

## **Anaokulu ve İlköğretimin Birinci Sınıfında Ritim Eğitimi**

### **Rhythm Training in Preschool and The First Grade of Primary School**

Mehlika DÜNDAR

G.Ü., G.E.F., Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara-TÜRKİYE

mehlika@gazi.edu.tr

#### **ÖZET**

*Anaokulu ve ilköğretimin birinci sınıfındaki müzik eğitiminde kullanılan çeşitli yöntemler arasında yer alan ritim eğitimi, kassal öğrenmenin çekirdeğini oluşturmaktadır. Zira, sağlam bir ritim eğitimi alan çocuklar müziğin diğer temel öğelerini daha kolay kavramakta ve müziği öğrenme süreçleri hızlanmaktadır. Ritim eğitimi müzik eğitiminin önemli amaçlarından birisidir. Bu araştırmada, Gazi Üniversitesi Vakfı Gazi Anaokulu altı yaş grubu öğrencilerine farklı ritim kalıplarının algılanmasına ilişkin deneysel bir çalışma uygulanmış ve anlamlı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Ritim, Ritim Eğitimi

#### **ABSTRACT**

*Various methods have been widely used in the music education both in preschool and the first grade of primary school. One of these methods is the rhythm training, which constitutes the core of muscular training. Children who have sound and sustainable rhythm training can easily grasp the other parts of the music, thus the learning process of music can be accelerated. Rhythm training is one of the most significant objectives of the music education. In this research an experimental study on perception of different rhythm patterns was carried out with a group of students at the age of six attending Gazi Preschool of Gazi University Foundation and meaningful results have been obtained.*

**Key Words:** Rhythm, Rhythm Education

## 1. Giriş

Müzik dersi, birçok kişi tarafından sadece yetenekli öğrencilerin başarılı olabileceği bir ders olarak düşünülse de, gerçekte böyle değildir. Anaokulları, ilköğretim ve ortaöğretimdeki müzik dersleri, sadece yetenekli öğrencilerin sürdürebileceği bir ders olmayıp, konuşmayı öğrenebilen her çocuk, müziği de öğrenebilir. Elbette her çocuğun müziğe olan ilgisi ve yeteneği aynı değildir. Çocukların kendilerine özgü zeka ve kişilik özellikleri vardır. Çocuğun bireysel özelliklerinin yanısıra çevresel faktörler, onun davranış gelişimini etkiler (Yavuzer, 2002). Öğrenme süreci içerisindeki gelişme çizgileri de birbirinden farklı olmakla birlikte, çocuklar, ilgileri, kültürel ve kalıtsal özelliklerinin doğrultusunda, müzik eğitiminden payına düşeni alacaktır.

Çocuğa müzik eğitimi vermeğe çalışırken özellikle anaokulu ve ilköğretimin birinci sınıfında kullanılan yöntemler büyük önem kazanmaktadır. Bunlardan biri olan “ritim eğitimi” çocukta zaten var olan ritim duygusunu ortaya çıkarmak, geliştirmek ve müziği öğrenme sürecini, daha hızlı ve zevkli hale getirmek açısından önemlidir.

Çocuklar müzik eğitimi alırken, başka alanlarda da kendilerini geliştirirler. Sosyal, psiko-motor, duyuşsal, dil ve zihinsel gelişimleri hızlanır. Bunlardan biri olan psiko-motor gelişimi, özellikle müziğin ilk adımları verilirken kullanılan ritim eğitimi ile yakından ilgilidir.

Ritim eğitimi, müzik eğitiminin başlangıç aşamasında, ton içinde kalarak şarkı söyleme ve işitme eğitimi gibi müziğin diğer boyutlarından daha öncelikli bir yere sahiptir. Çocuk ilk yaşlardan başlayarak el ve ayaklarıyla tartımsal devinimler yapar. Ezgileri tekrarlayamaz; fakat müziğe uyarak tempo tutmaya, dans etmeye çalışır (Sun ve Seyrek, 1993).

