



20. YÜZYILDAKİ MÜZİK ÖĞRETİMİ YÖNTEMLERİNİN RUS EKOLÜNDEKİ YANSIMALARI

REFLECTIONS OF THE METHODS OF MUSIC TEACHING IN THE 20TH CENTURY
IN THE RUSSIAN SCHOOL

Aynur Elhan NAYİR¹ - Yakup AKSOY²

Öz

20. yüzyılda müzik öğretim yöntemleri denildiğinde Dalcroze, Kodály ve Orff'un yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımların yaygın ve popüler olmasında nitelikli felsefe, teknik ve içeriklerinin yanı sıra Avrupa ülkelerinin bu yaklaşımların yaygınlığı üzerinde dominant bir rol oynamasının etkisinden de bahsedilebilir. Bu yüzyılda "Demirperde" ülkelerinin içe kapalı yapısına rağmen bu ülkelerdeki müzik eğitimcilerinin Avrupa'daki gelişmelerden haberdar olduğu ve eski Sovyetler Birliği'nin neredeyse tüm ülkelerinde müzik eğitiminin temelini oluşturan Rus müzik ekolünün Avrupa ülkelerinin mevcut yaklaşımlarının sentezinden oluştuğu söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmada 20. yüzyılda Rus müzik eğitimi ekollerinden; E.V. Davidova – S. F. Zaporozhets, P. Veys ve D. B. Kabalevsky'nin müzik eğitimi metotları incelenerek, bu metotların Dalcroze, Kodály ve Orff'un yaklaşımlarından etkilenişlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu çalışma ile Türkiye'de yeterince bilinmediği düşünülen bu üç Rus ekolünün derinlikli ele alınarak bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmüştür. Çalışma, betimsel araştırma türlerinden tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Veriler doküman analizi ve öz deneysel bir yaklaşımla elde edilmiştir. Çalışma sonucunda Türkiye'de bilinen batı müziği yaklaşımları ile yeterince tanınmadığı düşünülen Rus müzik eğitimi yaklaşımlarının karşılaştırmalı analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik öğretimi yöntemleri, Okul öncesi müzik eğitimi, Genel müzik eğitimi, Batı müzik eğitimi yaklaşımları, Rus Ekolü.

Abstract

When it comes to music teaching methods in the 20th century, the approaches of Dalcroze, Kodály and Orff come to the fore. In addition to their qualified philosophy, techniques and content, the prevalence and popularity of these approaches can also be mentioned, as well as the influence of European countries playing a dominant role on the prevalence of these approaches. Despite the introverted nature of the "Iron Curtain" countries in this century, it can be said that the music educators in these countries were aware of the developments in Europe and that the Russian music school, which formed the basis of music education in almost all countries of the former Soviet Union, is a synthesis of the current approaches of European countries. In this regard, the music education methods by Davidova – Zaporozhets, P. Veys and D. B. Kabalevsky music education method which are the music education systems of Russia in 20th century were examined in our study and it was aimed to reveal the influence of European education systems on Russian. This study aimed to introduce these approaches to the literature, which are considered to be not known enough in our country, and it was thought that it would shed light on future studies. The study was designed with the survey method, which is one of the descriptive research methods. The data were obtained through document analysis and a self-experimental approach. As a result of the study, a comparative analysis was conducted on western musical approaches that are known in our country and Russian education systems that are not known well.

Keywords: Music Education Approach, Pre-School Music Education, General Music Education, Western Music Education Approaches, Russian School.

¹ Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, aynur4272@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-1964-3829

² Öğr. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, yaksoy@erbakan.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9243-0133

GİRİŞ

Yirminci yüzyılda batı müzik eğitiminde öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşıp öğrencinin merkezde ve etkin olduğu, keşfetmeye ve yaratıcılığa dönük anlayış üzerine kurulu eğitim anlayışları ortaya çıkmıştır. Dalcroze, Orff Schulwerk ve Kodály metodu, müzik öğretiminde kullanılan bu gelişimsel eğitim yöntemlerinden öne çıkanlardandır (Eren, 2019). Dünyanın birçok yerindeki müzik eğitimi veren kurumlarda kabul görmüş ve yaygın olarak kullanılan bu üç yaklaşımın öğrencinin müzikal gelişiminde, derste aktif rol oynamasında, özgüven duygusunu kazanmasında, bedensel hareketler eşliğinde kendisini ifade edebilmesinde, bireysel ve birlikte hareket edebilme davranışlarını kazanmasında etkili olduğu söylenebilir (Aycan, 2018). Bu yöntemlerden İsviçreli müzisyen ve pedagog Emil Jaques-Dalcroze tarafından geliştirilen ve genel bir isimlendirme ile “Eurhythmics” (ritmik) olarak anılan yaklaşım 20. yüzyılda Carl Orff, Zoltan Kodály ve Schiniki Suzuki tarafından geliştirilen müzik öğretimi yaklaşımlarının tarihsel açıdan öncüsü durumundadır. Yaklaşım “Eurhythmics”, “Ritmik solfej” ve “Doğaçlama” gibi üç aşamadan oluşmaktadır. Bu yaklaşımda müziğin temel ögesi ritimdir ve müziğin tüm ritimlerinin kaynağı, insan bedeninin sahip olduğu doğal ritimlerde mevcuttur. Dalcroze göre müzikle bedensel hareketler arasında bağlantı ve dönüşüm vardır ve insan bedeni müziksel kavrayış sırasında sürecin baş mimarıdır (Özmenteş ve Bilen, 2005). Hareketi kullanarak yeni bir müzikal ifade ortaya koyan bu yöntem çalgı olarak bedenin kendisini kullanılmasını öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda beden ve müzik arasındaki ilişkiye doğrudan vurgu yapması nedeniyle diğer yöntemlerden ayrılmaktadır. Bu durum müzik eğitimi alan çocukların bedensel koordinasyonu ve müzikal algılarının gelişmesine büyük katkılar sunduğu için müzik eğitimine kafa yoran solfej öğretmenlerinin ilgisini çekmeyi de başarmıştır (Eren, 2019).

Diğer bir yöntem olan Orff Schulwerk, Alman besteci Carl Orff’un temellerini attığı ve çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin müziğe giriş yapmasını sağlayacak dil, hareket ve müzik bütünlüğünü barındıran pedagojik bir yaklaşımdır. Orff’un Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi adı altında anılan bu yaklaşımın temelinde bireyin içerisinde var olan yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkartarak kendini keşfetmesinin yolları aranmaktadır. İçerisinde hareket ve dansın da yer aldığı bu süreçte aktif rol oynayan birey dilden yola çıkarak beden ve enstrüman ekseninde özgün kompozisyon ve yaratılarını ortaya koyar (Özbay ve Can, 2020). Bu yaklaşımda müzik, ritmik düzeyde; hareket, dil, beden ritmi ve vurmali çalgılarla, ezgi düzeyinde ise; mırıldanma, şarkı söyleme, ses heceleri ve ezgili çalgılar yoluyla ele alınır. Armonik düzeye ezgili çalgıların kullanımı ile varılır (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006). Bu süreçte kullanılan ve Orff çalgıları olarak bilinen bu çalgıların çalımı teknik olarak kolaydır bu nedenle çocuklara çalma ve eşlik etme noktasında kolaylıklar sunmaktadır (Türkmen, 2017’den aktaran Yücesan, 2021).

Son olarak, Macar besteci, dilbilimci, etnomüzikolog ve eğitimci olan Zoltan Kodály tarafından geliştirilen müzik eğitimi yaklaşımı müzik okuryazarlığı ve ses eğitimi temelli bir anlayış benimsemiştir. İlk olarak Macaristan’da 1950’li yıllarda ortaya çıkan bu yaklaşım şu anda dünyanın birçok ülkesinde uygulanmaktadır. Kodály yaklaşımının çıkış noktasını, genel müzik eğitiminde seçilen şarkıların hem söz hem de melodik açıdan çocukların kendi kültürlerine ve yaşantısına uzak olmasına bağlamıştır. Kodály’e göre okul öncesi dönemden başlayarak bireyler kendi halk şarkılarını ve çalgılarını tanımalı ve müzik materyali olarak kullanılmalıdır. En temel çalgı insanın kendi sesidir. Bu nedenle şarkı söyleme büyük önem arz etmektedir (Mete ve Çoban, 2022). Bu yöntemde kullanılan teknikler kısaca fonomimi diye adlandırılan el işaretlerine, ta, ti-ti, tri-tri vb. gibi isimlerle adlandırılan ritmik hecelere ve “yer değiştirebilen do” sistemi denilen ‘aralıklama yöntemi’ ile yapılan bir solfej eğitimine dayanmaktadır. Kodály bu tekniklerde, halk müziklerinden Mozart ve Beethoven gibi büyük

bestecilerin eserlerine kadar geniş kaynakların materyal olarak kullanılmasını önermektedir (Aycan, 2017).

