebilir, yavaş ya da hızlı hareket edebilir, etrafında dönebilir, rüzgar gibi akabilir.” gibi hareketi çeşitlendirebilecekleri önerilerde bulunur.
- “Keskin ve yumuşak” için kullanılan şarkı yeniden açılır. Öğretmen yine keskin dönüşler için yönlendirme yapar ama bu sefer yuvarlak dediğinde çocuklar yerde

⁹ Tzadik Katamar - Folkloreorchester Ohrwurm

olan tülü alır ve tül ile serbest hareket eder. Serbest hareket bittiğinde tülü bırakır ve yeniden yürüyüşe başlar. Bu akışa alıştıktan sonra öğretmen yönerge vermez ve şarkı eşliğinde devam edilir.

- Öğretmen sınıf sayısına göre çocukları dörtlü gruplara ayırır. Kitapta olan hikâyeyi yeniden hatırlatır. Tarçın'ın havuçlarını ararken olan yolculuğunu, grupların kendi tasarladıkları yaratıcı hareket ve dans ile oluşturmalarını ister. Her bir çocuğa bu aşamada tül verilir. Tülü istedikleri şekilde kullanabilirler. Gruplardan, dans ve hareket ile anlattıkları hikâyenin son aşaması için bir poz bularak bu pozu, "donuk imge" tekniği ile yapmaları istenir.

Sunum aşaması:

- Gruplar hazır olduklarında oluşturdıkları hareket ve dans akışını diğer gruplar ile paylaşır. Her grubun paylaşımından sonra oluşturdıkları bu hareket ve dans sunumunda Tarçın'ın yolculuğunda neleri kullandıkları diğer gruplara anlatılabilir. Son aşamada, bir grup sunumunu yapıp sonunda seçtiği "donuk imge" formuna geçer ve diğer grup başlar. Tüm gruplar, sunumlar bitene kadar "donuk imge" formunda bekler.

4.2.7 Etkinlik 7

- **Kitap:** Çekirdek ile Yumurta
- **Yazar:** Alex Latimer
- **Çizer:** David Litchfield
- **Çeviren:** Emre Ülgen Dal
- **Yayınevi:** Domingo
- **Materyaller:** Çocuk sayısı kadar tüy, ağaç dalı.
- **Kazanımlar:** Etkinliğe ilişkin sözel yönergeleri yerine getirir. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder ve bedenini kullanarak yaratıcı hareketler yapar. Yer/yön/konum ile ilgili yönergeleri uygular. Seçenekler arasında karar verir.

Hazırlık aşaması:

- Çemberde yere oturulur ve öğretmen çocuklardan gözlerini kapatmalarını ister. Sırayla çocukların yüzüne, ellerinin üstüne, avuç içlerine tüy ile minik dokunuşlar yapar. Sonra gözlerini açıp dokunduğu materyalin ne olduğunu sorar. Çocuklardan gelen fikirleri alır. Yeniden gözlerini kapatmalarını ister ve bu sefer çubuk ile dokunmaya başlar. Gözlerini açtıklarında ne olduğunu tahmin etmelerini ister. Dokunduğu materyallerinde tüy ve çubuk olduğunu çocuklara söylemez.
- Öğretmen, çocuklardan ilk dokunduğu materyalin (tüy) yarattığı hissi, kolları ve ellerinin hareketleri ile anlatmalarını ister. Çemberde ayağa kalkılır ve bu sefer bacaklar ve ayakları ile anlatmalarını ister. Son olarak bedenin bütünü ile bu hissi anlatmalarını ister. Aynı akış ikinci dokunulan materyal (ağaç dalı) için de ele alınır. Bu etkinlik bittikten sonra öğretmen tüy ve ağaç dalını gösterir.

Temaya giriş aşaması:

- Öğretmen çocukları ikiyeşerli gruplara ayırır. Çocuklara hem ağaç dalı hem de tüy verir. Çocuklardan biri gözünü kapatır ve diğer çocuk tüy ile eşinin yüzüne ve ellerine dokunur. Tüyün hareketini bu sefer ses ile yansıtmasını ister. Çocuklardan biri eşinin eline ve yüzüne tüy ile dokunurken diğer çocuk da bunu sesi ile yansılar. Daha sonra roller değişir. Diğer çocuk tüy ve tüün yansıladığı sesi ile aynı akışı gerçekleştirir.
- Çocuklardan biri eşine arkasını döner ve diğer çocuk ağaç dalını eşinin sırtında gezdirir. Bu sefer ağaç dalının yarattığı hissi diğer çocuk sesi ile yansılar. Daha sonra roller değişir ve diğer çocuk dal ile aynı akışı gerçekleştirir.
- Öğretmen kitabı okumaya başlar. Çekirdek ile Yumurta'yı çocuklara tanıtır ve onların hikâyesini anlatır. Çekirdek bir tohumun ağaca, Yumurta ise bir yumurtanın kuşa dönüşme hikâyesidir. Yumurta kuş olunca uçarak her yeri gezer, Çekirdek ise olduğu yere köklenir. Son olarak Çekirdek ile Yumurta yeniden buluşur.

Detaylandırma aşaması:

- Öğretmen çocuklara “Bir tohum olsaydık yere nasıl köklenir ve nasıl ağaca dönüşürdük?” diye sorar ve tohumun filizlenmesi ve ağaca dönüşmesi öğretmenin de yönlendirmeleriyle beden yoluyla deneyimlenir. Çocuklar, ağaç olduklarında, istedikleri bir ağacın pozunu, "donuk imge" tekniği ile canlandırarak bekler. Daha sonra bir yumurtadan kuşun çıkması, kanatlarının büyümesi ve güçlenmesi, uçmayı öğrenmesi, gökyüzünde süzülmesi beden yoluyla deneyimlenir. Son olarak kendi seçtikleri bir kuşun pozunu "donuk imge" tekniği ile yapmaları istenir. Bu aşamalarda, isterlerse, hareketlerine ses de ekleyebilirler.
- Çocuklar beraber çalıştıkları eşlerine döner. Öğretmen kendi aralarında karar vermelerini ister. Biri Çekirdek diğeri de Yumurta olacak; Çekirdek ve Yumurtanın hikâyesini beraber oluşturacakları yaratıcı dans ile anlatacaklardır. Öğretmen bu dansın başı ve sonu için bir yönlendirme yapar: Kitapta olduğu gibi dansın başında çocuklardan ele ele başlayacakları bir başlangıç, bitişinde ise, kuşun ağaçta kendine bir yer bulduğu bir "donuk imge" formu bulmaları istenir. Ağacın olduğu yerde büyümesi, kuşun ise büyüüp, uçup, gezip, ağaca dönmesinin hikâyesini çocuklar eşleriyle beraber oluşturur. Bu eşli dansa isterlerse seslerini de kullanabilirler.

Sunum aşaması:

- Öğretmen çocukların eşli danslarını oluşturmaları için bir süre verir. Desteğe ihtiyacı olan grupları yönlendirmeden destekleyebilir. Tüm gruplar hazır olduğunda, hazırlanan dansları diğer gruplar ile paylaşır.

4.2.8 Etkinlik 8

- **Kitap:** Binbir Oyun
- **Yazar ve çizer:** Helvé Tullet
- **Çeviren:** Cüneyt Dalgakıran
- **Yayınevi:** Timaş Çocuk

- **Materyaller:** Farklı renkte iki top, her öğrenci için dört farklı renkte (mavi, yeşil, sarı, kırmızı) çizilmiş farklı boyutlarda yuvarlak kağıtların olduğu şeffaf bir kap (plastik saklama kapları olabilir), beyaz resim kağıdı.
- **Kazanımlar:** Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. Çeşitli örüntüler geliştirir. Yer/yön/konum ile ilgili yönergeleri uygular. Etkinliğe ilişkin sözel yönergeleri yerine getirir.

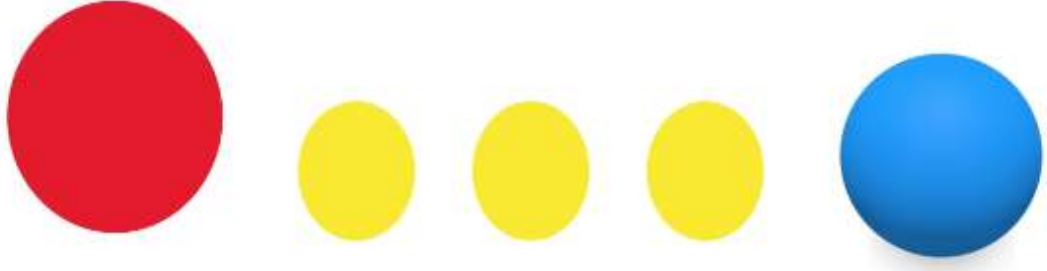
Hazırlık aşaması:

- Çocuklarla çemberde toplanılır, öğretmen elindeki topu yanındaki çocuğa verir. Top sırayla çemberde döner. Top yeniden öğretmene geldiğinde öğretmen topa iki kere vurup yanındaki çocuğa verir. Top bu akışta çemberde döner. Top yeniden öğretmene geldiğinde bu sefer topu sallar, yanındaki çocuğa verir. Top bu akışta çemberde döner. Sonra çocuklardan biri topu alıp bir fikir sunar ve topu yanındakine vererek çemberde bu hareket dönlür. Her çocuk sırayla bir fikir verir.
- Öğretmen elindeki topu tutar ve çemberdeki çocuklardan birine başka bir top verir. Öğretmen top ile bir hareket başlatır ve yanındakine verir, diğer topu verdiği çocuğun da top ile bir hareket başlatıp yanındaki arkadaşına vermesini ister. Böylece çemberde iki hareket döner. Çemberde toplarla yapılacak hareketler çeşitlendirilebilir.

Temaya giriş aşaması:

- Öğretmen daha önceden hazırladığı içinde yuvarlak kağıtlar olan kutuları çocuklara verir. Çocuklar çemberde oturur; öğretmen kitabı okumaya başlar. Kitabın her sayfasında yuvarlaklarla ve yuvarlakların olduğu kutu ile yapılacak bir hareket vardır. Öğretmen çocuklara bunu tek tek gösterip okuyarak çocuklarla beraber canlandırır. Kitaptaki her sayfa dikkatle ele alınmalıdır. Son kısımda ise kutulardaki tüm yuvarlak kağıtlar çemberin ortasına atılır.
- Öğretmen ortaya beyaz bir kağıt serer ve yerdeki yuvarlaklardan kağıda bir dizilim oluşturur. Çocuklara bunu hareketle nasıl anlatacaklarını sorar. Zemindeki kağıtlar değiştirilir ve yeni dizilim için çocuklardan öneriler alınır.