### **Kassal Öğrenim ve Ritim Eğitimi**

Her çocuğun içinde, işittiği bir müziğe fiziksel olarak cevap vermek için bir uyarıcı vardır. Fakat bu uyarıcının büyütülmesi, eğitilmesi, geliştirilmesi ve organize edilmesi

gerekmektedir. Bu ritmik anlayış, çocuğun bedeninde olduğu kadar zihninde de önemli bir eğitimsel etkiye sahiptir.

Ritmik cevabın en basit çeşitlerinden biri el çırpmadır. Çocuk, büyük hareketlerle, kolun tamamının katılımıyla el çarpma işlemini yapmalı, büyük hareketlerle ritim vurma teşvik edilmelidir. Çünkü, büyük hareketler ile kasın katılımı ve kassal öğrenme daha kolaydır. Kasın katılımı, ritmin hafızaya daha iyi yerleşmesine neden olur. Burada önemli olan el çırparken çıkarılan ses değil, kasların hareket etmesidir (Gehrkens, 1944).

Hareketler özgür ve geniş olursa ritim duygusunun gelişmesi kolaylaşır. Müziğin iki önemli unsuru ritim ve melodidir. Fakat hareket ifade eden ritim sözcüğüdür. Çocukların başlangıçta duydukları bir müziğe karşı fiziksel tepkileri basit ritmik hareketlerle olsa da zamanla hareketler daha iyi organize edilmiş ritmik hareketlere dönüşecek, duygu ve düşüncelerini hareketlerle ifade edebilecek hale geleceklerdir.

Çalınan müziğe (canlı performans ya da kayıt) uyumlu biçimde hareketlerle eşlik etme; şarkılı oyunlar; Orff çalgıları (ritimsel ve ezgisel); ritim kalıplarıyla zenginleştirilmiş hikayeler; şiirler; müzik eşliğinde dansedilen halk oyunları ile hareketler, denge, rahatlık, esneklik ve hız kazanacak, çocuklar ritmik-bedensel hareketlerde kendilerini ifade etme fırsatını bulmuş olacaklardır.

### **Jacques Dalcroze ve Ritim Eğitimi**

Ritme fiziksel tepki verme düşüncesini bir sisteme dönüştüren kişi Jacques Dalcroze (1865-1950) olup, *Dalcroze eurhythmics*, “ritmik anlayış geliştirme” metodu olarak bilinmektedir. Dalcroze sisteminin temel hedefi, ritim aracılığıyla beyin ve vücut arasında hızlı ve düzenli iletişim yaratmak ve ritmin hissedilmesini fiziksel bir anlayış biçimi haline getirmektir. Bu nedenle ritim eğitiminin hedefi, beyin, vücut ve duygular arasında denge ve uyumun oluşturulmasıdır (Gehrkens, 1944).

Eurhythmics, hareketlerle müziğin ifade edilmesidir (Randel, 1986). Dalcroze eurhythmics, öğrencilerin aktif dinleme ve fiziksel tepki verme esasına dayanır. Dinleme

eğitimi, müzik eğitiminin başlangıç ve bitişini oluşturur. Müzik eğitimi, fonksiyonel olarak dinlemeye dayandırır.

Çocukta ritim duygusundan başlamak suretiyle müzik eğitiminin verildiği bu metotta, yalnız ritim eğitimi değil, aynı zamanda solfej ve kulak eğitimi de verilir. *Fonomimi metodu* ile de seslerin düşünülmesi “içten dinleme” sağlanır (Yönetken, 1952).