Gerek dünyada gerek ülkemizde Dalcroze, Orff ve Kodály yöntemleri ile ilgili olarak alan yazında çok sayıda bilimsel araştırma yapılmış olup, yöntemlerin karşılaştırılması, Türk müzik eğitimi sistemine etkisi vb. konularda çeşitli öneriler yapılmıştır. Bu üç yaklaşıma ilişkin Türkiye'deki literatürde yer alan çalışmalardan bazıları şu şekilde sıralanabilir: Dalcroze yöntemine ilişkin; Türkmen ve Pancar (2018) koro eğitiminde etkisini, Tuncer (2012) okul öncesi müzik eğitiminde kullanımını, Özmenteş ve Bilen (2015) müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkisini, Küçük ve Deniz ise (2018) müzik dersine etkisini incelemiştir. Orff yöntemine ilişkin; Öztürk (2006) Türkiye'deki tarihsel sürecini, Özbay ve Can (2020) Türkiye'deki yapılmış yayınları, Sağırkaya (2014) ise engelli çocukların iletişim becerilerindeki etkisini incelemiştir. Kodály yöntemine ilişkin; Yıldırım (2010) çalgı eğitimi üzerine etkisini, Gülle, Akay ve Uzun (2021) müzik dersine yönelik tutumuna etkisini incelemiştir.

Demirperde ülkelerine bakıldığında ise bu ülkelerin müzik eğitimi sistemlerinin hem dünyada hem de Türkiye'de yeterince araştırılmadığı ve tanınmadığı görülmektedir. Eski Sovyetler Birliği'nin kapalı kapılar arkasında kalması, kendi müzik eğitimi sistemlerini yeterince tanıtamaması ve bu ülkelerdeki eğitimcilerin de yeterince tanınmaması bu durumun başlıca nedenlerindedir. Buna rağmen ilgili ülkelerdeki müzik eğitimcilerinin Avrupa'daki gelişmelerden haberdar olduğu ve eski Sovyetler Birliği'nin neredeyse tüm ülkelerinde müzik eğitiminin temelini oluşturan Rus müzik ekolünün, Avrupa ülkelerinin mevcut teorik yaklaşımlarının sentezinden oluştuğu söylenebilir. Rus ekolü sadece İsviçre, Almanya ve Macaristan değil aynı zamanda eski Çekoslovakya, Bulgaristan, Fransa vb. ülkelerin müzik teorisi sistemlerinin temel prensiplerini de bünyesinde barındırmıştır. Özellikle de bu makalede sözü geçen Dalcroze, Orff ve Kodály yaklaşımları Rus müzik eğitimcilerinin büyük oranda dikkatini çekmiş ve ülkenin müzik eğitiminde büyük etki göstermiştir. Müziğin evrensel bir dil olduğu, müzik eğitiminin de farklı pedagojik yaklaşımlarla zenginleştirilebileceği gerçeğinden yola çıkılarak bilinen yaklaşımların yanı sıra az bilindiği düşünülen yaklaşımların gün yüzüne çıkarılması, incelenmesi, tanıtılması ve gerek müzik eğitimcileri gerekse araştırmacıları tarafından yapılacak çalışmalara konu olması elzemdir. Mevcut literatür incelendiğinde Türkiye'de Rus ekolünün nadir olarak incelendiği görülmektedir (Ayas, 2016; Çelik, 2020; Sultanova, 2011). Bu bağlamda, bu çalışmada 20. yüzyılda Rusya'da mevcut olan müzik eğitimi yaklaşımlarından; E.V. Davidova – S. F. Zaporozhets'in, P. Veys'in ve D. B. Kabalevsky'nin müzik eğitimi metodu incelenerek, bu metodların Avrupa müzik eğitim sistemlerinden etkilenmesi durumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca Türkiye'de yeterince bilinmediği düşünülen bu yaklaşımların tanıtılması hedeflenerek bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

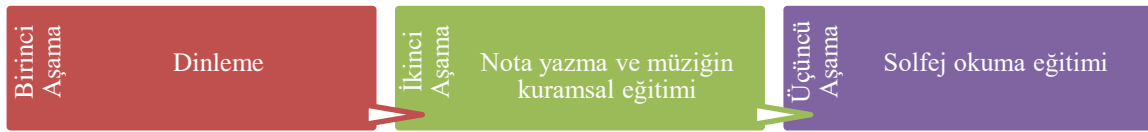
Bu çalışma, betimsel araştırma türlerinden tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Tarama araştırmaları araştırmaya konu olan şeyin özelliklerini tanımlamayı içerir (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışmada, bu araştırma yönteminin tercih edilmesinin nedeni 20. yüzyılda Rusya'da mevcut olan müzik eğitimi sistemlerinin Avrupa eğitim sistemlerinden etkilenme durumlarının mevcut literatür kapsamında incelenmesi ve Türkiye'de yeterince bilinmeyen bu yaklaşımların literatüre kazandırılmasıdır. Veriler doküman analizi ve öz deneysel bir yaklaşımla elde edilmiştir. Yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilen doküman analizinde önemli bir husus da araştırmacının o kültürü ve dili çok iyi bilmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Bu araştırmanın birinci yazarı Rus müzik ekolünde eğitim görmüş, konu üzerine çalışmalar gerçekleştirmiş ve Rus diline hâkimdir.

Veriler betimsel analiz yapılarak raporlanmıştır. Bu yaklaşımda amaç elde edilen verileri düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada doküman analizi gerçekleştirildiği için etik kurul izni alınmasına gerek duyulmamıştır. Yazarlar çalışmasının etik kurul izni alınmasını gerektirecek bir uygulama içermediğini taahhüt etmiştir. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde 20. yüzyılda Rusya’da mevcut olan müzik eğitimi sistemlerinden Davidova – Zaporozhets, Veys ve Kabalevsky müzik pedagojik yaklaşımlarının derinlemesine bir şekilde incelenecek ve yorumlanacaktır.

DAVIDOVA – ZAPOROZHETS’İN MÜZİK EĞİTİMİ METODU

Rus müzikologlarının pedagojik yaklaşımları daha çok ders ve solfej kitaplarında kendini göstermektedir. Bu nedenle yaklaşımları tanımak için onlardan bir kaçının incelenmesi gerekmektedir. Bu kitaplardan biri Davidova ve Zaporozhets’in birlikte yazdıkları *Müzik Okuryazarlığı*³ kitabıdır. 1968 yılında Moskova’nın *Muzika* yayınevinde basılan bu kitap ilköğretim öğrencileri için müzik eğitimi ders kitabı niteliğindedir. Kitap, temelde çocukların müzikle tanışması, entonasyonun doğasını kavrayarak müzikal birikimlerini geliştirmesinden oluşmaktadır. Yazarların düşüncesine göre, müzik eğitimi canlı müzik pratiğinden yola çıkmalıdır. Ses yüksekliği, metroritim, fraz⁴ vb. anlayışları çocuğun algılaması ancak müzik parçalarını dinlemek, okumak ve müzik oyunlarıyla mümkündür. Müzik duyumunun ve icrasının okumayla sıkı bağlılığını iddia eden yazarlar, kendi kitaplarını bu yönleri geliştirmeye yönelik şan ve koro parçalarının örnekleri üzerine kurmuşlardır. Eğitimciler doğru entonasyonu elde etmek için piyano eşliğinin önemini vurgulamışlardır. Çünkü bu unsur, duyum dikkatini aktifleştirdiği gibi dâhili duyumu geliştirip işitme yeteneğini güçlendirmektedir.

Kitapta vurgulanan bir diğer konu, çocuklarda yaratıcılığı geliştirmeye yönelik çalışmalardır. Yazarlar, yaratıcılığın çocukların kendi melodilerini bestelemesiyle geliştiği fikrini savunmaktadırlar. Bu nedenle kitapta, ritmik figürasyonlu melodik emprovizasyonun tamamlanması veya verilmiş soru cümlesine cevap cümlesi bestelenmesi gibi birkaç eğitim metodu seçeneği öne sürülmektedir. İlk aşamada bu tür çalışmalar yalnız sözlü olarak yani cevap cümlesi “la-la-la” şeklinde yapılmaktadır (Davidova ve Zaporozhets, 1968). Bu yöntem Orff’un *Schulwerk* metodunun etkisinden gelmektedir. Çünkü Orff pedagojik yaklaşımında öğrenci ve öğretmen diyalogunu öne sürerek bu emprovizasyonu müzik enstrümanı ile sunmuştur. Davidova ve Zaporozhets’in metodu üç aşamada incelenebilir. Bunlar: Dinleme, nota yazma ile müziğin kuramsal eğitimi ve solfej okuma eğitimidir (Şekil-1).



Şekil 1. Davidova – Zaporozhets’in müzik eğitimi metodu

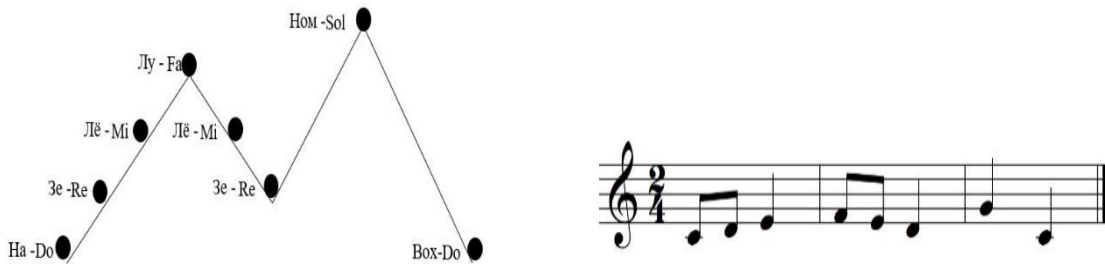
Yazarlar kitaplarındaki birinci bölümü dinleyicinin ilk müzik duyum etkileşimlerinin gelişmesine yöneltmişlerdir. Burada sunulan müzik materyali genellikle dinletilerek öğretilmektedir. Bunun için kitapta tasviri resim eserleri ve edebi sunumlar da verilmektedir.