○ **Örnek:**



kırmızı: kolları büyükçe aç

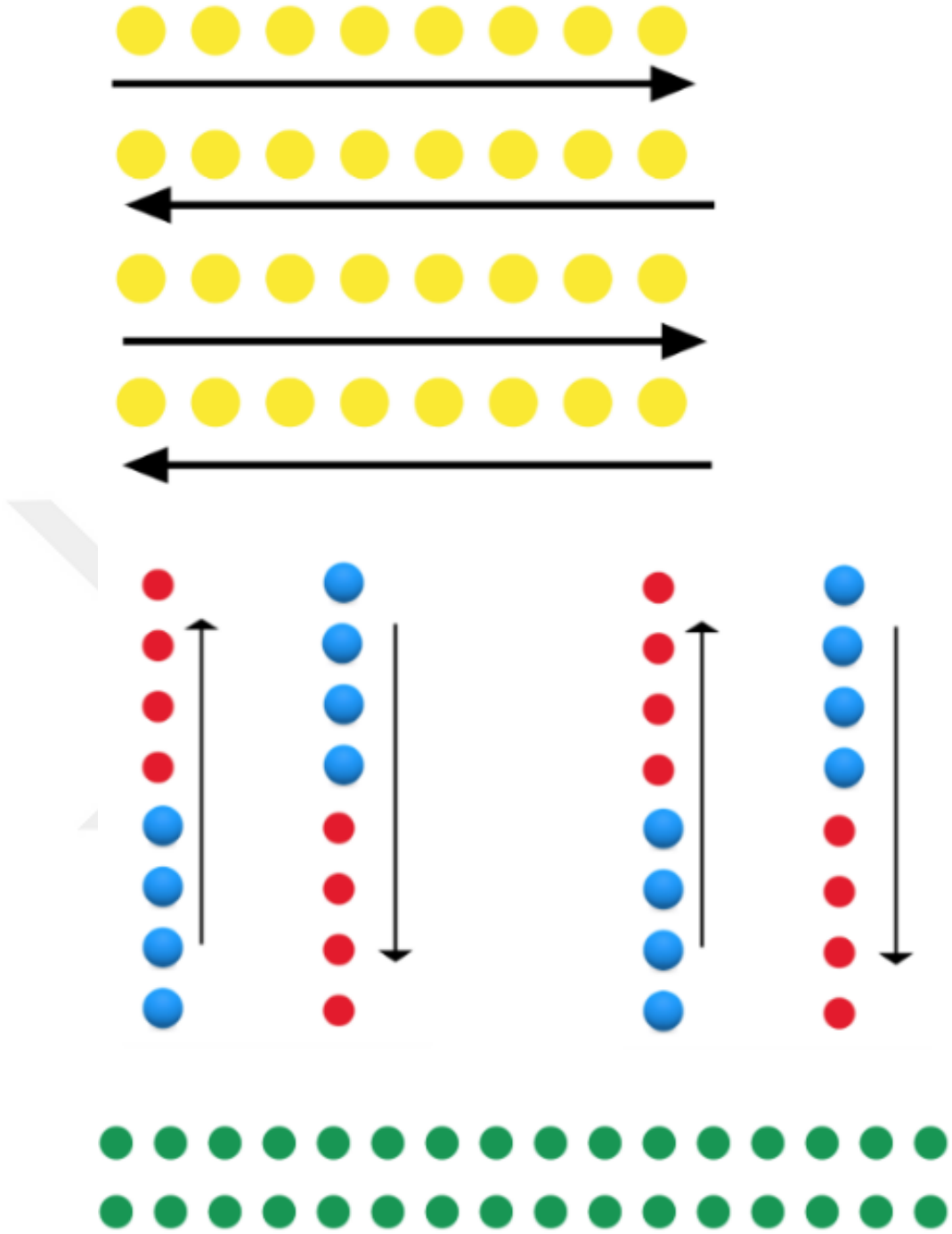
sarı: üç kere zıpla

mavi: kendine sarıl

Şekil 4.21 Beden hareketlerinde kullanmak için yuvarlak kart örnekleri

Ayrıntılandırma aşaması:

- Çocuklar ikişerli gruplara bölünür ve herkes eşi bile beraber bir resim kağıdı alır. Çocuklardan biri renkli yuvarlak kağıtlardan bir dizilim oluşturur. Eşi onu hareketlerle anlatır. Roller değişir ve bu sefer diğer çocuk kağıtlarla bir dizilim oluşturur. Eşi ise bu dizilimi hareketlerle anlatır. Eşler, rolleri değiştirerek birkaç tur bu çalışmayı yapar.
- Çocuklarla yeniden çemberde toplanılır. Öğretmen ortadaki beyaz kağıda renkli yuvarlaklardan bir dizilim oluşturur. Bunlar yapılacak dansın hareketleridir. Çocuklar bu şekiller yoluyla hareketleri daha kolay öğrenebilir.
 - **Sarı yuvarlak;** çemberde sağa doğru sekiz adım, sola doğru sekiz adım, sağa doğru sekiz adım, sola sekiz adım yürü.
 - **Mavi yuvarlak;** çemberde dört zıplama ile içeri hareket et, kırmızı yuvarlak; bir ayağı dört defa ayağı yere vur, mavi yuvarlak; çemberde dört zıplama ile geri hareket et, kırmızı yuvarlak; bir ayağı dört defa ayağı yere vur.
 - **Yeşil yuvarlak;** yanındaki arkadaşına dön ve onunla beraber ortak bir serbest harekete karar ver. Bu aşamada, çocukların beraber karar veremeleri için zaman tanınır.



Şekil 4.22 Dans hareketlerinin farklı renkteki yuvarlak kartlarla gösterimi

- Öğretmen çocuklarla beraber bu akışa iyice çalıştıktan sonra, şarkıyı¹⁰ açar ve öğrenilen bu dans şarkı ile pekiştirilir.

¹⁰ Doudlebska Polka - Shenanigans



Şekil 4.23 Etkinlik 8 parçası için QR kod

Sunum aşaması:

- Öğrenilen dans, çocuklarla beraber şarkı eşliğinde uygulanır.

4.2.9 Etkinlik 9

- **Kitap:** Müze
- **Yazar:** Suzan Verde
- **Çizer:** Peter H. Reynolds
- **Çeviren:** Müren Beykan
- **Yayınevi:** Günışığı Kitaplığı
- **Materyaller:** Ressamların eserlerinin renkli çıktıları, heykeltıraşların heykellerinin kesilerek hazırlanmış görselleri, dünyadaki müzelerden görseller, resim kağıdı, boyalar, melodik enstrüman (soprano ksilofon, metalofon, glockenspiel vb.) ve malet.
- **Kazanımlar:** Etkinliğe ilişkin sözel yönergeleri yerine getirir. Konuşurken/şarkı söylerken sesini uygun şekilde kullanır. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder ve bedenini kullanarak yaratıcı hareketler yapar.

Hazırlık aşaması:

- Öğretmen çocuklar gelmeden önce hazırladığı materyalleri, sergileme uygunluğuna göre sınıfın duvarlarına/sınıftaki masalara asar/koyar.

○ **Örnek:**

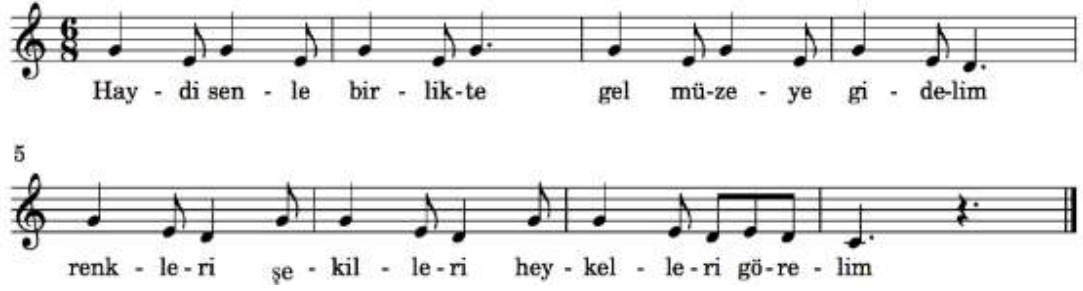


Şekil 4.24 Sol üstten başlayarak saat yönünde: Yıldızlı Gece (Van Gogh), Belleğin Azmi (Salvador Dali), İnci Küpeli Kız (Johannes Vermeer), Düşünen Adam Heykeli (Auguste Rodin)

- Öğretmen, sınıfta oluşturduğu müzede, söylediği şarkı eşliğinde çocukları bir geziye davet eder. Çocuklar, bir yandan öğretmenin söylediği şarkıyı hem öğrenip hem de hemde şarkıya söyleyerek eşlik ederken, bir yandan da sınıftaki eserleri incelemek için gezintiye çıkar. Öğretmen, çocuklara daha önce bu eserleri görüp görmediklerini sorar. Eserlerin renkli, çizgileri, hissettirdiği duygular hakkında çocukların fikirleri alınır. Bu süreçte E. B. Feldman'ın sanat eleştirisi modelindeki "betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargıda bulunma" aşamalarına göre sorular sorulabilir.

○ **Örnek:**

- **Betimleme:** Renk paleti ve kullanılan renkler nelerdir?
- **Çözümleme:** Eserdeki dokular ve şekiller neyi ifade ediyor?
- **Yorumlama:** Eser hangi duyguları uyandırıyor?
- **Yargıda bulunma:** Bu eserleri sınıfa ya da evinize asar mısınız?



Şekil 4.25 "Müze" şarkısı

- Daha sonra çemberde toplanılır. Çocukların daha önce bir müzeye gidip gitmedikleri, gidenlerin neler gördüğü, gördükleri şeylerin renkleri, dokuları, şekilleri sorulur. Öğretmen son olarak farklı yerlerden hazırladığı müze görsellerini çocuklara gösterir.

Temaya giriş aşaması:

- Öğretmen Müze kitabını okumaya başlar. Kitap, bir kızın müzede geçirdiği günü anlatmaktadır. Öğretmen çocuklarla beraber, her sayfada farklı şekilde gelen resim ya da heykelin hareketini bedeniyle ya da mimikleriyle canlandırır.