## 2. Bulgular

Çalışmanın önceki bölümünde sergilenen kuramsal çerçevenin ışığında, okul öncesi çocuklarının eğitiminde ritim ögesinin kullanımına ilişkin olarak gözleme ve deneye dayalı uygulamalı bir çalışma tasarlanmıştır. Bu çalışmada, Gazi Üniversitesi Vakfı, Gazi Anaokulu altı yaş sınıfı, örneklem grubu olarak seçilmiş olup; uygulanan ölçme materyalinde,  $\frac{2}{4}$  lük iki ölçüden oluşan, altı soru hazırlanmıştır. Çeşitli ritim

kalıplarından oluşan bu soruların iki ölçüsü aynı anda bir kez sorulmuş, ölçme yoluyla gözlem yapılarak sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

Soru 1. 

Tablo 1. *Yalın ritim kalıplarının sınanması*

Katılan	1. Ölçü	%	2. Ölçü	%	Tümü	%
23	22	95.1	20	87.5	20	87.5

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Gazi Anaokulu altı yaş grubu çocuklarına uygulanan Soru 1’e 23 öğrenci katılmış, birinci ölçüyü 22 kişi, ikinci ölçüyü 20 kişi ve her iki ölçüyü birden 20 kişi doğru cevaplamış ve birinci ölçüyü bilme oranı %95.1, ikinci ölçüyü bilme oranı %87.5, iki ölçüyü birden bilme oranı ise %87.5 olarak çıkarılmıştır.

Soru 2. 

Tablo 2. *Yalın, asimetrik ritim kalıplarının sınanması*

Katılan	1. Ölçü	%	2. Ölçü	%	Tümü	%
23	20	86.9	16	69.5	15	65.2

Birinci ölçü ile ikinci ölçüdeki ritim kalıpları (dörtlük ve sekizlik değerler) yer değiştirdiği zaman ortaya çıkan sonuç Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre, ölçüler arasındaki asimetrik değişiklik, ritmin öğrenciler tarafından algılanmasını güçleştirmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, birinci ölçüdeki %86.9’luk oran, ikinci ölçüde 69.5’e tümünde ise %65.2’ye düşmüştür.



Tablo 3. *Karmaşık, yinelemeli ritim kalıplarının sınanması*

Katılan	1. Ölçü	%	2. Ölçü	%	Tümü	%
23	16	69.5	11	47.8	10	43.4

Tablo 3’de görüldüğü gibi, birinci ölçüde sorulmuş olan ritim kalıbını 16 kişi %69.5’lik oranla bilmiş olup, ikinci ölçüde bu durum 11 kişiyle %47.8 oranında düşmüştür. Tümünde sorulan ritim kalıbını ise 10 kişi %43.4 oranında bilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, Tablo 3’de, her üç aşamada da ritim kalıbının değiştirilmemesine rağmen gruplar arasında bilme oranlarına ilişkin anlamlı bir düşüş gözlenmektedir. Ayrıca Tablo 2 ile kıyaslandığında sekizlik değerlerin yer aldığı ritim kalıplarının, onaltılık değerlerin yer aldığı ritim kalıplarına göre bilinme oranının daha yüksek olduğu görülmüştür.



Tablo 4. *Karmaşık, benzer ritim kalıplarının sınanması*

Katılan	1. Ölçü	%	2. Ölçü	%	Tümü	%
23	16	69.5	10	43.4	10	43.4

Soru 4’te, birinci ölçüden farklı olarak, ikinci ölçüde iki sekizlik ritim kalıbı yerine, bir dörtlük ritim değişkeni olarak gelmiştir. Tablo 4’te izlenebileceği gibi, bu ritim kalıbına birinci ölçüde 16 kişi %69.5 oranında, ikinci ölçü ve tümüne 10’ar kişiyle %43.4’lük oranlarda doğru cevap verilmiştir. Tablo 1, 2, 3, 4 birbirleriyle kıyaslandığında ikinci

ölçüyü bilenler ile tümünü bilenler arasındaki oranların birbirine çok yakın değerlerde olduğu gözlemlenmiştir.