³ Davidova E.V. ve Zaporozhets S. F. (1968) *Müzik okuryazarlığı*. Moskova Müzik. [Давыдова Е.В. Запорожец С.Ф. (1968). Музыкальная грамота. Выпуск первый. М. Музыка]

⁴ Phrase: Cümle. (Say, 2002:115-420)

Kitabın ikinci bölümünde nota yazma ve müziğin kuramsal eğitimi ele alınmaktadır. Burada porte, notaların isimleri, onların oktavlardaki yerleri, anahtarlar, alterasyon işaretleri, ritmik gruplaşmalar, dinamik işaretler, sayma işlemlerine yer verilmektedir. Bu bölüm temel müzik teorisine ilk adım gibi değerlendirilebilir. Üçüncü bölüm ise tüm yapılanların tekrarı ve tonalite içerisinde solfej okumanın ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu bölüme, aynı zamanda şarkıların piyanodan kulaktan çalınması da eklenmektedir. Bunun dışında kitaba dâhil olan ‘ekler’ kısmında, portenin öğrenilmesi için kağıttan yapılmış alfabe, çeşitli müzik oyunları, görsel materyaller ve kitaptaki şarkıların güfteleri ve notaları sunulmaktadır. Bu da derse canlılık getirerek yaratıcılığı geliştirmeye yardımcı olan unsurlardandır. Kitaptaki müzik oyunlarının kitaba dâhil olması ve genel olarak dersi oyun üzerinde kurma çabası da yine Avrupa müzik ekollerinden, özellikle de Orff ve Kodály sistemlerinden gelen bir gelenektir. Aynı zamanda Davidova ve Zaporozhets’te görülen eğitimin üç aşamaya ayrılması durumu Dalcroze’nin *Eurhythmics* (müzikle hareket) kulak eğitimi (solfej ve ritmik solfej) ve doğaçlama şeklinde sınıflandırdığı metoduyla kuruluş prensibi bakımından benzerlik göstermektedir. Kitapta materyal olarak kullanılan repertuar halk ve çocuk şarkılarından, aynı zamanda Rus-Sovyet ve Klasik Batı bestecilerinin eserlerinden oluşmaktadır.

Kitapta dikkat çekici ve yazarlar tarafından çok önemsenen yöntemlerden birisi ezgilerin ses yüksekliğini belirtmek amacıyla grafik tasvirler kullanılmasıdır. Bu tasvir tahtaya yazılarak ezginin ses hareketini göstermektedir. Çocuklar bu aşamada kuramsal bilgilere sahip olmadıkları için notaların süre değerlerini ve isimlerini bilmeden sadece ezginin hareketini şematik olarak çizmektedir (Şekil-2). ‘Yükseklik noktaları’ olarak da anılan uygulamada ezgiyi göstermek için küçük registerde⁵ melodileri seçmek gerekmektedir (4–5 notadan fazla olmaması şartıyla). Uygulama aşamasında öğrenciden duyduğu melodiyi kendi müzik defterine dikey şekilde noktalarla yerleştirmesi istenmektedir. Şarkıları söylerken veya dinlerken ezgideki değişime uygun olarak öğrenci noktalara göre parmaklarını hareket ettirmektedir. Her bir noktanın ses yüksekliği sanal diatonik modun⁶ perdesiyle aynıdır. Melodideki aralık atlamaları zamanı öğrenci, öğretmenin isteğine göre aradaki atlamayı noktalara işaretlemektedir. Şarkıların bu tür ‘yükseklik noktalarına’ göre okunması aynı zamanda piyano eğitimine hazırlık aşamasını da oluşturmaktadır.



Şekil 2. Uygulamaya yönelik şematik çizim ve notasyon (Davidova ve Zaporozhets, 1968).

Kitapta yazarlar tarafından çok önemsenen yöntemlerden birisi de notaların piyanodaki yerlerinin bulunmasının sıralı sesler halinde değil de karma şekilde olmasıdır. Yani öğretilen her ses, önce tüm oktavlarda bulunarak daha sonra ses dizisi şeklinde gösterilmektedir. Bu yöntem, seslerin piyanodaki yerini bulurken her zaman ‘do’ notasından sayarak bulmayı engellemektedir.

Kitabın birinci bölümünde tüm şarkılar sadece duyumla kulaktan öğretildiği için yazarlar şarkıları çocuk ses alanına uygun olan tonalitelere vermişlerdir. Bu şarkılarda $\frac{4}{4}$ ’lük

⁵ Register: Ses alanı, kalından inceye doğru belli aralıktaki sesler kapsayan ses bölgesi (Say, 2002).

⁶ Sanal diatonik mod: Gerçek ses yüksekliği olmayan yani relative solmizasyon.

ölçü ve 4'lük, 8'lik süre değerleri de kullanılmaktadır. Davidova ve Zaporozhets'in düşüncesine göre Do major tonalitesi ile müzik duyumu sınırlılık ve primitif (basit) ritimler üzerinden ilerlemekte ve duyumda yetersizliğe yol açmaktadır. Bu nedenle yazarlar Do majör tonalitesi ile sınırlı kalmadan farklı tonalitelerde şarkı söyleterek ve dinleterek kulaktan çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar gamların ve tonalitelerin eğitimine hazırlık aşamasını oluşturmaktadır.

Kitapta, ritmik çalışmalar ilk aşamada seslerin süre değerleri verilmeden gösterilmektedir. Bunun nedeni öğrencinin kuramsal bilgilere henüz sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. Yazarlar, sesleri 'kısa' (sekizlik), 'uzun' (dörtlük) ve 'uzatılan' (yarım) notalar olarak isimlendirmişlerdir. Yazarlar müzik eğitimindeki uygulamalarda, çoğu zaman notaların süre değerlerini somutlaştırmak için 'elma dilimlerine bölerek' ya da benzeri şekilde yapılan benzetmelerin dikkat dağıttığını, süre değerlerini matematiksel işaretlerle anlatmak işinin öğrencinin seslerin uzunluklarını hissettikten sonra oluşabileceğini belirtmiştir (Davidova ve Zaporozhets, 1968). Kitapta yer alan diğer bir ilginç yöntem de ezginin ritmik değerlerinin çubuklarla tasviridir. Bu çalışmayı notaların süre değerlerinin eğitiminden önce başlatmak gerekmektedir. Her sesin süre değerinin uzunluğuna yönelik bu çalışma müzik yazısına hazırlık aşamasını oluşturmaktadır. Çubuklar şarkıyı okuma veya dinleme zamanı yazıldığı için bir anlamda ritmik dikteyi hazırlamaktadır. Şarkının çubuklarla tasviri Şekil-3'te verilmiştir.



Kısa çubukları birleştirince:



Şekil 3. Ritmik Değerlerin Çubuklarla Tasviri (Davidova ve Zaporozhets, 1968)

Sonraki aşamada bu çubukları notalara çevirdiğimizde şarkının ritmik yapısı ortaya çıkmaktadır. Bu tür çalışmalar Kodály'nin sisteminde ve bu sistemden etkilenen Rus müzik eğitimcisi P. Veys'in pedagojik yaklaşımında da görülmektedir (Veys, 1967). Son olarak da şunu söylemek gerekir ki, 1968 yılında yazılmış bu kitap günümüzde de özelliğini kaybetmeyerek birçok müzik eğitimi sistemi için örnek teşkil etmektedir.

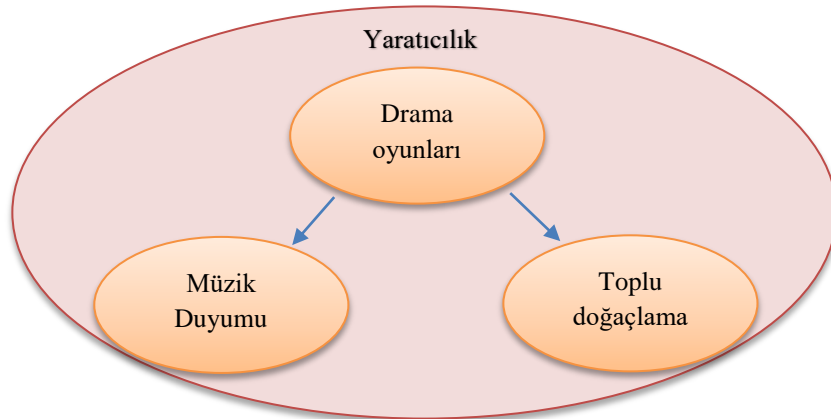
P. VEYS'İN MÜZİK EĞİTİMİ METODU

1980 yılında, Rus müzik eğitimcisi P. Veys'in Moskova'nın *Sovetski Kompozitör* yayın evi tarafından yayımlanan *Müziğe Basamaklar* kitabı, bu zamana kadar yazılmış olan tüm Avrupa solfej sistemlerinin sentezini oluşturmaktadır. Kitapta İngiltere'den *J. Kerven*, Almanya'dan *C. Orff*, Macaristan'dan *Z. Kodály*, Bulgaristan'dan *Lesenke* sistemleri, Estonya'dan *H. Kaljuste*, Rusya'dan *D. Kabalevsky* ve İsviçre'den *E. J. Dalcroze*'nin pedagojik yaklaşımlarının önemli özellikleri birleştirilmiştir. Kitap, okul öncesi müzik eğitimi için düşünülmüştür. Veys'e göre: ... *patolojik rahatsızlığı olmayan her çocuk müzikle uğraşabilir. Çünkü doğuştan her çocuğun müzik yeteneği mevcuttur. Sadece bu yeteneği doğru ve zamanında geliştirmek gerekmektedir. Bu nedenle de eğer çocuğun hevesini ve dikkatini geliştirirsek, her çocuk müzikle uğraşabilir ve uğraşmalıdır* (Veys, 1967:5).