○ Örnek:



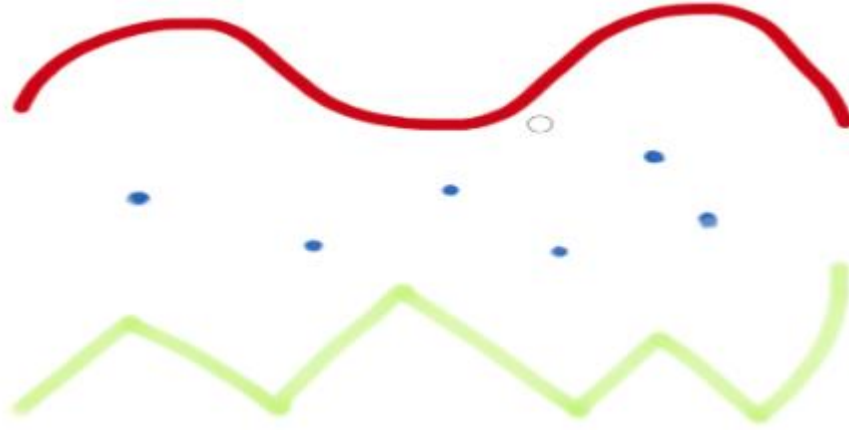
Şekil 4.26 Yıldızlı Gece (Van Gogh)

- Tablonun önünde durduğunda: “Bundaysa, dönüyor dönüyorum. Fırıl fırıl, pırıl pırıl, ışııl ışıılım.” der ve kitaptaki görselde, bu tablonun önünde döndüğü görülür.
- Kitabın sonlarına doğru boş bir tuval görseli gelir. Öğretmen burada kitabı okumayı durdurur. Çocuklardan gözlerini bir süre kapatmaları ve bu boş tuvalde renkler hayal etmelerini ister. Çocuklar gözlerini açar ve öğretmen ayak

parmaklarında seçtikleri bir rengi hayal etmelerini ister. Sınıfın zemini hayal ettiği renkle yuvarlak, düz, zik zak çizgiler çizerek dans yoluyla boyarlar. Daha sonra el parmaklarında bir boya hayal ederler ve bu akış el parmakları ile alır. Son olarak başlarının tepesinde bir renk hayal ederler ve dans ederek kafaları ile sınıfı boyarlar.

- Öğretmen, çocukları ikili gruplara ayırır. Her iki çocuğa da resim kağıdı verilir. Çocuklardan biri, arkadaşının sırtına parmağı ile çizim yapar. Diğer çocuk da arkadaşının çizimini hissettiği şekilde önündeki kağıda yansıtır. İlk aşamada, çizimini arkadaşına göstermez. Roller değişir. Diğer çocuk çizer; eşi kağıda yansıtır. Sonra iki çocuk da birbirine çizimlerini gösterir. Bu çalışma birkaç tur dönebilir. Son aşamada çemberde toplanılır ve tüm gruplar çizimlerini önlerine koyar.
- Öğretmen sınıfta bulunan melodik enstrümanı çembere getirir. Çocuklar sırayla önce parmaklarını kullanarak ses olanaklarını keşfeder. Temaya giriş aşamasında işlenen, beden bölümleriyle yapılan boyama eylemi, parmaklarla melodik enstrümana yansıtılır. Çocuklar, enstrümanın ses olanaklarını parmakları yoluyla deneyimler. Öğretmen, çocuklara malet verir ve maletin doğru tutuşunu göstererek melodik enstrümanı malet ile de deneyimlemelerine alan yaratır. Daha sonra kağıda farklı şekiller çizer ve bu şekillerin sesini melodik enstrüman yoluyla yaratmalarını ister.
- Öğretmen, çocukların önünde bulunan kağıtta, eşli çalışmalarda çizdiği çizimleri, melodik enstrümanla sese dönüştürmelerini ister.

○ Örnek:



Şekil 4.27 Grafik notasyon¹¹ için örnekler

- Öğretmen başka bir görsel çizer. Çocuklardan da önlerinde bulunan kağıda aynı görseli çizmelerini ister. Her çocuk, önündeki bu çizimin üzerinde, öğretmen eşliğinde egzersiz yapar. Mavi renkli çarpı işaretine dokunulmaz, o işaret atlanılarak diğerlerine dokunulur.



Şekil 4.28 Ksilofon eşlik için grafik notasyon çalışması

- Kağıtta parmak ile alıştırıldıktan sonra, ksilofon üzerinde C (do) sesinden başlayarak bu egzersiz yapılır. F (fa) sesi ise çarpıya denk gelen sestir. O sesi ksilofondan çıkartmak yerine kağıda çizilmiş küçük bir çarpı işareti F (fa) sesi üzerine konulabilir.



Şekil 4.29 Ksilofon eşlik

¹¹ Müziğin geleneksel nota sistemleri yerine semboller, şekiller, çizgiler ve diğer grafik öğeler kullanılarak yazılmasıdır.

- Öğretmen, çocukları iki gruba ayırır. Bir grup, melodik enstrümanla eşliği çalarken diğer grup, bu eşliğe uygun bir hareket akışına karar verir. Öğretmen grupların yerini değiştirir. Bu sefer bir grup eşliği çalarken, diğer grup da bu eşliğe uygun bir hareket akışına karar verir.

Sunum aşaması:

- Öğretmen, sınıfta oluşturulan müzeye çocukları yeniden davet eder, şarkı söylenerek eserlere yeniden bakılır. Şarkıyı birkaç tur söyleyerek sınıfta gezindikten sonra gruplar ikiye ayrılır. Şarkı bitince bir grup melodik enstrümanı çalarken diğer grup karar verdiği hareketlerle enstrümana eşlik eder. Yeniden şarkı söylenirken gruplar yer değiştirir. Değişen gruplarla aynı akış alınır.
- Öğretmen yeniden kitabı getirir ve boş tuvalin olduğu sayfanın sonrasındaki sayfaları okuyarak kitabı tamamlar.

4.2.10 Etkinlik 10

- **Kitap:** Dokun Sihirli Ağaca
- **Yazar ve çizer:** Christie Matheson
- **Çeviren:** Şiirsel Taş
- **Yayınevi:** Kuraldışı Çocuk
- **Materyaller:** Çocukların üstünü kapatabilecek çocuk sayısı kadar tül, büyük bir kağıda yapraksız ve boş bir ağaç görseli, yapay yeşil, sarı kırmızı yaprak; çiçek, elma, kar tanesi, kuş ve kuş yuvası materyalleri (bunların bir kısmı doğadan da toplanabilir), kağıt, kalem, enstrümanlar.
- **Kazanımlar:** Etkinliğe ilişkin sözel yönergeleri yerine getirir. Konuşurken/şarkı söylerken sesini uygun şekilde kullanır. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder ve bedenini kullanarak yaratıcı hareketler yapar. Seçenekler arasında karar verir.

Hazırlık aşaması:

- Çocuklarla çemberde oturulur ve mevsimlerle ilgili konuşma başlatılır. Öğretmen çocuklara her mevsimde olan doğa olayları ile ilgili sorular sorar. “Kar nasıl yağar? Kuşlar ne zaman göçer? Sonbaharda yaprakların rengi nasıl değişir?” gibi sorulardan ağaç fikrine gelinir. Çocuklardan ağaçların nasıl büyüdüğü ile ilgili fikirler alınır. Bir tohumun ağaç olma yolculuğu konuşulur.
- Çocuklardan bulundukları yerde bedenleriyle bir tohum olmaları istenir. Çocuklar istedikleri bedensel formu aldıktan sonra hepsinin üstüne bir örtü örtülür. Öğretmen belirli yönlendirmelerle (tohum topraktan çıkıyor, yavaşça büyüyor, dalları çıkıyor, dallarında minik minik yapraklar vb.) tohum halinden büyüye büyüye bir ağaç olmalarına yardımcı olarak hareketle bu yolculuğu canlandırmalarını ister. Bu sürece bir şarkı¹² eşlik edebilir.

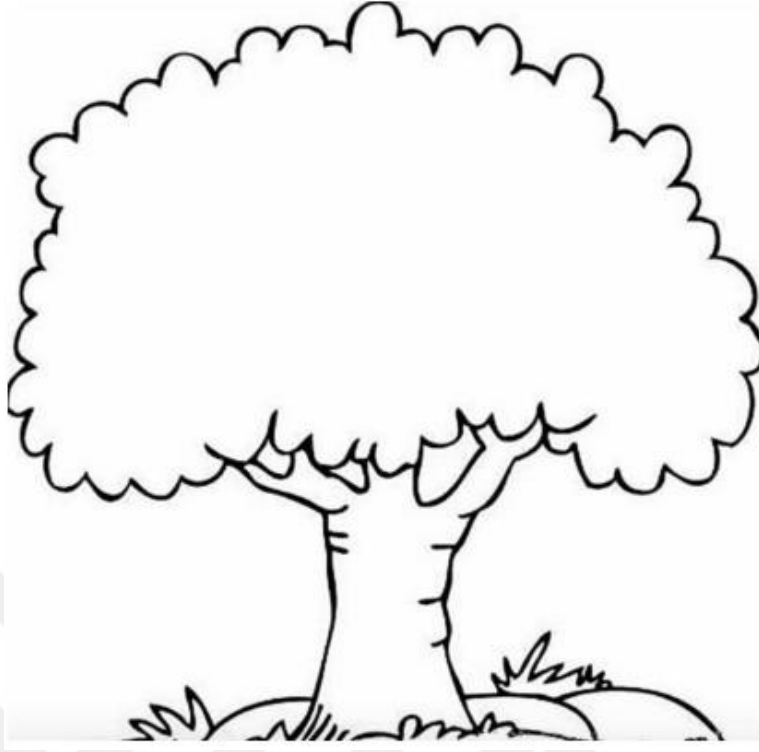


Şekil 4.30 Etkinlik 10 parçası için QR kod

Temaya giriş aşaması:

- Öğretmen Sihirli Ağaç kitabını okumaya başlar ama bu aşamada çocuklara sayfaları göstermek yerine, büyük kağıda hazırladığı yapraksız ve boş ağaç görselini yere koyar. Kitabın her sayfasında bir yönerge bulunur. Çocuklar gözlerini kapatır. Öğretmen, kitaptan bir sayfa okur ve verilen yönlendirmeyi çocuklar bedenleriyle canlandırır. Çocuklar gözlerini açtıklarında, kitapta gerçekleşen ve kendileri tarafından da beden yoluyla deneyimlenen ağaçtaki değişimlerin, yerde olan ağaç görseline öğretmen tarafından eklendiğini görür. Çocuklar hem bedensel hem de görsel anlamda bir deneyim yaşar. Kitaptaki tüm sayfalar bu yolla ele alınır.