Tablo 5. Karmaşık, farklı ritim kalıplarının sınanması

Katılan	1. Ölçü	%	2. Ölçü	%	Tümü	%
23	16	69.5	17	73.9	14	60.8

İkinci ölçüyü bilme oranı tablo 2, 3 ve 4'e göre yüksek olmasına rağmen; birinci ölçü ile ikinci ölçü arasındaki ritim kalıpları birbirinden farklı değerler içerdiğinde, çocukların iki ölçüyü birden akılda tutma oranlarının düştüğü gözlemlenmiştir. Birinci ölçüyü 16 kişi %69.5 oranında, ikinci ölçüyü 17 kişi %73.9 oranında ve tümünü ise 14 kişi %60.8 oranında bilmişlerdir. Burada %73.9 gibi bir oranla 17 kişinin ikinci ölçüyü bilmesi anlamlı bir sonuç olarak göze çarpmaktadır.



Tablo 6. Farklı tartım kalıpları arasında senkop ritminin sınanması

Katılan	1. Ölçü	%	2. Ölçü	%	Tümü	%
23	14	60.8	10	43.4	9	39.1

Tablo 6'da ise, diğer tablolara kıyasla başarı değerlerinin her durumda daha düşük olduğu gözlenmektedir. Nitekim, sorulan ritim kalıbına verilen cevaplar; birinci ölçü için 14 kişiyle %60.8, ikinci ölçü için 10 kişiyle %43.8 ve tümü için 9 kişiyle %39.1 oranları şeklinde sıralanmıştır. Diğerlerine göre daha karmaşık ritim kalıplarının yer aldığı altıncı soruda; karmaşık ritimle ilk karşılaştıkları birinci ölçüyü bilme oranının, ikinci ölçüye göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Tablo 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 birbirleriyle kıyaslandığında, ilk ölçülerin akılda kalma oranını ikinci ölçülere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Sorulan ritim kalıplarının tamamını bilen çocuk sayısı 3, sorulan tüm ritim kalıplarının sadece bir ölçüsünü eksik tekrarlayıp, diğerlerini doğru bilen çocuk sayısı 6 ve sadece bir ölçüyü doğru tekrarlayıp diğer ölçülerin hiçbirisini bilemeyen çocuk sayısı ise 1'dir. 23 çocuktan  $(3 + 6) = 9$ 'u sorulan ritim kalıplarının çoğunu tekrar edebilmiş; böylelikle, sorulan 6 sorunun tamamına yakın bölümünü cevaplayan çocuk yüzdesi %36 olarak belirlenmiştir.

Yalın ritim kalıplarının (dörtlük ve sekizlik değerlerin) yer aldığı soru 1'de her iki ölçüyü bilen öğrenci sayısı itibarıyla %87.5'lik bir oranla en yüksek sonuç elde edilmiştir. Diğerlerine göre daha karmaşık ritmin yer aldığı soru 6'da bu oran %39.1'e gerileyerek en düşük sonuç elde edilmiştir.

Altı yaş grubu çocuklarına sorular, iki ölçü birlikte, bir kez sorulmuştur. İki ölçülük ritim kalıpları ayrı ayrı ve birden fazla tekrarla sorulduğunda, çocukların birçoğu tarafından tekrar edilebilmektedir. Bu durumun çocuklardaki müzik hafızasının gelişimiyle de ilgili olduğu görülmüştür.

### **3. Sonuç ve Öneriler**

23 kişiden oluşmuş altı yaş grubuna sorulan ritim kalıplarında, dörtlük ve sekizlik değerlerden oluşan iki ölçülük basit ritimlerin, öğrenciler tarafından bilinme oranı %87.5 olup, en yüksek bilinme oranına sahiptir. Bu yaşlarda algılamada olduğu gibi müziğe verilen kassal tepkiler de, basit ritmik hareketlerle olacağından, bu gözlem sonucuna dayanarak, çocuklarda ritim eğitimine, yalın ve kolay ritimlerle başlanması gerektiği söylenebilir.