Günümüzde Paris ve Belçika konservatuvarlarına çocukların müzik yetenek sınavı yapılmadan alındıkları bilinmektedir. Yani isteği ve hevesi olan her çocuk müzik eğitimi alabilmektedir ama çocuğun gelecekte müziği meslek olarak seçmesi zamana bağlı olarak

gelişim göstermektedir.⁷ Veys'e göre müzik eğitiminin ilk aşaması çocuğu solfej okuma ve nota eğitimine yönlendirmek olmamalıdır. Çocukları ilk önce müzik eserlerini dinlemeye ve hissetmeye yönelik çalışmalarla müziğe hazırlamak gerekmektedir. Müzik eğitimine yönelik programı uygulamak için Veys, müziğin üç türünden tüm kitabı boyunca bahsetmektedir. Bu türler: marş, dans ve şarkıdır. Bu yaklaşımı Veys'ten önce D. Kabalevsky'nin kendi pedagojik yaklaşımında kullandığı görülmektedir. Kabalevsky'nin teorik yaklaşımında müziğin bu türlerine önem vermesinin nedeni, onların çocuk düşünce tarzına yakın olması ve aynı zamanda da bu türlerin müziğin tarihi gelişiminde büyük yer tutmasıyla ilgilidir. Bunun dışında marş, dans ve şarkıyı müziğin oda müziği ve senfonik müzik gibi tüm büyük hacimli eserlerin elementlerinde görebiliriz. Bu nedenle bahsi geçen türler müziğin esas türleri gibi değerlendirilebilir. Kabalevsky bununla ilgili olarak şöyle yazmaktadır "...Şarkı, dans ve marş türleri⁸, zaman içinde öğrencilerin kendi içgüdüsel hisleriyle müzik sanatının içine girmelerine yardım eden köprü haline gelir" (Kabalevsky, 1977:203).

Kabalevsky müziğin bu türleriyle ilgili düşüncelerini *Üç Balina ve Diğerleri* ('Pro trex kitov i mnogoe drugoe) kitabında toplamıştır. Bu kitabında Kabalevsky bahsettiğimiz müzik türlerini tüm müzik sanatını üzerinde tutan üç balınaya benzetmiştir (Kabalevsky, 1974:168). Bu eğitim yönteminden sonraki bölümde daha etraflı bahsedilecektir. Veys'in pedagojik yaklaşımına dönersek, bu metodun ana noktasını şimdiye kadar araştırılan tüm sistemlerde olduğu gibi, yaratıcı yeteneğin geliştirilmesi prensibinin oluşturduğu söylenebilir (Şekil-4).



Şekil 4. P. Veys'in müzik eğitimi metodu

Veys metodik yaklaşımında yaratıcılığa oyunlarla ulaşmayı öngörmektedir. Bu oyunların temelini drama oyunları oluşturmaktadır. Bu oyunlar toplu doğaçlamayla müzik duyumunu geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu oyunlara kitapta özel bir bölüm ayrılmıştır. Bunlar arasında en çok ilgiyi çeken 'yankı' oyunudur. Bu oyun, temelini Orff'un Schulwerk'inden almaktadır. Davidova-Zaporjets'in *Müzik Eğitimi* metodunda da 'yankı' oyunu yer almaktadır ama diğer eğitimcilerden farklı olarak Veys'in 'yankı' oyunu metotta sadece melodik değil, aynı zamanda ritmik olarak da verilmektedir. Kitapta Orff'tan gelen başka bir gelenek de bedensel vurmali çalgıların kullanımınıdır. Bunlar alkış tutma, ayak ve bacaklara vurma, parmak şıklatma vb. şeklindedir. Schulwerk'ten esinlenen diğer bir taraf da 'ritmik bloklar' (kalıplar) metodudur. Çocuk, çiçek ve hayvan isimlerini hecelere bölüp el








⁷ http://www.musigi-dunya.az/new/read_magazine.asp?id=214 Erişim Tarihi 02.02.2022

⁸ Kabalevsky ile aynı şekilde Nurhan Cangal'ın "Müzik Formları" kitabında da Şarkı ve Marş müziğin bir türü olarak geçmektedir. (Cangal, 2008)

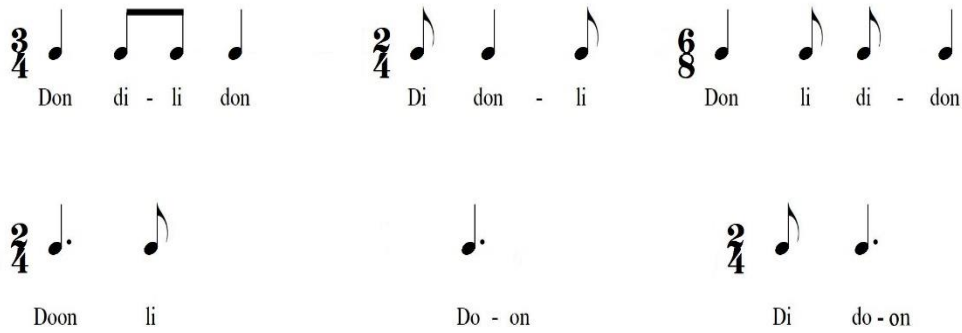
çırparak söyler, bu eylem ritme resitatif-deklamasyonla⁹ yönelme metodunu oluşturmaktadır. Eğitimci ritmik çalışmalarda, Kodály'nin ve aynı zamanda bahsettiğimiz, Davidova-Zaporojets'in müzik sisteminde yer alan, notaların ritmik çubuklarla işaretlenmesi metotlarından esinlenmiştir. Bunun dışında, Davidova-Zaporojets'in pedagojik yaklaşımında olduğu gibi, Veys'de kendi sisteminde notaların süre değerlerine dörtlük veya sekizlik gibi isimler verilmesinden uzak durmuştur. Yazar, süre değerlerinin tam süre değerine göre açıklanmasının doğru olmadığını kanaatindedir (Veys, 1967).

Veys kitapta ritmik uzunluklara şu şekilde isimler vermiştir (Tablo-1):

Tablo.1 Ritmik uzunlukların isimleri

 = Don	 = Pa (fısıltıyla söylenir)	} Bir ölçülük susun çeşitli ölçülerde söylenişi
 = Dili	 = Bir ölçülük sus	
 = Da-a	$\frac{2}{4}$ Ölçü sayısında Pa-a	
 = De-e-e	$\frac{3}{4}$ Ölçü sayısında Pa-a-a	
 = Du-u-u-u	$\frac{4}{4}$ Ölçü sayısında Pa-a-a-a	

Sekizlik ve çeyrek gruplamalarında *di* ve *li* heceleri de kullanılmaktadır. Şekil-5



Şekil 5. Di ve Li Hecelerinin Kullanımı (Veys, 1967:128)

Veys ritmik hecelerin isimlerini M. P. Andreyeva'nın metodundan almıştır (Andreyeva, 1972: 87) ama ilk ritim hece sisteminin yaratıcıları Fransız pedagogu Eme Pari (1798-1886) ve onun ardılı P. Galen ve E. Şeve'dir. Suslarla, yani sessiz süre değerleri ile ilgili olarak Veys'in yaklaşımı da ilginçtir. Veys, sıklıkla tanımlanan "sus – susma işaretidir" kuramına katılmamaktadır. O, susu ezginin seslenmesinde duraklama gibi algılamaktadır. Suslar belli bir ritmik uzunluğa tabidirler. Ama seslerden farklı olarak susları algılamak daha zordur. Çünkü sesin icrası, görülen ve duyulan dış etkene bağlıysa, susun icrası dâhili hissiyatı güçlendirmektedir. Bu zorluğu da Veys, suslara verdiği heceli isimlerle çözmektedir. Ama ritmik hecelerden farklı olarak susların icrası zamanı onları fısıltıyla söylemek gerekmektedir. Daha sonra bu fısıltı içten söylenerek dış icradan iç icraya geçmiş olmaktadır.

⁹ Bir çeşit melodisiz seslendirme tarzı. Konuşur gibi ama yer yer şarkı söylemeyi andıran bir havada (Say, 144).

Ritmik heceler dışında metotta yazar tarafından sunulan bağıl (relative) *solmizasyon heceleri* de kullanılmaktadır. Metotta notaların tam solmizasyon isimleriyle (*do, re, mi, fa, sol, la, si*) aynı anda bağıl solmizasyon isimleri de (*yo, le, vi, na, zo, ra, ti*) mevcuttur. Veys bunu Estonya Devlet Sanatçısı, koro şefi ve pedagog H. Kaljuste'nin 1964 senesinde yazdığı bağıl solmizasyon hecelerinden etkilenerek onları kendi metoduna uyarladığını belirtmiştir (Veys, 1967). *Yo, le, mi, na, so, ra, ti* hecelerinden *'mi'* ve *'so'* hecelerini Veys *'vi'* ve *'zo'* heceleriyle değiştirmiştir. Bu değişiklik bağıl ve mutlak (absolute) solmizasyon notalarının aynı olmaması için yapılmıştır. Bağıl solmizasyon uzun yıllar boyunca geliştirilmiş olup 19. yüzyılda Fransa, İsviçre ve Rusya'da toplu şekilde yaygınlaşmıştır. Ünlü Rus bestecisi M. Balakirev ve Lomakin'in St. Petersburg'daki 'Ücretsiz müzik okulu', N. Rubiņşteyn'in Moskova'daki 'Basit koro eserleri okuma sınıfında' yaygın kullanılan bir sistem haline gelmiştir. Daha sonra Z. Kodály (1882-1967) ve onun devamcıları bağıl solmizasyonu halk türküleri üzerinde kurarak bu sistemin önemini vurgulamıştır. 1976 yılında Moskova'da Sovyet Pedagoji Bilimler Akademisinin Bilim Araştırmaları Enstitüsünde onaylanan ilköğretim okullarının müzik programlarında, ilk aşamada bağıl solmizasyonun mutlak solmizasyondan daha verimli olduğu kanıtlanmıştır. Aynı zamanda Kabalevsky deneysel (ekspermental) programında bağıl ve mutlak solmizasyonun önemini aynı derecede ortaya koymaktadır. (Veys, 1967:45).