¹² Lungomare - Rene Aubry



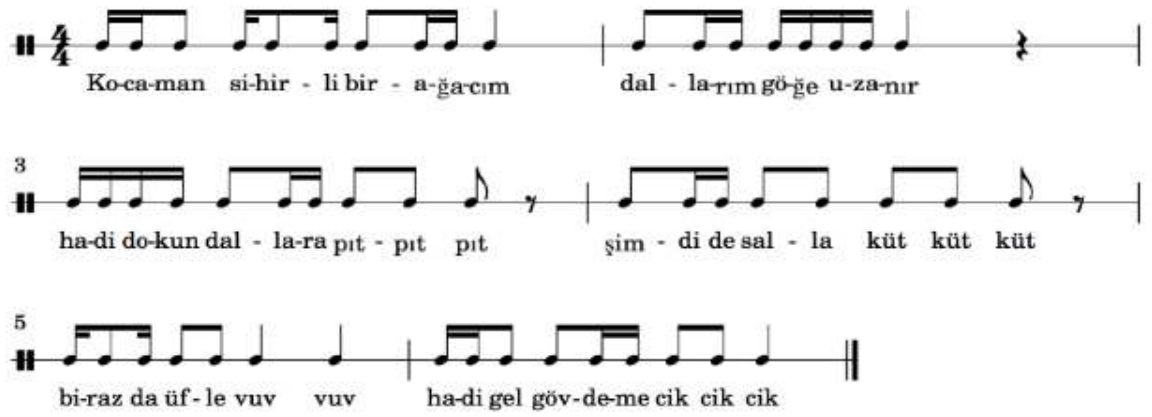
Şekil 4.31 Boş ağaç görseli

○ **Örnek:**

- “Ağacı okşa, ısıt; ağaçta yapraklar açar.” Çocuklar, gözleri kapalı, bedeniyle bu hareketi gerçekleştirirken öğretmen, ağaç üzerine hazırladığı yaprakları koyar. Çocuklar gözlerini açtığı anda, ağaçta yaprakları görür. “Şimdi de biraz gıdıkla ağacı.”, “Sihirbaz gibi oynat parmaklarını.”, “Ağaçta çiçekler dökülür.” Çocuklar bedeniyle bu hareketi gerçekleştirirken öğretmen yerde bulunun çiçeklere üfleyerek çiçekleri dağıtır. Çocuklar gözlerini açtığı anda, çiçekleri dağılmış şekilde görür.

Detaylandırma aşaması:

- Öğretmen, Sihirli Ağaç için hazırladığı tekerlemeyi söyler ve çocuklar tekerlemeyi öğrenirken kendi seçtikleri hareketlerle de tekerlemeye eşlik eder.



*Kocaman sihirli bir ağacım,
dallarım göğe uzanır.
Hadi dokun dallara pıt pıt pıt.
Şimdi de salla küt küt küt.
Biraz da üfle vuvv vuvv.
Hadi gel gövdeme cik cik cik.*

Şekil 4.32 "Sihirli Ağaç" tekerlemesi

- Sonraki süreçte çocuklardan “pıt, küt, vuv, cik” yansımaları için bir enstrüman seçmeleri istenir. Tekerleme okunurken bu bölümler geldiğinde enstrüman ile eşlik ederler.
- Çocuklarla çemberde oturulur ve hangi ağaçları bildikleri sorulur. Çocuklardan gelen ağaç isimleri bir kağıda yazılır. Bu ağaç isimlerinin ritmi, alkışla tekrar edilir.

○ **Örnek:**



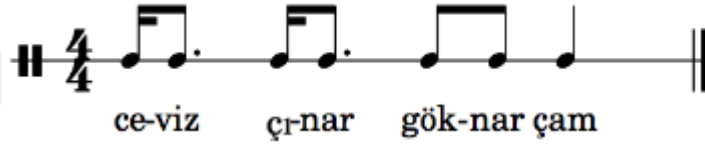
Şekil 4.33 Ağaç isimleriyle oluşturulan ritmik çalışma örneği

- Çocuklarla beraber dört tane ağaç ismine karar verilir. Öğretmen, önceden hazırladığı ağaç görsellerini ortaya çıkartır ve oradan dört tane ağaç seçilip ortaya konulur. Ağaç isimleri alkışla tekrar edilir, daha sonra her ağaç için de bir ağaç pozunu bulmaları istenir.

○ **Örnek:**



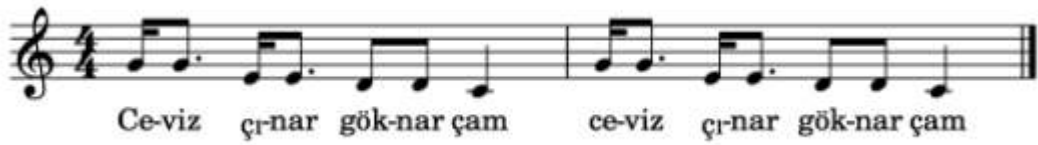
Şekil 4.34 Ağaç görselleri



Şekil 4.35 Ağaç isimleriyle oluşturulan ritmik çalışma örneği

- Seçilen ağaçların ritmik kalıbı öğrenildikten sonra öğretmen bu ağaçlara sesler ekler. Ortaya ufak bir melodi çıkar ve bu sihirli ağacın melodisidir. Çocuklar hem ağaç isimlerinin olduğu melodiyi söylerken aynı zamanda da seçtikleri pozu "donuk imge" tekniği ile canlandırır.

○ **Örnek:**



Şekil 4.36 Ağaç isimlerinden oluşturulan melodi örneği

Sunum aşaması:

- Çocuklar seçtikleri enstrümanları alır ve tekerlemeyi söyler, yansılama bölümlerine ise enstrümanları ile eşlik ederler. Tekerleme bitince sihirli ağacın melodisini seçtikleri ağaç hareketlerini de yaparak söylerler. Yeniden tekerleme söylenir ve bu sefer tekerleme bittiğinde sihirli ağacın melodisindeki ağaç isimlerini söylemeden sadece melodiyi mırıldanarak söylerler.



Şekil 4.37 Kitap kapakları için QR kod



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada 36-72 aylık çocuklar için yazılmış resimli öykü kitapları, elementer müzik ve hareket pedagojisi bağlamında incelenmiş ve bu resimli öykü kitaplarından yararlanılarak okul öncesi eğitimde kullanılacak etkinlikler oluşturulmuştur.

Okul öncesi, bireyin öğrenme potansiyelinin en yüksek seviyede olduğu, fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı önemli bir dönemdir. Okul öncesi dönemdeki deneyimler, bireyin gelecek yaşantısında edineceği yetkinliklerin ve davranış kalıplarının temelini oluşturur. Dolayısıyla, okul öncesi dönemde çocuklara sağlanan uygun eğitim ve çevresel destek, bu temelin sağlam olmasını sağlayacaktır.

Okul öncesi dönemde, çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri kadar sanatsal gelişimleri de çok yönlü gelişimlerinin önemli bir parçasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2024), çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini bütüncül bir bakış açısı ile ele almakta; böylece çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gereksinimlerini karşılamayı amaçlamaktadır. Çocukların gelişim ve öğrenme alanları birbiriyle ilişkilidir. Örneğin; sosyal faktörler, bilişsel gelişimi ve akademik başarıyı, bilişsel gelişim alanı ise sosyal ve duygusal gelişim alanını etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenler hem gelişim hem de öğrenmeyi fiziksel, sosyal ve duygusal alanları kapsayacak şekilde bütüncül olarak desteklemelidir. Ayrıca bu program oyun temelli, yaratıcılığın geliştirilmesine öncelik veren, farklı stratejilerin kullanılmasını gerektiren bir yapıya sahiptir ve bütünleştirilmiş etkinlik uygulamalarına yer vermektedir. Programda, müzik etkinlikleri bağlamında öğretmenlere, müzikli öykü çalışmalarına yer vermeleri önerilmektedir. Bu bağlamda resimli öykü kitapları, elementer müzik ve hareket pedagojisi bağlamında incelenirken ve bu resimli öykü kitaplarından yararlanılarak okul öncesi eğitimde kullanılacak etkinlikler tasarlanırken Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2024) kapsamında bulunan temel özellikler dikkate alınmıştır.

Çocukların sanatsal gelişimleri, görsel sanatlar, müzik, drama ve dans gibi farklı sanat formlarıyla etkileşime girmeleri ve bu yollarla kendilerini ifade etmeleriyle gerçekleşir. Fakat Feierabend'e (1990) göre müzik, diğer sanat dallarından belki de daha fazla erken çocukluk eğitim programlarına dahil edilmiştir. Erken çocukluk uzmanları, müziği sadece bilişsel değil aynı zamanda sosyal, duygusal, motor ve yaratıcı gelişim alanlarına olan katkıları nedeniyle müfredat entegrasyonunu teşvik etmiş ve desteklemişlerdir. Müzik eğitimi ile aralarında doğal ve güçlü bir bağlantı olan çocuk edebiyatı ise yaratıcılığı canlandırma, müzik yeteneği ve bilgisini güçlendirme, dinleme becerilerini geliştirme, harekete teşvik etme gibi önemli konularla çocukların dünyasında önemli bir yer tutar. Görsel ve yazılı metinlerin bir araya geldiği, çocukların dil gelişimi, hayal gücü, duygusal zeka ve okuma alışkanlığı gibi pek çok alanını destekleyen resimli öykü kitaplarının ise çocuk edebiyatında önemli bir yeri vardır. Bu düşünceden yola çıkarak, okul öncesi dönemde müzik ve hareketle etkileşen resimli öykü kitaplarının, çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlayarak zengin ve yaratıcı öğrenme deneyimlerine temel oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi dönemde müzik ve hareket derslerine resimli öykü kitaplarının entegre edilmesi önemlidir. Bu entegrasyonun nasıl yapılması gerektiğine dair farklı araştırmalar olmasına rağmen bütünü ele alan araştırmaların kısıtlı olması nedeniyle çalışmanın ana problem cümlesi olarak belirlenen “Okul öncesi eğitimde resimli öykü kitaplarının elementer müzik ve hareket pedagojisi bağlamında kullanımı nasıl olmalıdır?” sorusu ile yola çıkılmış ve iki alt probleme yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi olan “36-72 aylık çocuklar için yazılmış resimli öykü kitaplarının, elementer müzik ve hareket pedagojisi ile bağlantı noktaları nelerdir?” sorusu doğrultusunda müzikal öğeler başlığı altında ses, dil, ritim, şarkı söyleme ve yaratımı ve form öğelerinin analizinde hangi kriterlerin ele alındığı, bedensel ve fiziksel öğeler başlığı altında hareket ve dans, mekan, zaman öğelerinin analizinde hangi kriterlerin ele alındığı, his ve üretim başlığı altında ise nelere dikkat edildiği maddelendirilmiştir.