P. Veys'in (1967:132) kitabında yer alan ses dizisi şöyledir:

Majörde: C- dur

...I, II, III, IV, V, VI, VII, I,

Yo, Le, Vi, Na, Zo, Ra, Ti, Yo...

Minörde: a-moll

...I, II, III, IV, V, VI, VII, I

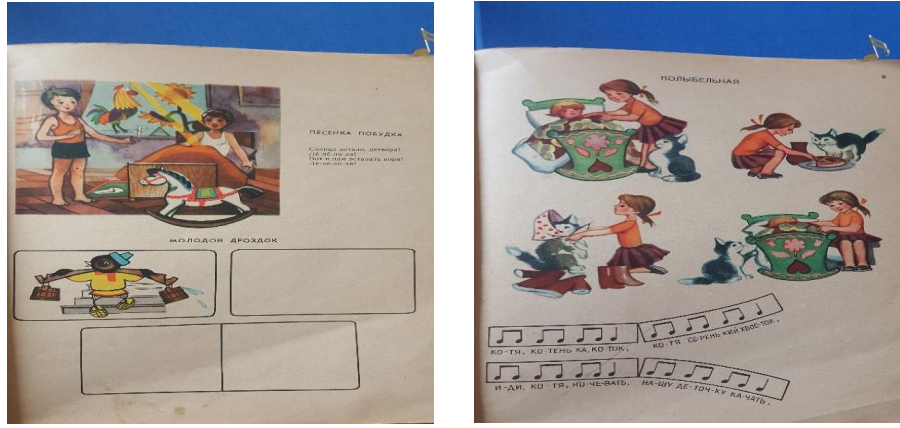
Ra, Ti, Yo, Le, Vi, Na, Zo, Ra...

İlk aşamada major gamının tonik sesi 'Yo' (Do), minor gamının ise 'Ra' (La) hecesidir. Daha sonraki aşamada sol anahtarının notaları tanıtılmaktadır (mutlak solmizasyon). Yani ezgiyi daha iyi anlamak ve hafızada tutmak için bağıl solmizasyon hecelerinden, onun notaya geçirilmesi ve aynı zamanda bir çalgıda icrası için ise mutlak solmizasyon isimlerini bilmek gerekmektedir. Ses dizisinin derecelerinin heceli isimleri dışında kitapta el işaretlerine de (fonomimi) yer verilmektedir. Bu işaretlerin ilk önce J. Kerven tarafından yapıldığını hatırlatmakta fayda vardır. Bu sembol işaretler daha sonra Kodály'nin sisteminde yer bulmuştur. Fonomimi işaretleri ezginin ses yüksekliğini ritmik ve dinamik olarak izleme fırsatını vermektedir. Aynı zamanda da öğretmen ve öğrenci arasında iki taraflı bağlantı sağlamaktadır. İşaret dilini hatırlatan bu çalışmalar iç duyum hissini kuvvetlendirmektedir. Hareketlerin tasviri zamanı duruma göre söylemek (bu çalışmayı kolaylaştırır) ve susmak (bu daha zor olmaktadır) gerekmektedir. Ama önemli olan daha önce bilinmeyen ezginin hareketlerle deşifresidir.

Kitapta ilginç olduğu düşünülen başka bir metot, didaktik yöntem olan ve müzik duyumunun gelişimi için kullanılan '*merdiven ses dizisi*'dir. Bu ses dizisi diatonik ses dizisini tasvir eden pankart şeklinde duvara veya yazı tahtasına çizilmektedir. Orff sisteminden gelen ve çoğu sistemlerde devamını bulmuş olan, eğitime ilk önce küçük üçlü aralığıyla, yani *guguk kuşunun* ses entonasyonu ile başlama prensibi burada da öne çıkmaktadır. Bu nedenle de ilk önce *merdivenden zo ve vi* (sol-mi) notaları işaretlenerek yeşil renge boyanmaktadır. Daha sonra *merdiven* üzerinde diğer seslerin eğitimi

verilmektedir. Aynı zamanda öğrenci merdivenin basamaklarıyla ezginin inici ya da çıkıcı yönünü de belirleyebilmektedir. Ama el işaretlerinden farklı olarak merdiven ses dizisinin eksik tarafları da mevcuttur. O, icra zamanı dinamik işaretleri tam gösterememektedir. Bu yöntemin önemli tarafı ise ses dizisini görselleştirmesidir.

Notaların eğitimi ile ilgili olarak ise Veys: “...okuma ve yazmayı bilmeyen altı yaşındaki çocuğu nota yazmaya mecbur etmenin doğru olmadığını” düşünmektedir (Veys, 1967:87). Eğitimcinin fikrine göre, çocuk notaları sadece müzik algılaması olduktan sonra okuyabilir ya da yazabilir. Bu nedenle Veys, nota eğitimine müzik duyumunun geliştirilmesinden sonra geçmesini uygun görmektedir. Deşifre konusuyla ilgili olarak ise Veys, ezginin ayrı ayrı nota yığını gibi değil, bir bütün olarak düşünülmesinin, onun fraz ve motiflerden başlayarak gittikçe genişlemesinin taraftarıdır (Veys, 1967). Bunun için de ilk önce ritmik hazırlık yapılmalıydı. Ezginin asıl temeli de ritme bağlı olmaktadır. Veys, ritmi ezgiden daha çok önemsemekte ve ezginin ritmik tarafının benimsendikten sonra okumaya geçilmesini öngörmektedir. Son olarak Veys’te metodunda Davidova–Zaporozhets gibi tasviri müzik eğitimi sürecini destekleyecek tasviri resim ve sunumlara sıkça yer vermektedir (Şekil-5).



Şekil 5. P. Veys'in metodundan örnek görseller (Veys, 1980:7)

D. B. KABALEVSKY’NİN MÜZİK EĞİTİMİ METODU

Bu bölümde 60’lı yıllarda oluşmuş, 70 ve 80’li yıllarda en fazla tartışma ve münakaşalara sebep olan D. B. Kabalevsky’nin pedagojik konsepti incelenecektir. Bu metodu teorisyen müzikologların bir kısmı inkâr etse de, diğer kısmı desteklemiş, kendi teorik sistemlerini Kabalevsky sistemi üzerinde geliştirmişlerdir. Yirminci yüzyılın müzik teorisinde Kabalevsky’nin müzik sistemi ve pedagojik yaklaşımları ilgi çekmektedir. Çünkü müzik tarihinde o, sadece besteci değil, aynı zamanda müzikolog, pedagoğ, genç ve büyümekte olan kuşağın estetik ve terbiye eğitiminde önemli yer tutan eğitimcilerden biri olarak yer almıştır. Kabalevsky’nin eserleri ve çalışmaları Sovyetler devrinin müzik kültürüne büyük katkıda bulunmuştur. Bir besteci olarak müziğin çeşitli türlerinde faaliyet göstermiştir. Opera ve operet, bale, tiyatro oyunları müzik, radyo eserlerinin ve film müzikleri, senfoni, senfonik poem¹⁰, konser ve vokal – senfonik müzik türleri, oda müziği eserleri – piyano ve keman için sonatin, sonat, prelütler, yaylı kuartetler, piyano ve şan için romans ve balladlar, genelde çocuklar için yazılmış şarkıların vb. eserlerin bestecisidir. Yaratıcılığı sadece bestecilikle sınırlı kalmamıştır. Hem bestecilik, hem de piyano eğitimi aldığı için kendi bestelerinin yorumcusu olarak müzik tarihinde yer almıştır. Sadece kendi

¹⁰ Senfonik şiir (Say, 2002: 430).

ülkesinde değil, aynı zamanda yurtdışında da orkestra şefliği yapmış olan besteci, piyano ve teorik derslerle ilgili pedagojik faaliyetlerini genç yaşlarından başlayarak ömrünün sonuna kadar devam ettirmiştir. Moskova konservatuvarının kompozisyon sınıfında önemli öğretmenlerden biri olmuştur.

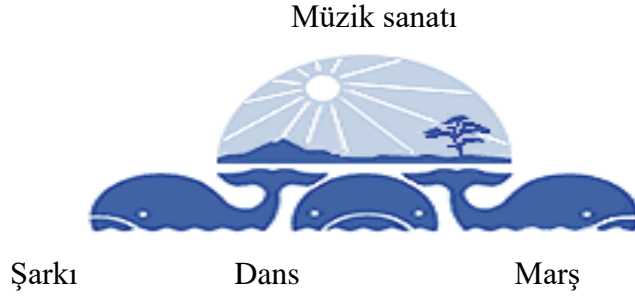
Kabalevsky, yaptığı çalışmalardan dolayı aynı zamanda devrinin önemli müzikoloğu olarak da tanınmaktadır. Genç ve büyümekte olan kuşağın müzik eğitimine büyük önem verirken, ‘Moskova Besteciler Birliği’ne bağlı olan ‘Gençler Bölümü’nü açarak, uzun süre bu bölümün başkanlığını yapmıştır. Çocukların ve gençlerin terbiyesine büyük önem veren besteci, aynı zamanda konser salonlarında, radyolarda, çocuk kamplarında onların karşısına çıkarak seminerler vermiş ve müziği sevdirmeye çalışmıştır. Dahası kendi müzik yaklaşımını tam olarak açıklamak için ilköğretim okullarında yeni deneysel program yapmaya mecbur kalmıştır. Bu program çok kısa sürede sadece Rusya’da değil, aynı zamanda geçmiş Sovyetlerin neredeyse tüm ülkelerinde geniş bir çevrede yayılmış, sevilmiş ve meyvelerini toplamaya başlamıştır. Kabalevsky’nin düzenlediği deneysel müzik programı, ilköğretim okullarının müzik dersleri için yapılmıştır. Besteci bununla ilgili şöyle söylemiştir:

Profesyonel mesleki müzik eğitimi sisteminde alınması gereken dersler bellidir. Bunlar: Solfej, müzik teorisi, müzik tarihi, koro, çalgı eğitimi (yani alan çalgısı) vb. Tüm bu dersler sistemli şekilde öğrencinin gelecekteki sanat yaşantısına göre sınıflandırılmıştır (icracılık, teorik, tarihi, bestecilik vs. alanlara göre). Oysa genel müzik eğitiminde durum farklıdır. Burada, müziği farklı derslere ayırma gibi bir şansımız ne yazık ki, olmuyor ve olamaz da. İlköğretim okullarıyla müzik okulları arasındaki en önemli fark da budur. Genel müzik eğitimi sisteminde, saydığımız müzik derslerinin dâhili bağlılığı, ortak özelliği öne çıkmalıdır (Kabalevsky, 1977:198).

Kabalevsky’nin geliştirdiği deneysel program sadece okulların genel müzik eğitimi derslerine değil, küçük yaştaki çocukların cezaevlerindeki eğitim programlarına yani özengen (amatör) müzik eğitimine bile girmiştir. Kabalevsky’de Orff gibi müziği manevi terbiye ve genel kültür olarak değerlendirerek bunu defalarca kendi yazılarında vurgulamıştır. Bu nedenle de besteci kendi programının ön sözüne V. A. Suxomlinsky’nin şu sözlerini yazmıştır: “Müzik eğitiminin önemli vazifesi müzisyen yetiştirmek değil, ilk önce insan yetiştirmektir” (Kabalevsky, 1977: 89). Kabalevsky, Suxomlinsky’nin bu düşüncesini tüm programın genel yönünü belirleyen bir çıkış noktası gibi değerlendirmiştir. Besteci *İlköğretim okullarında müzik programının esas prensip ve metotları* makalesinde şöyle yazmıştır: “Uzun yıllara dayanan eğitimcilik kariyerimde öyle bir pedagojik sistem geliştirmek istedim ki, müzik sanatını müzik dersiyse doğal ve organik bir şekilde bağlayabilsin” (Kabalevsky, 1977:108).

Bestecinin kendi programında kullandığı prensip ve metotlar, müziğe yönelik heves ve yaratıcılığa ilgi uyandırmaya da yardımcı olmuştur. Kabalevsky, bu programı ‘yeni’ olarak adlandırmakla birlikte daha önceden yazılmış pedagojik çalışmaları ve mevcut programları inkâr etmemiştir. Aksine kendi eğitim yaklaşımları ve arayışlarında, devrinin Sovyet ve yabancı pedagoglarının müzik pedagojik estetik fikirlerine ve bilimsel metodik eserlerine yüksek bir değer vermiştir. Kabalevsky kendi programını üç temel müzik türü esasında kurmuştur. Bunlar: Şarkı, dans ve marştır Şekil-6.¹¹

¹¹ Üç Balina Görseli. 22 Mart 2022 tarihinde <http://www.threewhales.ru/> adresinden erişilmiştir.



Şekil-6 Kabalevsky'nin üç balina yaklaşımı

Besteci, müziğin bu türlerini eski zamanlardan gelen rivayete göre, yeri üzerinde tutan üç balınaya benzeterek şöyle yazmaktaydı: “Üç balina tüm dünyayı kendi üzerinde tuttuğu gibi üç müzik türü de tüm müzik sanatını kendi üzerinde tutmaktadır” (Kabalevsky, 1974:169). Besteci şarkı, dans ve marşın müzik sanatında en geniş yayılmış müzik türlerinden üçü olduğu için çocukların düşünce tarzına çok yakın olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle Kabalevsky, müziğin bu türlerini kendi programının temelini koymuştur. Bestecinin fikrinde, ‘üç balina’ tüm klasik ve çağdaş müziğin esasını oluşturmaktaydı. Besteci dâhili zenginliği ve form gelişimine göre dünya müzik sanatının zengin eserleri listesinde bulunan; M. P. Musorgski'nin ‘Ölümün şarkı ve dansları’, G. Mahlerin ‘Ölmüş çocuklarla ilgili şarkılar’, S. Rahmaninov’un ‘Senfonik dansları’, M. Ravel'in ‘Vals’ını, L. V. Beethoven'in 3. Senfonisindeki matem marşını, F. Chopen'in 2. piyano Sonatındaki matem marşını vb. eserleri örnek göstererek bu fikrini desteklemiştir. Kabalevsky'ye göre çocuklar için en basit ve anlaşılır bir müzik türü olmasının yanı sıra, genel olarak müziğin tüm esasını oluşturan şarkı, dans ve marş müzik sanatını müzik dersiyle birleştirme imkanını sağlamaktadır ve ‘üç balina’ sadece “Avangart” müzik sanatının olduğu yerde yok olmaktadır (Kabalevsky, 1974).

80'li yıllarda ilköğretim okullarındaki müzik derslerinin temelini oluşturan Kabalevsky sisteminin üstün yönleri artık ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde gözlenmeye başlamıştır. Çünkü çocuklar daha ilkokula başlamadan önce yaşantılarında ve çevresinde, çeşitli şarkılar duymuş veya kendileri seslendirmiş, dans müziği dinlemiş veya dans eden insanları izlemiş, marş müzikleri veya bu müziğin eşliğinde yürüyen askerleri, sporcuları izlemiştir. Bu tür gerçek hayat tecrübeleri çocuklar tarafından benimsenmiş ve yaşanmıştır. Bu nedenle de öğretmenlerin çocuklara, dünyayla ilgili eski bir rivayet olan, ‘üç balınayı’ anlattıktan hemen sonra müzikteki ‘üç balınayı’ anlatması çocuklar tarafından yadırganmayarak olağan karşılanmıştır. Kabalevsky'e göre bu durumu pekiştirmek için öğretmen derste mutlaka bu müzik türlerinin örneklerini piyanoda çalmalıdır. Böylece eğlence ve oyunla bir arada gerçekleştirilen ders öğrencilerin ilgisini artırmaktadır. Bununla ilgili olarak besteci şöyle yazmıştır: “Oyun birçok maksatlarla yapılabilir... eğer sadece eğlence için ise, onun yeri ders aralarıdır ama önemli ve değerli taraflara yönlendirilmişse, o zaman dersin kıymetli detayına çevrilerek, derse ilgi uyandırmaktadır” (Kabalevsky, 1977:168).

Metodun sonraki aşaması Kabalevsky'nin ifadesiyle ‘balinaların görüşü’, yani şarkı – marş, şarkı – dans, veya dans – marş müzik türlerinin sentezinden oluşmaktadır. Kabalevsky, (1977) bu tür eserlerin seslendirilmesi esnasında, örneğin şarkı – marş gibi, sınıfın bir kısmı onu şarkı olarak, diğer kısmının da marş olarak değerlendirdiğini söylemiştir. Fikir karmaşasının içinden de yaratıcı zıtlıklar oluşarak yeni müzik türünün ortaya çıkmasına zemin yaratılmıştır. Böylece ilk derslerden itibaren öğrenciler düşünme ve hissetme gibi önemli prensipleri benimsemiştir. Diğer bir ifadeyle, çocuklar müziğe sadece duyarak değil onunla

ilgili düşünceler de oluşturarak başlamıştır. Bu şekilde, ‘üç balınayı’ temel alarak artık ilk aşamadan müzik sanatının istenilen sahasına – opera, bale, senfoni, kantat vs. çocukları yönlendirmek mümkün olmuştur. Örnek olarak; kantattan şarkı, senfoniden ve baleden dans, operadan marş gibi eserlerin oluşması gösterilebilir. Daha önce de bahsettiğimiz gibi, Kabalevsky şarkı, dans ve marşı öğrencilerin duyma ve icracılık becerileriyle ‘üzerinden geçilebilecek sağlam köprüye’ benzeterek müziğin istenilen sahasına götürebildiğini vurgulamıştır. Bununla da çocuklar şarkının, dansın ve marşın gelişme aşamalarının canlı şahidi olmuştur. Besteciye göre müziği hayattan örneklerle karşılaştırmak gerekir. Örneğin müzik tonalitelerini ressam paletinin renkleriyle, yani majörü ışıklı renklerle, minörü de karanlık renklerle karşılaştırmak veya müziğin gelişimini şiirin gelişimiyle karşılaştırmak ilgi çekicidir.