Müzik ve hareketle etkileşimli resimli öykü kitaplarının derslerde kullanımının, çocukların öğrenme süreçlerinden keyif almalarını sağlayacağı, aynı zamanda çok yönlü bir gelişim deneyimi yaşamalarına da olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmanın birinci alt probleminde ele alınan başlıklar bu

araştırmanın ışığında analiz edilerek, araştırmanın ikinci alt problemini olan “36-72 aylık çocuklar için yazılmış, seçili 10 resimli öykü kitabının okul öncesi eğitiminde kullanılabilmesi için oluşturulacak etkinlik planları nelerdir?” sorusu doğrultusunda seçilen 10 resimli öykü kitabından birer etkinlik oluşturulmuştur. Seçili bu kitaplardan oluşturulan etkinlik planları içerisinde;

- Karakterlerin sesleri, doğadan gelen sesler, çevredeki nesnelerden gelen sesler, beden sesleri ve öyküdeki ses yönlendirmeleri,
- Karakterlerin konuşmaları, önemli cümlelerin vurgulanması, kelimelerin ritmik yapının belirlenmesi, dilin eğlenceli kullanımı için kelime oyunları ve görsel temsilleri,
- Öyküdeki olayların ritmik desenlerle kurulumu, bu desenlerin çalınma şekli, hikâyenin duygusunun yansıtılması, beden perküsyonu, ritmik bir öykü anlatımı ve müzikal oyun,
- Öyküdeki karakterleri veya olayları temsil edebilecek şarkılar, bu şarkılara eşlik edecek enstrümanlar ve duygular,
- Öykünün müzikal formu, zengin bir müzikal öykü anlatımı,
- Öyküdeki karakter ve nesnelerin beden yoluyla yansıtılması, müzikal hikâye anlatımına uygun hareketler, öyküye uygun yaratıcı danslar,
- Öyküdeki mekanın sınıf ortamında yansıtılması, bedenın mekanla ilişkisi, uzamsal farkındalık ve karakterlerin mekan içindeki hareketleri,
- Öyküdeki zaman akışı, hızlı ve yavaş kavramları, hareketlerin ritmi ve öykünün sonuna uygun olan bitişler,
- Öyküdeki karakterlerin duyguları, duyguların bedenle anlaşılması, müzik ve hareketle tüm duyulara hitap eden bir akış,
- Müzik ve hareket odaklı yaratıcı öyküler, çocukların birlikte müzik ve hareket odaklı öykü oluşturmaları için olanaklar ve yaratıcı bir üretim süreci bulunmaktadır.

Müzik, çocukların dünyasında var olur. Kimi zaman gizli ve keşfedilmemiş hâlde içlerinde döner durur, ancak çoğu zaman belirgin ve duyulabilirdir. Şarkılarında, oyunlarının ritmik yapısında ve ses tonlarındaki değişikliklerde kendini belli eder. Müzik ile bedenleri mekan içerisinde uzanır, bükülür, adım atar, zıplar; ritmik

hareketlerle ilerlerken melodik sesleri yükselir ve düşer, hızlanır ve sonra yavaşlar, yüksekte alçağa doğru iner (Campbell, 2010). Bu doğal müzikal ifade ve hareket, Orff'un eğitim felsefesinde de vurgulanmaktadır. Özevin'in (2018) de belirttiği gibi Orff, müzik konularının öğretilmesi yerine insanın içinde zaten var olan müzik ve sanatsal ifadeyi kullanarak insanı eğitmeyi amaçlamaktadır. Müzik ve hareket tüm gelişim alanlarına etki eden ve gelişimini destekleyen güçlü bir araç olmasına rağmen, müzik ve hareketin en temel ve önemli işlevi kendi içsel değerlerinde saklıdır: Müzik, müzik için; hareket ise hareket içindir ve en önemli işlevleri müziği öğrenmenin ve içselleştirmenin yolunu açmaktır. Ancak müzik ve hareketin ana öğeleri çocuklar için zaman zaman soyut olabilir. Bu noktada resimli öykü kitapları, bu soyut kavramların somutlaşmasına yardımcı olmak için devreye girer. Çünkü öykü kitaplarındaki resimler ve metinler, müzik ve hareket ile ortak parametreleri oluşturur ve hem görsel hem de metinsel yollarla müzik ve hareket daha anlaşılır hâle gelir. Resimli öykü kitapları, müzik ve hareketin içsel değerlerini anlamak ve içselleştirmek için bu süreci destekleyen etkili kaynaklar olarak öne çıkar.

Elementer müzik hareket etkinlikleri planlanırken, öğretmenin elinde başlangıç noktası için kullanılabilecek zengin sanatsal ifade yolları (şarkı, enstrümanları dans, konuşma, beden perküsyonu vb.) bulunmaktadır. Carl Orff'un da belirttiği gibi, kitaplarda sunulan planlar mutlak planlar olarak değil birer model olarak ele alınabilir (Orff, 1978, akt. Özevin, 2018). Buradan yola çıkarak bu çalışmada oluşturulan tüm etkinliklerin farklı şekillerde planlanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Okul öncesi eğitimde resimli öykü kitaplarının elementer müzik ve hareket pedagojisi bağlamında incelenmesi ve buradan yola çıkarak oluşturulan etkinlikleri içeren bu çalışma, bir öneri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu tezde sunulan etkinlik planları da okul öncesi dönem (36-72 aylık) çocukları ile yapılan çalışmalarda kullanılmak üzere tasarlanmış olup, birer model olarak ele alınmalı ve her bir öğretmen çalıştığı gruba, ulaşmak istediği kazanımlara ve kendi güçlü yönlerine göre etkinlik planlarını uyarlayabileceğini dikkate almalıdır. Ayrıca sınıfta özel gereksinimli bir çocuk olması durumunda, etkinliğe yönelik uyarlamalar çocuğun gereksinimine göre öğretmen tarafından yapılmalıdır.

Çalışmadaki etkinlikler oluşturulurken, çocukların çok yönlü öğrenme süreçlerini desteklemenin yanında yaratıcı düşünme becerilerini güçlendirmeleri ve hayal güçlerini harekete geçirmeleri de göz önünde bulundurulmuştur. Bu noktada müzik eğitiminde yaratıcılığın ne olduğuna bakmak gerekir. Webster'e (1990) göre, bazı eğitimciler için okullarda müziğin varlığını, eğitime yaratıcı bağlılığın bir göstergesi olarak değerlendirirken, diğerleri için yaratıcılık yalnızca bu programların çıktıları veya kazandıkları ödüllerle ölçülür. Kimileri yaratıcılığı dahililere özgü bir kavram olarak görürken, kimileri ise üç yaşındaki bir çocuğun spontane şarkılarını veya bir gencin hayallerini de yaratıcı kabul eder. Yaratıcılıkla ilgili pek çok soru gündemdedir: Yaratıcılık ürün mü, süreç mi yoksa her ikisi midir? Kolayca ölçülebilir mi? Müzik yeteneğiyle ilişkili midir? Sadece "genel müzik" etkinliği midir? Öğretilir mi? Sanatsal gelişimle ilgilenen müzik öğretmenleri ve psikologlar, yakın zamanda bu ve diğer birçok soruya cevaplar sunmuşlardır. Bu sorular doğrultusunda, çalışmadaki etkinliklerde yaratıcı düşünceye alan açmak çalışmanın temel odak noktası olmuş, süreç odaklı müzik ve hareket öğretimi ile öğreniminin rolü vurgulanmıştır. Görsel ve metinsel uyaranlar kullanılarak çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını harekete geçiren resimli öykü kitapları ile oluşturulan müzik ve hareket etkinliklerinin yaratım sürecinde, çocukların problemlere farklı ve yenilikçi bir bakış açılarıyla yaklaşmalarına, öğrenme ve uygulama süreci içinde hayal güçlerini kullanarak yeni fikirler geliştirmelerine imkan tanınmıştır. Bu şekilde, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine alan açılacağı düşünülmüştür.

“Yaratıcı hayal gücü, salt kitap bilgisinden daha değerlidir” (Simpson, 1922, s. 234) ve insanı diğer canlılardan farklı kılan temel bir özelliktir. Çocukların oluşturduğu hayal dünyası, gerçek dünyada gerçekleştirilemeyen şeyleri zihinlerinde gerçekleştirmelerine olanak tanır. Fakat önceden basılmış ve kitlesel olarak üretilen sanat eserleri, yaratıcılığı teşvik etmez. Bu tür yöntemlerle oluşturulan görüntüler, çocukların kendi özgün çalışmaları değildir. Bu tür etkinlikler, çocukları sadece meşgul eder ve duvarları doldurur. Göz alıcı olabilir ve beğeni toplayabilir, ancak hayal gücünü ve yaratıcılığı desteklemez (Duffy, 2006). Bu yüzden resimli öykü kitaplarını müzik ve hareket etkinliklerinde kullanırken, kitapta hazır olarak sunulan bir görüntünün çocukların yaratıcı süreçlerini ve hayal güçlerini kısıtlayabileceği unutulmamalıdır. Bu çalışmadaki etkinlikler oluştururken, hazır görsellerin yaratıcı

süreci sınırlayabileceği düşüncesi unutulmayıp, çocukların kendi zihinlerinde canlandırdıkları görseller üzerinden yola çıkarak hayal güçlerini kullanmalarına ve özgün ürünler ortaya koymalarına olanak tanıyan içeriklere yer verilmiştir.