Kabalevsky programının kendine özgü ve önemli başka bir tarafı da onun tematik kuruluşundan oluşmaktadır. Yani her aşama kendi mevzuuyla belirlenmektedir. Bu tematik kuruluş gelişikçe de zorlaşmaktadır. Aşamalar arasında sarmal bir yapı mevcuttur. Tüm yardımcı ve ikinci dereceli mevzular da esas mevzulara bağlı olarak gelişmektedir. Programa dâhil olan müzik materyalini her eğitmeni kendi istediği şekilde değiştirebilmektedir. Ama eğitmenin programa yaratıcı açıdan yaklaşırken programın tematik kuruluşuna zarar getirmemesi esastır. Daha önce de bahsedildiği gibi Kabalevsky sisteminin müzik teorisine bakış açısı yaratıcı karakter taşımaktadır. Bununla ilgili olarak ilginç bir detaya dikkat çekilebilir: Sınıfın genel ruh halinden ve diğer sebeplerden dolayı öğretmen sınıfa sakin, hüzünlü, ağır tempolu veya tam tersi canlı, hareketli, ritmik parçalar dinlettiği örneklerle ilgili Kabalevsky öğretmene tam özgürlük verse de, standartlıktan derslerde uzak durulsa da sistemlilikten uzak durulmaması gerektiğini de vurgulamıştır (Kabalevsky, 1977:183). Kabalevsky programının bir ilginç tarafı da eğitimin ilk aşamasından (1. sınıf kastedilmektedir) müziğin kuramlarını, yani müziğin temel teorisini sisteminden çıkarmıştır. Bu nedenle de onun sistemi, özellikle de bu bakış açısından Orff ve Kodály’nin pedagojik yaklaşımlarına benzemiş ve relative solmizasyona çevrilmiştir.

Besteci, dikkatini müzisyenlikten daha fazla müzik eğitimciliğine yani eğitilmiş insan yetiştirmek faktörüne yöneltmiştir. Besteciye göre müzik eğitimciliği; müzik kültüründen, müziği canlı olarak algılamak, onu hayatla bağdaştırabilmek, müziği duygusal açıdan benimsemek, iyiyi kötüden ayırabilmek, seslenen müziğin karakter ve tarzını tespit etme bestecisini tanıyabilmek tespitlerinde bulunabilmektir. Müzik derslerine teorik konuların dâhil olmasına yönelik düşüncelerini ise Kabalevsky şu sözlerle ifade etmiştir: “...artık çocuklarda müziğe heves, sevgi uyandırdıktan ve bir az da olsa duyma – işitme tecrübesini kazandırdıktan sonra, onlara yavaş yavaş teorik konulardan bahsedebiliriz” (Kabalevsky, 1977:185). Başka deyimle, ‘terbiye – eğitim’, pedagojik formülünün birinci hissesine ilk aşamada daha çok ağırlık verilmektedir. Besteci aynı zamanda, çocukları canlı müzikten ayırabilecek hiçbir çalışma ve kurallar olmaması fikrini de savunmuştur. Tüm ders boyunca sadece ilginç sanat türüyle ilgili konular, müzik parçalarının dinletilmesi vb. çalışmalar müzik derslerini motive edecek şekilde düşünülmelidir.

Kabalevsky metodunun Orff ve Kodály sistemleriyle daha bir benzer tarafı, çocuklarda yaratıcılık gelişimidir. Kabalevsky’nin fikrinde yaratıcılık erken yaşlarda, basit şekilde de olsa kendisini gösterir. Burada besteci net olarak müzik bestelemeyen ve doğaçlamadan bahsetmekteydi. Kabalevsky’nin programında sunduğu doğaçlama çalışmaları iki maksada hitap etmekteydi: Birincisi; entonasyon ve mod duyumunun gelişimi, ikincisi ise yaratıcı fantezinin gelişimidir. Bunlara, öğretmenin başladığı ezginin öğrencinin devam ettirmesi ve ya da ritim ve icracılıkla ilgili doğaçlamalar örnek verilebilir. Doğaçlama çalışmalarının eğitimi, programa sadece ikinci sınıftan itibaren dâhil olmaktadır. Çünkü

öğrenci ilk önce entonasyonun ne olduğunu ve ondan ezginin nasıl türediğini anlamalıdır. Bu da, az da olsa müzik tecrübesini gerektirir.

Kabalevsky'nin programında öğretmen bazı önemli özelliklere sahip olmalıdır. Besteciye göre donanımlı öğretmenin bilgi dağarı geniş olmalıdır. Genel pedagojik hazırlık dışında o, mutlaka piyano çalmayı bilmeli, kesinlikle şeflik tekniğine sahip olmalı, nota veya kulaktan transpoze etmeyi bilmeli, ezgiye zor olmayan eşlik yapma yeteneğine sahip olmalıdır. Kabalevsky öğretmenin becerileri arasında en önemli yeri de çalgı çalmaya vermiştir. Bunu besteci birkaç sebebe bağlamıştır: ilk olarak canlı icra her zaman daha heyecanlı bir ortam yaratmaktadır, ikincisi, canlı icra zamanı istenilen yerde duraklayıp bir şeyler anlatma fırsatı ve gerekirse bir bölümü tekrar etme fırsatı elde edilmektedir. Üçüncü sebep ise çalgı çalıp okumayı bilen öğretmenin müziğe hevesi artırmak için öğrencilerine her zaman iyi bir örnek olabilmesidir. Kabalevsky'nin bu programı 70'li ve 80'li yıllarda Sovyet döneminde kullanılmış ve Rusya Federatif ilköğretim okullarının ortak programı gibi Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilmiştir.¹²¹³ Buna rağmen besteci, programın diğer ülkelerin ilköğretim okullarında da okutulmasını doğru bulmaktaydı ve bunun için programa, sadece o ülkelerin halk müziği örneklerini ve kültürlerine has olan özelliklerini dâhil edilmesi gerektiğini belirtmiştir (Kabalevsky, 1977)

Kabalevsky sisteminde önemli başka bir yer, programın esasını oluşturan müzik materyaline verilmiştir. Bu materyalin ilginç, işlevli ve eğitici olması şart koşulmuştur. Bunun dışında müzik materyali dünya müzik klasiklerinin eserlerinden oluşmaktadır. Bunlardan – İ. S. Bach, W. A. Mozart, L. V. Beethoven, F. Schubert, F. Chopin, E. Grieg, Rus bestecilerinden M. Glinka, M. Mussorgsky, A. Borodin, N. A. Rimski – Korsakov, P. Tchaikovsky gibi bestecilerin bestecilerin eserlerinden oluşmaktadır. Bu listeye aynı zamanda Sovyet devrinin müzik klasiklerini – S. Prokofiev, D. Shostakovich ve eski Sovyetler ülkesinden N. Lisenko, İ. Leontoviç (Ukrayna), Z. Pavliaşvili, D. Arakişvili (Gürcistan), Ü. Hacıbeyov (Azerbaycan), K. Çurlonis (Litvanya) vb. ait edilebilir. Müzik materyaline ait olan halk müziği örnekleri, hem geçmiş Sovyetler ülkesinin, hem de dünyadan çeşitli halk müziği örneklerinden almıştır. Kabalevsky sisteminin önemi, 20. yüzyılın genç ve büyümekte olan neslinin müziğin estetik kültürünün gelişimine katkıda bulunması üzerinde yetiştirerek bu sanat dalının manevi yönünü genç nesle aşılmasıdır. Besteci şöyle belirtmektedir:

Çocukların estetik eğitimine ben neden bu kadar önem vermekteyim? Çünkü insanın temeli, kişiliğinin doğru gelişmesi çocuk yaşlarında oluşmaktadır... Güzel sanatların sadece çeşitli sanat dalları değil, aynı zamanda çocuklarda yaratıcılığın gelişmesini, temiz ve saf duyguları, yüksek vatansever duyguları ve gönül güzelliğini terbiye eden vasıtalarından biri olduğunu unutmamalıyız (Kabalevsky, 1977:185).

¹² Кононченко Наталья, Erişim tarihi 16.06.2020 <https://znanio.ru/media/aktualnost-kontseptsii-programmy-d-b-kabalevskogo-sovremennye-programmy-po-muzykalnomu-iskusstvu-2627287>

¹³ Белорусский Государственный Педагогический Университет, Erişim tarihi 16.06.2020 <https://bspu.by/blog/zhilinskaya/article/lecture/muzykal-no-pedagogicheskaya-koncepciya-d-b-kabalevskogo>

SONUÇ

Sonuç olarak, Sovyetler döneminin 60 ve 70’li yıllarındaki müzik eğitimi pedagojik yaklaşımları Avrupa ülkeleri müzik eğitimi modellerinden etkilense de kendine özgü yollar açmayı başarabilmiştir. Bu dönemin yasaklarına rağmen Rus eğitimcileri Avrupa’nın önde gelen eğitimcilerinin çalışmalarını takip edebilmiş ve kendi metotlarında yeterince kullanabilmişlerdir. Tablo 2’de bu yaklaşımların öne çıkan özellikleri ve etkilendiği diğer yaklaşımlar öz olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Yaklaşımların öz tablosu