5.2 Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler belirlenmiştir:

- Okul öncesi eğitimde resimli öykü kitaplarının elementer müzik ve hareket pedagojisi bağlamında incelenmesi ve buradan yola çıkarak oluşturulan etkinlikleri içeren bu çalışmada verilen etkinlik önerileri; araştırmacılar tarafından okul öncesi dönem çocuklarına uygulanarak geçerliği test edilebilir.
- Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'ne uygunluğu bağlamında yapılan öykü kitabı analizleri, farklı yaş gruplarındaki (özellikle ilkokul birinci ve ikinci sınıf) öğrencilere yönelik yazılmış resimli öykü kitapları için gerçekleştirilebilir ve bu analizler sonucunda etkinlikler tasarlanıp, uygulanabilir. Bu durum okul öncesi eğitim programı ile ilkokul programının devamlılık göstermesine katkı sağlayabilir.
- Okul öncesi eğitim alanında eğitimci yetiştiren kurumların eğitim programlarında Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi'ne disiplinlerarası bağlamda yer verilmesi, eğitimcilerin bu pedagojiyi farklı disiplinlerle ilişkilendirerek uygulamaya koymasını sağlayabilir.
- Bulgularda sunulan etkinlik önerileri okul öncesi öğretmeni ve müzik öğretmenin iş birliği ile gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenler bu etkinlikleri uygularken, resimli öykü kitaplarındaki hazır görsellerin çocukların yaratıcı düşünce süreçlerini kısıtlamaması adına bu görselleri yaratıcı düşüncüyü destekleyecek yöntemlerle sunabilirler.
- Eğitimciler ve yazarlar, çocukları yaratıcı düşünceye, müziğe ve harekete teşvik eden Türkçe resimli öykü kitapları üretebilir ve bu kitapları eğitim programlarına entegre edebilirler.

KAYNAKÇA

- Addison, R. (1988). A new look at musical improvisation in education. *British Journal of Music Education*, 5(3), 255–267. <https://doi.org/10.1017/S0265051700006665>
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Aduonum, K. (1980). *A compilation, analysis, and adaptation of selected Ghanaian folktale songs for use in the elementary general music class*. [Doctoral dissertation]. University of Michigan.
- Akbaş, E. ve Atasü Topçuoğlu, R. (2009). Modern çocukluk paradigmasının oluşumu-eleştirel bir değerlendirme. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 20(1), 95-104.
- Almerico, G. M. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Education Journal*, 26 (EJ1055322). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055322.pdf>
- Amrhein, F. (2002). Müzik ve dans eğitiminin sosyal yönleri. *İnfo*, (2), 5. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Anderson, D. I. & Magill, R. (2014). *Motor learning and control*. (10th ed.). McGraw-Hill Publishing.
- Aryani, A., Warsini, S. & Haryanti, F. (2018). Relationship between quality of care of young mothers and social-emotional development in preschool children. *Belitung Nursing Journal*, 4(1), 31–38. <https://doi.org/10.33546/bnj.344>
- Ayata, E. ve Aşkın, C. (2009). Müziğin beynin bilişsel fonksiyonlarına olan etkisi. *İtü Dergisi/b*, 5(2), 13-22.
- Aycan, B. (2018). *Dalcroze, Orff Schulwerk ve Kodaly yöntemlerinin müzik eğitiminde kullanımına ilişkin bir inceleme*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Abril, C. R. & Gault, B. M. (Eds.). (2016). *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints*. Oxford University Press.
- Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Azzara, C. D. (1993). Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342. <https://doi.org/10.2307/3345508>

- Barış, D. A. ve Şendurur, Y. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Barrett, M. (1990). Music and language in education. *British Journal of Music Education*, 7(1), 67-73. <https://doi.org/10.1017/S0265051700007518>
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Pegem Yayınları.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A. & Olson, J. E. (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615-636. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00033-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00033-7)
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüşel süreçler üzerindeki etkileri* (Tez No. 41285). [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bilen, S., Özevin, B. ve Canakay, E. U. (2009). *Orff destekli etkinliklerle müzik eğitimi*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Bilgin, H. (2011). *5-6 yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelilik kavramına göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Blakemore, C. L. (2003). Movement is essential to learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(9), 22-25. <https://doi.org/10.1080/07303084.2003.10608514>
- Boshkoff, R. (1991). Lesson planning the Kodály way. *Music Educators Journal*, 78(2), 30-34. <https://doi.org/10.2307/3398257>
- Bowyer, J. (2015). More than solfège and hand signs: Philosophy, tools, and lesson planning in the authentic Kodály classroom. *Music Educators Journal*, 102(2), 69-76. <https://doi.org/10.1177/0027432115611232>
- Bowyer, J. (2016). Using children's literature to inspire creative movement. *The Orff Echo*, 48(2), 24-29.
- Bulut, S. (2018). Okulöncesi dönem öğretmenlerinin çocuk edebiyatı yapıtlarını seçme ölçütü olarak yazınsal karakterlere yükledikleri anlam. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 714-729.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Brathwaite, A. (1988). Suzuki training: Musical growth or hindrance?. *Music Educators Journal*, 75(2), 42-45. <https://doi.org/10.2307/3398060>

- Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. H. Z. İnan ve T. İnan (Ed.). (2. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Calogero, J. M. (2002). Integrating music and children's literature. *Music Educators Journal*, 88(5), 23-30. <https://doi.org/10.2307/3399822>
- Campbell P. S. (2010). *Songs in their head: Music and its meaning in children's lives* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Can, D. T. (2014). *Çocuk edebiyatı giriş*. Eğitim Yayınevi.
- Cardany, A. B. (2013). Sound stories for general music. *General Music Today*, 26(3), 39-43. <https://doi.org/10.1177/1048371312473481>
- Cardany, A. B. (2012). Exploring music dynamics through children's literature. *General Music Today*, 26(1), 38-40. <https://doi.org/10.1177/1048371312453843>
- Carl-Orff-Stiftung. (n.d.). *Entwicklung: Orff*. Retrieved May 29 May, 2024, from <https://www.orff.de/orff-schulwerk/entwicklung/>
- Carle, E. (2023). *Tepeden tırnağa*. (E. Carle, İllüs.). (9. Baskı). Kuraldışı Yayıncılık.
- Carline, S. (2011). *Lesson plans for creative dance: Connecting with literature, arts, and music*. Human Kinetics.
- Chen-Hafteck, L. (2021). Music and language development in early childhood: Integrating past research in the two domains. In *In Music in the Lives of Young Children* (pp. 179-192). Routledge.
- Choksy, L., Abramson, R. M., Gillespie A. E., Woods D. & York, F. (2001). *Teaching music in the twenty-first century*. (2nd Ed.). Prentice Hall.
- Colwell, C. M. (2013). Children's storybooks in the elementary music classroom: A description of their use by Orff Schulwerk teacher. *Music Therapy & Special Music Education*, 5(2), 175-187.
- Colwell, C. M. (2016). Children's storybooks to address speech and language challenges. *The Orff Echo*, 49(1), 18-22.
- Corso, J. A. (2013). *Music community project: Helping children gain musical knowledge and develop social emotional growth through musical experience and family involvement*. [Master thesis]. San Diego State University.

- Costanza, P. & Russell, T. (2017). Methodologies in music education. M.C. Moore (Ed.). In *Critical essays in music education* (pp. 255-266). Routledge.
- Cubasch, P. (2003). Elementer müzik veya müzik ve hareketle bedensel eēitim. *Info Dergisi*, (3), 8-18. Off Schulwerk Eēitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Cuskelly, J. (2021). The Kod ly philosophy: Contemporary interpretations and practices. K. Cleland & P. Fleet (Eds.). In *The Routledge companion to aural skills pedagogy* (pp. 287-297). Routledge.
- Cümbüş Auernig, F. (2013). Çocuklarla ses eēitimi. K. Ojaja Koçak ve N. Laslo (Ed), *Türkiye’de Orff-Schulwerk müzik oyun ve dans üzerine makaleler içinde* (ss. 27-36). Müzik Eēitimi Yayınları.
- Demircan, C. (2006). T B TAK  ocuk kitaplıēı dizisindeki kitapların dış yapısal ve i  yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- Dolloff, L. (1993). *Das Schulwerk. A foundation for the cognitive, musical, and artistic development of children: Research perspectives in music education*. L. R. Bartel (Ed.). Canadian Music Education Research Centre.
- Doruk, D. (2019). *Orff yaklaşımının bilişsel gelişim süreçlerine katkılarının deēerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in the early years*. (2nd edition). McGraw-Hill Education.
- D l, A. (1999). *0-6 yaş  ocuk kitapları resimlemeleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].  anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ergüler, S. (2016). *Okul  ncesi eēitiminde Orff-Schulwerk yaklaşımının bale alanında eēitime, icracılık ve yaratıcılıēa olası olumlu yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eppink, J. A. (2009). Engaged music learning through children's literature. *General Music Today*, 22(2), 19-23. <https://doi.org/10.1177/1048371308324105>
- Erol, F. Z., Elhakan, G. B. ve Burulday, V. (2021). 3-6 yaş d nemindeki resimli  ocuk kitaplarının i  ve dış yapı özelliklerinin incelenmesi. *Akademik Matbuat*, 5(1), 115-130.
- Essa, E. L. & Burnham, M. M. (2019). *Introduction to early childhood education*. (8th Ed.). Sage Publications.

- Fallin, J. R. (1995). Children's literature as a springboard for music: Music teachers may be overlooking a stimulating resource. Jana R. Fallin looks at the possibilities of bringing children's literature into the music classroom. *Music Educators Journal*, 81(5), 24-27. <https://doi.org/10.2307/3398852>
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in children's storybooks for?. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37(2), 130-142.
- Feierabend, J. (1990). Music in early childhood. *Design for Arts in Education*, 91(6), 15-20. <https://doi.org/10.1080/07320973.1990.9934833>
- Findlay, E. (1995). *Rhythm and movement: Applications of Dalcroze eurhythmics*. Alfred Music.
- Fox, D. B. (1991). Music, development, and the young child. *Music Educators Journal*, 77(5), 42-46. <https://doi.org/10.2307/3397862>
- Gabbei, R. & Clemmens, H. (2005). Creative movement from children's storybooks: Going beyond pantomime. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(9), 32-37. <https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608308>
- Gall, G. (2016). From a to zig-zag: Teaching the vocabulary of creative movement. *The Orff Echo*, 48(2), 10-14.
- Gallahue, D. L., Goodway, J. D. & Ozmun, J. C. (2019). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Jones & Bartlett Learning.
- Gauthier, D. R. (2005). Children's literature in the music classroom: Finding the music within. *Music Educators Journal*, 91(3), 51-56. <https://doi.org/10.2307/3400076>
- Garson, A. (1970). Learning with Suzuki: Seven questions answered. *Music Educators Journal*, 56(6), 64-154. <https://doi.org/10.2307/3392719>
- Gilbert, J. (1980). An assessment of motor music skill development in young children. *Journal of Research in Music Education*, 28(3), 167-175. <https://doi.org/10.2307/3345234>
- Goodkin, D. (2006). İdeal Orff sınıfı. *İnfo*, (9), 14-15. Off Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Goodkin, D. (2013). *Play, sing & dance: An introduction to Orff Schulwerk*. (3rd Ed.). Schott.

- Gordon, E. E. (1995). Taking a look at music learning theory an introduction. *General Music Today*, 8(2), 3-8. <https://doi.org/10.1177/104837139500800202>
- Gordon, E. E. (1989). Audiation, music learning theory, music aptitude, and creativity. J. W. Richmond (Ed.). In *The Proceedings of the Suncoast Music Education Forum on Creativity* (pp. 75-89). The University of South Florida.
- Gordon, E. E. (1999). All about audiation and music aptitudes: Edwin E. Gordon discusses using audiation and music aptitudes as teaching tools to allow students to reach their full music potential. *Music Educators Journal*, 86(2), 41-44. <https://doi.org/10.2307/3399589>
- Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Gia Publications.
- Gordon, E. E. (2012). *Learning sequences in music. A contemporary music learning theory*. (2012 ed.). GIA Publications.
- Gönen, M. (1989). Beş ve altı yaş anaokul çocuklarının resimli çocuk kitaplarındaki değişik resimleme tarzlarına tepkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 32-35.
- Gönen, M. (2013). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (s. 15-31) içinde. Eğiten Kitap.
- Gönen, M. ve Aydos, E. H. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 111-123.
- Gürkan Öztürk, F. (1996). Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemi ve öğretmen sorunu. *Filarmoni Sanat Dergisi*, (139), 5-8.
- Hall, S. (2021). Using picture books as a tool for creating a culturally inclusive elementary music classroom. *General Music Today*, 34(2), 19-25. <https://doi.org/10.1177/1048371320961378>
- Hartman, W. (2018). Orff-Schulwerk'in temel prensipleri. *İnfo*, (25), 3-6. Off Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Haselbach, B. (1978). *Dance education: Basic principles and models for nursery and primary school*. Schott.
- Haselbach, B. (1990). Hareket/dans elementi. *İnfo*, (20), 26-31. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.

- Haselbach, B. (2003). Orff-schulwerk disiplinlerarası bir deneyim. K. O. Koçak ve M. Liebig (Ed.), *Uluslararası Orff Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu* (s.91-96) içinde. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Haselbach, B. (2004). Intregrating the art through body experience. *The Orff Echo*, 36(2), 20-23.
- Hladíková, H. (2014). Children's book illustrations: Visual language of picture books. *CRIS-Bulletin of the Centre for Research and Interdisciplinary Study*, 1, 19-31. <https://doi.org/10.2478/cris-2014-0002>
- Hanson, M. (2003). Effects of sequenced Kodaly literacy-based music instruction on the spatial reasoning skills of kindergarten students. *Research and Issues in Music Education*, 1(1), 1-17.
- Bucci, M. G. & Hendricks, K. S. (2019). 'Everyone is always learning': Case study of a Suzuki-inspired preschool. *International Journal of Music in Early Childhood*, 14(1), 89-109. https://doi.org/10.1386/ijmec.14.1.89_1
- Hein, M. A. (2010). Zoltan Kodaly as educator: The effects of the Kodaly pedagogy on teacher and student. *Australian Kodaly Journal*, (2010), 52-58.
- Hermann, E. (1999). *Shinichi Suzuki: The man and his philosophy*. Alfred Music.
- Hood, M. (2022). *Bezelye bozo ile havuç havi*. (M. Hood, İllüs.). (2. Baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Houlahan, M. Tacka, P. (2015). *Kodály today: A cognitive approach to elementary music education*. (2nd ed.). Oxford University Press.
- Hughes, P. W. (1993). The evolution of Orff-Schulwerk in North America (1955–1969). *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, 14(2), 73-91. <https://doi.org/10.1177/153660069301400201>
- Huizinga, J. (2017). *Homo Ludens: Oyunun toplumsal islevi üzerine bir deneme* (6. Baskı). (M.A Kılıçbay, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orjinal eserin basım tarihi 1995).
- Hunt, P. (Ed.). (1998). *Understanding children's literature*. Routledge.
- Ibor, S. L. (2009). Kendi kültüründen ve diğer kültürlerden kelimelerle oynamak. *İnfo*, (15), 26-30. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- İrten, G. (2017). *Kim bu gelen?*. (G. İrten, İllüs.). (2. Baskı). Günışığı Kitaplığı.

- Jungmair, U. E. (2002). Orff-Schulwerk Carl Orff anlayışı çerçevesinde elementer müzik ve dans pedagojisi. *İnfo*, (1), 5-6. Off Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Juntunen, M. L. (2016). The Dalcroze approach. *Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints*, 141-68.
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiyede Orff-Schulwerk uygulamaları Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 89-104.
- Kalyoncu, N. (2021). Elementer müzik ve hareket eğitimi: Oluşumu ve karakteristikleri. N. Kalyoncu (Ed.), *Müzik Eğitiminde çok bileşenli pedagojik yaklaşımlar ve öğretme-öğrenme yaklaşımları* (s.115-172) içinde. Nobel Yayıncılık.
- Kandemir, T. (2009). *İlköğretim sınıf müzik eğitiminde Orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışmalarının müziksel yaratıcılık sürecine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında “karakter” kavramı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 60-79.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (s. 77-125) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kendall, S. (1986). The Harmony of human life: An exploration of the ideas of Pestalozzi and Froebel in relation to music education. *British Journal of Music Education*, 3(1), 35–48. <https://doi.org/doi:10.1017/S0265051700005118>
- Kenney, S. (1997). Music in the developmentally appropriate integrated curriculum. C. H. Hart, D. C. Burts & R. Charlesworth (Eds.), In *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight* (pp. 103-144). State University of New York Press.
- Kiefer, B. Z. & Tyson, C. A. (2010). *Charlotte Huck’s children’s literature. A brief guide*. McGraw- Hill.
- Kocabaş, A. (2003). *Müzik öğretiminin temelleri*. Egetan Basım Yayın Tanıtım.
- Koelsch, S. (2005). Investigating emotion with music: Neuroscientific approaches. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 412-418. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.034>
- Koçoğlu, E. (2020). Eğitim tarihi. M. Köçer ve E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitim tarihine kavramsal bakış* (s. 1-13) içinde. Pegem Akademi

- König, A. (2023). *Tarçın'ın kaybolan havuçları*. (G. Jakobs, İllüs.). (16. Baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kökçü, Y. (2021). Çocuk kitaplarının biçim ve içerik özellikleri. Ş. Demirel ve S. Seven (Ed.), *Çağdaş çocuk edebiyatı* (s. 71-86) içinde. Pegem Akademi.
- Kugler, M. (2003). Orff-schulwerk'in geçmişi. K. O. Koçak ve M. Liebig (Ed.), *Uluslararası Orff Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu* (64-75) içinde. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Kugler, M. (2006). Orff-Schulwerk ve kültür geleneği ilişkisi. *İnfo*, (9), 5-12. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Kugler, M. (2010). Elementer müzik ve hareket pedagojisi-Orff-Schulwerk. *İnfo*, (17), 6-8. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Kuşcu, Ö. (2010). *Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental. *The qualitative report*, 8(1), 100-103.
- Lamme, L. L. (1990). Exploring the world of music through picture books. *The Reading Teacher*, 44(4), 294-300. <http://www.jstor.org/stable/20200626>
- Lange-Küttner, C. (1998). Pressure, velocity and time in speeded drawing of basic graphic pattern by young children. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 1299-1310. <https://doi.org/10.2466/pms.1998.86.3c.1299>
- Latimer, A. (2023). *Çekirdek ile yumurta*. (D. Litchfield, İllüs.). (6. Baskı). Domingo Yayıncılık.
- Lerer, S. (2008). *Children's literature: A reader's history, from Aesop to Harry Potter*. University of Chicago Press.
- Li, M. (2022). *The role of imagination and art in children's books* [Doctoral dissertation]. Syracuse University.
- Littleton, D. (1998). Music learning and child's play. *General Music Today*, 12(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/104837139801200104>
- Lowry, R. G., Hale, B. J., Draper, S. B. & Smith, M. S. (2019). Rock drumming enhances motor and psychosocial skills of children with emotional and

behavioral difficulties. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(3), 152–161. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1429041>

Lynch-Brown C. & Tomlinson C. M. (1999). *Essentials of children's literature* (3rd ed.). Allyn and Bacon.

Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds.). (2009). *Communicative musicality*. Oxford: Oxford University Press.

Maubach, C. (2010). Hareket eden kelimeler. *İnfo*, (17), 11-15. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.

Matheson, C. (2021). *Dokun sihirli ağaca*. (C. Matheson, İllüs.). (5. Baskı). Kuraldışı Yayıncılık.

Marquez, E. M. R. (2006). Orff Schulwerk’ın sosyal boyutu üzerine bazı düşünceler. *İnfo*, (10), 14-15. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.

McCoy, C. W. (1994). Music and children's literature: Natural partners. *General Music Today*, 7(3), 15-19. <https://doi.org/10.1177/104837139400700305>

MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB, (2024). *Güncellenen okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Metz, E. (1989). Movement as a musical response among preschool children. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 48-60. <https://doi.org/10.2307/3344952>

Miller, B. A. (2008). A harmonious duet: Music and children's literature. *General Music Today*, 21(2), 18-24. <https://doi.org/10.1177/1048371308316413>

Milli, Z. M. ve Özyoğurtçu, S. (2017). *Orffestra bir varmış bir yokmuş: Hikâyeler ile Orff-Schulwerk uygulamaları*. Eğiten Kitap.

Minton, S. (2003). Using movement to teach academics: An outline for success. *Journal of physical education, recreation & dance*, 74(2), 36-40. <https://doi.org/10.1080/07303084.2003.10608377>

Nadon-Gabrion, C. (1984). Language, a bridge to learning in movement and music. *Theory into practice*, 23(4), 335-339. <https://doi.org/10.1080/00405848409543136>

Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. (2. Baskı). Ezgi kitabevi yayınları.