Metot	Metodun öne çıkan özellikleri	Etkilendiği yaklaşım
Davidova–Zaporozhets’in müzik eğitimi metodu	Dinleme-Nota yazma ve kuramsal eğitim-Solfej okuma İlköğretim ve okul öncesi müzik eğitimi Oyunla Yaratıcılık (Doğaçlama) Şematik çizim Ritmik çubuklar Zengin materyal	Orff ‘Schulwerk’, Dalcroze, ve Kodaly.
P.Veys’in müzik eğitimi metodu	Dinleme, hissetme-Solfej okuma-Nota eğitimi Okul öncesi müzik eğitimi Yaratıcılık (Doğaçlama) Diğer yaklaşımların sentezi Marş-Dans-Şarkı	Kerven, Orff, Kodály, Lesenke, Kalyuste, Kabalevsky ve Dalcroze
D.B. Kabalevsky’nin müzik eğitimi metodu	Üç Balina (Şarkı-Dans ve Marş) Genel müzik eğitimi Yaratıcılık (Besteleme ve doğaçlama) Müziğin manevi terbiye ve genel kültür olarak değerlendirilmesi Çocuğu müzik yoluyla düşünmeye itme	C. Orff ve Z. Kodály

Tablo 2’de görüldüğü gibi Davidova – Zaporozhets yaklaşımını dinleme-nota yazma ve kuramsal eğitim-solfej okuma şeklinde basamaklandırmıştır. Bunu şematik çizim, ritmik çubuklar, ritmik oyunlar ve zengin öğretim materyalleri ile sunan eğitimciler, ilköğretim ve okul öncesi dönemdeki çocukların müzik eğitimine hitap etmekte ve yaratıcılığı doğaçlama çalışmaları ile gerçekleştirmektedir. Bu yönleri ile Orff *Schulwerk*, Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarından etkilendikleri söylenebilir. Bu bulguları destekler biçimde Yücesan’a (2021) ve Aycan’a (2018) göre doğaçlama çalışmaları Orff, Kodaly ve Dalcroze yaklaşımlarında hayal gücü ve yaratıcı ifadeyi geliştirmenin birincil araçlarıdır. Veys, yaklaşımını Davidova – Zaporozhets’in metoduna benzer şekilde dinleme, hissetme ve solfej okuma/nota eğitimi şeklinde aşamalandırmıştır ve okul öncesi müzik eğitimine hitap etmektedir. *Fonomimi* ve *relative solmizasyon* sistemi ile öne çıkan eğitimci yaratıcılığı metodunun temelini yerleştirmiştir. Müziğin üç türüne (Şarkı, Dans, Marş) kitabı boyunca yer veren eğitimci Kerven, Orff, Kodály, Lesenke Kalyuste, Kabalevsky ve Dalcroze gibi geniş bir eğitimci kadrosundan etkilenmiştir. Son olarak “Üç Balina” (Şarkı-Dans-Marş) fenomeni ile

yaklaşımını temellendiren Kabalevsky ise diğer eğitimcilerden farklı olarak genel müzik eğitimine cevap vermektedir. Müziği manevi terbiye ve genel kültür olarak değerlendiren eğitimci yaklaşımında çocuğu müzik yoluyla düşünmeye itme eylemini kullanmıştır. Kabalevsky'nin bu düşüncesini destekler biçimde Kara ve Emirhan'a göre (2020) eğitim müzikleri sayesinde çocuklar; hayatlarında hem bedenen ve ruhen hem de sosyal ve bireysel olarak başarılı ve mutlu olurken kültürümüze ait örneklerle sosyal yaşamlarında yer verebileceklerdir. Ayrıca Yurtkulu Akçay Yeğen Şipal'ın (2022) yaptığı çalışmada eğitici içerikli şarkıların çocukların kişilik gelişimlerinde olumlu yönde etki yaparken çocukların sosyal gelişimlerini ve özgüvenlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer eğitimcilerle aynı yönde olarak yaratıcılığa doğaçlama ve besteleme etkinlikleri ile önem veren Kabalevsky'nin Orff, ve Kodály'den etkilendiği görülmektedir. Kabalevsky diğer eğitimcilerden farklı olarak kendi konseptini daha farklı bir yönde kurmuş, müzik eğitiminin içerisine müzik türlerini de ekleyebilmiş ve bu anlamda yepyeni bir yol açmıştır. Son olarak bu çalışmada incelediğimiz ve Türkiye'deki müzik eğitiminde az bilindiği düşünülen bu üç yaklaşımın müzik eğitimcileri ve araştırmacılar tarafından kullanılması, geliştirilmesi ve sonuçlarının paylaşılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Andreyeva M. P. (1972). *Prima'dan oktav'a*. Moskova Müzik Yayınevi. [Андреева М.П. От примы до октавы. Хрестоматия. М., Музыка, 1972].
- Ayas, O. G. (2016). Musiki inkılabı ve Rus modeli: Karşılaştırmalı müzik sosyolojisi açısından bir tartışma. *Bilig* (77), 1131-155.
- Aycan, B. (2018). Dalcroze, Orff Schulwerk ve Kodály yöntemlerinin müzik eğitiminde kullanımına ilişkin bir inceleme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi.
- Aycan, K. (2017). Kodály metodundan uyarlanan deşifre şarkı söyleme uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1683-1701.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Pegem A.
- Cangal, N. (2008). *Müzik formları*. Arkadaş Yayınevi.
- Çelik, S. (2020). Rus imparatorluğu eğitim kurumlarında şarkı söyleme öğretimi: Önemi ve sonuçları /Teaching singing in the Russian empire educationa institutions and results. *Turkish Academic Research Review*, 5(4), 511-518.
- Davidova E.V. & Zaporozhets S. F. (1968) *Müzik okuryazarlığı*. Moskova Müzik. [Давыдова Е.В. Запорожец С.Ф. (1968). Музыкальная грамота. Выпуск первый. М. Музыка]
- Eren, K. E. (2019). Emile Jaques-Dalcroze ve Ritmik Yöntemi. *Eurasian Journal of Music and Dance* , (14), 131-145. <https://doi.org/10.31722/ejmd.584371>
- Gülle A., Akay C., & Uzun N. B. (2021). Zoltán Kodály gives a hand to secondary school students in recorder performance and attitudes toward music in Turkey. *International Journal of Music Education*, 9(4):477-491. <https://doi.org/10.1177/025576142111005904>
- Kabalevsky, D. B., (1977). *Çocuklara müzik nasıl öğretilir?* Moskova Sovyet Bestecisi Yayınevi. [Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? М., Советский композитор]

- Kabalevsky, D. B., (1974). *Yaratıcı toplantılar, yazılar, mektuplar derlemesi*. Editör V. Viktorov. Moskova Sovyet Bestecisi Yayınevi. [Кабалевский Д.Б., (1974). Творческие встречи, очерки, письма. Под редакцией В.Викторова. М., Сов. Композитор].
- Kara, M. & Emirhan, T. (2020). Değerler eğitimi açısından müzik dersi kitaplarındaki çocuk şarkıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 153-178.
- Küçük, B. & Deniz, J. (2018). Kodály ve Dalcroze yaklaşımlarıyla desteklenmiş etkinliklerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik görüşlerine etkisi. *Social Science Studies*, 6(1) 71-84.
- Mete, M. & Çoban, S. (2022). Müzik öğretmenlerinin Kodály yaklaşımına ilişkin bilgileri ve uygulama durumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 540-557. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1083145>
- Özbay, S. S. & Can, Ü. K. (2020). Türkiye’de Orff Schulwerk yaklaşımı konusunda oluşturulmuş süreli, süresiz yayınlar ve bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 156-165.
- Özmenteş G, & Bilen S. (2005). Dalcroze Eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 87 - 102.
- Öztürk, A. (2006). Türkiye’de Orff-Schulwerk yaklaşımının dünü bugünü. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (2), 105-114.
- Sağırkaya, B. (2014). *Temel motor becerilerini kullanabilen otizm özelliği gösteren çocuklarda iletişim becerilerinin geliştirilmesinde Orff-Schulwerk yönteminin kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Say, A. 2002. *Müzik Sözlüğü*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sætre, J. H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research*, 13(1), 29-50.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sultanova, A. (2011). *C. Orff ve Z. Kodály sistemlerinin eski Sovyet ülkelerinin müzik eğitimlerine etkisi: Rusya ve Azerbaycan Örneği*. 2. International conference on new trends in education and their implication. İCONTE.
- Toksoy, A. C., & Beşiroğlu, Ş. (2006). Orff Yaklaşımı çerçevesinde ilköğretim I. kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi. *İtüdergisi/b Sosyal Bilimler*, 3(2), 23-34.
- Tuncer, D. Ö. (2012). *Okul öncesi eğitiminde Dalcroze yaklaşımı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Türkmen, E. F. & Pancar, A. (2018). Koro eğitiminde dalcroze yönteminin müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı açısından değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4 (8), 12-35.
- Veys, P. (1967). *Relative solmizasyon ve Sovyet müzik pedagojisi*. Leningrad Müzik Yayınevi. [Вейс, П. (1967). Относительная сольмизация и советская музыкальная педагогика. Л., Музыка]

- Veys, P. (1980). *Müziğe giden adımlar. Solfej Rehberi*. Moskova Sovyet Bestecisi Yayınevi. [Вейс, П. (1980). Ступеньки в музыку. Пособие по сольфеджио. М., Сов. Композ].
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Kodály yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 140-149.
- Yurtkulu, F., Akçay M., Yeğen, H. ve Şipal, Z. (2022). Çocuk şarkılarının çocuklar üzerindeki toplumsal cinsiyet algısına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri, *Sosyal Hizmet*, 7-27.
- Yücesan, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde Orff yaklaşımını kullanma durumları. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 82-91. <https://doi.org/10.35247/ataunigsed.835967>