- Niland, A. (2007). Musical stories: Strategies for integrating literature and music for young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(4), 7-11. <https://doi.org/10.1177/183693910703200403>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1048371309335625>
- Nykrin, R. (2005). Bir müzik eğitimi klasiğinin güncel durumu üzerine düşünceler, "Musik für Kinder - Orff-Schulwerk". *İnfo*, (8), 5-12. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Obuo Addo, A. (2003). Using African children's literature in elementary general music classes. *General Music Today*, 16(2), 39-46. <https://doi.org/10.1177/10483713030160021001>
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı: Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle*. Anı Yayıncılık.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.
- Oktay, A. (2005). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. A. Oktay ve Ö. Polat (Ed.). *Okul öncesinde güncel konular* (s. 11-23) içinde. Morpa Yayınevi.
- Okuldaş, N. (2019). *Edwin E. Gordon’un müziğe eğitme teorisi doğrultusunda 0-6 yaş grubu okul öncesi döneminin incelenmesi (Olten Filarmoni Sanat Okulu örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Orff, C. (2003). Hareketten doğan müzik. *İnfo*, (3), 2-3. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Özbay, S. S. (2020). *Anadolu kültüründen seçilmiş on eğitim müziği eserinin Orff-Schulwerk "çocuklar için müzik" yayınları doğrultusunda incelenmesi ve uyarlanması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. <https://doi.org/10.5455/cap.20120433>
- Özevin Tokinan, B. (2013). Yaratıcı dansa malzeme olarak (Artvin Yöresi) Türk halk oyunları. K. Ojaja Koçak ve N. Laslo (Ed.). *Türkiye’de Orff-Schulwerk müzik oyun ve dans üzerine makaleler* (ss. 55-68) içinde. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Özevin, B. (2016). *Masallarla Orff-Schulwerk seminer notları*. Ankara.

- Özevin, B. (2018). Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönleri. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 8-23. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4991>
- Özevin, B. (2020). Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitimi. M.S. Gönen (Ed.). *Erken çocuklukta ritim, dans ve Orff eğitimi* (s. 55-75) içinde. Pegem Akademi.
- Öziskender, G. (2011). *Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Özmenteş, G. (2005). *Dalcroze Eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uçal, E. (2003). *Okul öncesi müzik eğitiminde Orff öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uçan, A. (2003). Türkiye'de müzik eğitiminin gelişimi, Orff okul öğretisinin tanımı-uygulanımı-uyarlanması ve Orff anlayışıyla temel müzik eğitiminin genel durumu. K. O. Koçak ve M. Liebig (Ed.), *Uluslararası Orff Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu* (s. 10-39) içinde. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Evrensel Müzikevi.
- Uğurlu, S. B. (2013). Resimli çocuk kitaplarında hayvan karakter kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 8(4). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4851>
- Ulrike, J. (2003). Geçmiş ve geleceğe bakış. *İnfo*, (3), 18-26. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı* (s. 33-35) içinde. Eğiten Kitap.
- URL (2024). <https://www.musictheorytutor.org/2013/03/25/solfege-hand-signs/>. Erişim Tarihi: 2.2.2024
- Uzuner-Yurt, S. (2012). Çocuk yayınları. T. Şimşek. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (s. 71-80) içinde. Grafiker Yayınları.
- Palastro, M. A. (1995). Music, drama and integrated language arts. *The Orff Echo*, 27(3), 41-42.

- Palmer, J. & Burroughs, S. (2002). Integrating children's literature and song into the social studies. *The Social Studies*, 93(2), 73-78. <https://doi.org/10.1080/00377990209599886>
- Pasnau, R. (1999). What is sound?. *The Philosophical Quarterly*, 49(196), 309-324. <https://doi.org/10.1111/1467-9213.00144>
- Peak, L. (1998). The Suzuki method of music instruction. T. P. Rohlen & G. K. LeTendre (Eds.). In *Teaching and learning in Japan* (pp. 345-368.). Cambridge University Press.
- Persellin, D. (1999). The effect of Orff-based, time-intensive music instruction on spatial-temporal task performance of young children. *Texas Music Education Research*, 1999, 79-84.
- Philippe Ariaès. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Alfred A. Knopf.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu* (K. İnal, çev.). İmge Kitabevi.(Orjinal eserin basım tarihi 1995).
- Pringle, R. M. & Lamme, L. L. (2005). Using picture storybooks to support young children's science learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 46(1), 2. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol46/iss1/2
- Reutzel, D. R. & Gali, K. (1998). The art of children's book selection: A labyrinth unexplored. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 19(1), 3-50. <https://doi.org/10.1080/0270271980190101>
- Roussey, C. (2019). *Canım kedim*. (C. Roussey, İllüs.). Büyülü Fener.
- Russell, D. L. (2001). *Literature for children: A short introduction* (4rth ed.). Addison Wesley Longman.
- Salmon, S. (2005). Herkes için müzik. *İnfo Dergisi*, (8), 26-29. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Sangiorgio, A. (2009). Müzik antropolojisi olarak Orff Schulwerk. *İnfo*, (16), 6-13. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Schumacher, K. (2003). Müziği araç olarak kullanan sosyal pedagoji ve entegrasyon pedagojisi ile müzik terapisi açısından Orff-Schulwerk'in anlamı. *İnfo*, (4), 1-4. Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.

- Saraç, H. (2006). Müziğin dil eğitimindeki yeri ve önemi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (6), 107-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsed/issue/2568/33084>
- Sarıkavak, H. Y. (2022). *Çocuk koro eğitiminde Orff yaklaşımının etkisi*. [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Selçuk, C. (2021). *3-6 yaş dönemi çocuklarına seslenen resimli anlatı kitaplarında görsel öğeler ve işlevleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychology of music*, 33(4), 419-435. <https://doi.org/10.1177/0305735605056155>
- Sever, G. ve Benli, G. K. (2022). Erken çocukluk dönemine seslenen müzikle ilgili çocuk kitaplarının içerik, müziksel kavramlar ve görselleri açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 229-252. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261412>
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. (7. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2006). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (s. 41-56) içinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Shamrock, M. (1986). Orff schulwerk: An integrated foundation. *Music educators journal*, 72(6), 51-55. <https://doi.org/10.2307/3401278>
- Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk: An integrated foundation. *Music Educators Journal*, 83(6), 41-44. <https://doi.org/10.2307/3399024>
- Shehan, P. K. (1986). Major approaches to music education an account of method. *Music Educators Journal*, 72(6), 26-31. <https://doi.org/10.2307/3401273>
- Shore, R. A. (2010). Music and cognitive development: From notes to neural networks. *Nhsa Dialog*, 13(1), 53-65. <https://doi.org/10.1080/1524075090345811>
- Sinor, J. (1986). The ideas of Kodaly in America. *Music Educators Journal*, 72(6), 32-37. <https://doi.org/10.2307/3401274>
- Smardo, F. A. (1984). Using children's literature as a prelude or finale to music experiences with young children. *The Reading Teacher*, 37(8), 700-705. <http://www.jstor.org/stable/20198580>
- Snell, C.A. (1980). *The philosophical basis for Orff Schulwerk*. [Doctoral dissertation]. Southern California University.

- Swindells, D. & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: the construct validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian occupational therapy journal*, 53(4), 314-324. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2006.00592.x>
- Stevens, R. (2010). "Where do you think we come from?": The origins and foundations of the Kodaly approach to music education. *Australian Kodaly Journal*, (2010), 7-15.
- Stokes, W. A. (1996). Is Edwin Gordon's learning theory a cognitive one?. *Philosophy of music education review*, 4(2), 96-106. <http://www.jstor.org/stable/40495421>
- Suzuki, S. (1989). *Shinichi Suzuki: His speeches and essays*. Alfred Music.
- Simpson, R. M. (1922). Creative imagination. *The American Journal of Psychology*, 33(2), 234-243. <https://doi.org/10.2307/1414133>
- Şirin, M. R. (2007a). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış: Çocuk edebiyatı nedir ne değildir?*. Kök yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2007b). *Çocuk edebiyatı kültürü*. Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX (780), 12, 31.
- Taetle, L. D. (1999). *The effect of active and passive music instruction on the spatial ability of kindergarten children*. [Doctoral dissertation]. The University of Arizona.
- Tan, M. (1994). *Çocukluk: Dün ve bugün, toplumsal tarihte çocuk*. Tarih Vakfı Yayınlar.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Tekin, A. ve Büyükkız, K. K. (2019). Aytül Akal'ın çocuk kitaplarının eğitsel iletiler açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 110-123. <https://doi.org/10.35233/oyea.662748>
- The Gordon Institute for Music Learning. (n.d.). *About Dr. Edwin E. Gordon*. Retrieved May 29, 2024, from <https://giml.org/aboutgiml/gordon/>
- Thomas, J. (1980). Orff-based improvisation. *Music Educators Journal*, 66(5), 58-61. <https://doi.org/10.2307/3395777>

- Towell, J. H. (1999). Motivating students through music and literature. *The Reading Teacher*, 53(4), 284-287. <http://www.jstor.org/stable/20204792>
- Tullet, H. (2020). *Binbir oyun*. (H. Tullet, İllüs.). (4. Baskı). Timaş Çocuk.
- Turhan O., Baş B. ve Karaca Turhan, F. (2021). Türk çocuk edebiyatında tema: kitap katalogları üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 31-58. <https://doi.org/10.9779/pauefd.794327>
- Webster, P. (1990). Creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 21-37. <https://doi.org/10.2307/3401073>
- Woodford, P. G. (1996). Evaluating Edwin Gordon's music learning theory from a critical thinking perspective. *Philosophy of Music Education Review*, 4(2), 83-95. <http://www.jstor.org/stable/40495420>
- Varma, E. (2022). *Orff Schulwerk yaklaşımının 60-72 ay çocukların fonolojik farkındalıklarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Velásquez, V. (1990). Tuned idiophones in the music education of children: The history of Orff instruments. *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, 11(2), 93-109. <https://doi.org/10.1177/153660069001100203>
- Verde, S. (2019). *Müze*. (P. H. Reynolds, İllüs.). (4. Baskı). Günışığı Kitaplığı.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Yaprak Kotzian, E. (2018). *Orff-Schulwerk elementer müzik ve hareket pedagojisinin temelleri*. Pan yayıncılık.
- Yemen, G. (2021). *Bir çizgi*. (Ç. Odabaşı, İllüs.). (12. Baskı). Masalperest.
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zeybekoğlu Kara, Y. (2022) . *Okul öncesi müzik eğitiminde Orff-Schulwerk yaklaşımıyla farklı materyallerin kullanımı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Zinar, R. (1983). John Curwen: Teaching the Tonic Sol-Fa Method 1816–1880: An English minister proposed teaching music through the sound of tones and only later using notation. *Music Educators Journal*, 70(2), 46-47.
<https://doi.org/10.2307/3401212>