Ölçüler, basit ritim kalıplarından oluşsa bile, aralarında asimetri teşkil edecek farklılıklar olduğunda, bilinme oranı %65.2'ye düşmektedir. Bu da ölçüler arasında zıtlık teşkil eden ani değişikliklerin, öğrenciler tarafından akılda tutulmasının daha zor olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Her iki ölçüsünde onaltılık, sekizlik ve dörtlük değerlerin bulunduğu karmaşık ritim kalıplarının öğrenciler tarafından bilinme oranı ise %43.4'e düşmekte, ölçüler birbirinin tekrarı olsa bile bu oran değişmemektedir. Ritimler farklılaşıp, karmaşıklaştıkça, çocukların bilme oranı düşmektedir. Buradan da küçük çocukların, ritim eğitiminin başlangıcında karmaşık ritimleri daha zor algıladıkları gibi; organize edilmiş, karmaşık ritmik hareketlerle, müziğe tepki vermelerinin de aynı şekilde zor olacağı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çocuklara yöneltilen iki ölçülük 6 ritim sorusunun 5'inde; ikinci ölçünün akılda kalma oranı birinci ölçüye göre daha düşük çıkmaktadır. Bu da ilk sorulan ritim kalıplarının hafızada daha kalıcı biçimde yer etmiş olduğu sonucunu akla getirmektedir.

Çocukta, müzik eğitimi almadan zaten var olan ritim duygusu, bizzat yer aldığı uygulamalı çalışmalarla geliştirilmelidir. Bu uygulamalı çalışmalar bireyin kendisi tarafından yapılan büyük serbest ve organize kas hareketlerini içermektedir. Bu hareketler için uyarıcı unsur müziğin kendisidir. Ritmik olabilen kişi aynı zamanda iyi bir dengeye de sahip olacağından, zihninde, bedeninde ve ruhunda daha özgürdür. Ritmik eğitim sayesinde zihni ve bedeni arasında oluşan denge, hareketlerine de yansır.

Ritimde bireyi eğitmenin doğru yolu fiziksel hareketler ile mümkündür. Ritim eğitimi, ritimsel notalamanın öncesinde yer almalı, önce ritim eğitimi, daha sonra ritimsel notalama gelmelidir. Ritimsel notalamayı (ritmin sembollerini) öğrenmek, ritmi öğrenmekten oldukça farklıdır. Çoğumuz ritmi öğretebilmek için matematiksel yaklaşımı kullanmış ve etkisiz olduğunu fark etmişizdir. Ritmik semboller arasındaki matematiksel ilişkileri öğreterek, ritmi de öğrettiğimize inanırız. Oysa, çocuklar hissetmeden, bedensel bir tepkiye dönüştürmeden ritmi anlayamazlar. Ritmi önce bedende yaşatıp, daha sonra ritimsel notalamaya dökmek gerekir. Bir başka deyişle, matematik yerine, ritim öğretme düşüncesinden yola çıkılmalıdır. Aksi takdirde, kelimeleri işitmeden ya da konuşmadan bir çocuğa okumayı öğretmeye çalışmak gibi bir durum ortaya çıkacaktır.



Ritim eğitimine başlamak için en uygun dönem anaokulları ve ilkokulun ilk sınıflarıdır. Bu yaşlarda çocuklar rahat ve esnektir. Eğer bu çağlarda çocuklara güzel bir müzik eğitimi temeli oluşturulursa, kazandıkları ritimsel beceriler üzerine ileride daha da gelişmiş, karmaşık beceriler elde edebilirler.

Ritim eğitimi, bedeni doğru kullanabilme ve bu sayede çocuğun ruhsal gelişimini olumlu yönde etkilemesi açısından da çok önemlidir. Çocuklarda özgüven, denge, rahatlık sağlayan ritim eğitimi, anaokulları ve ilköğretimin birinci kademesinde (1., 2., 3. sınıflar) eğitimin önemli amaçlarından biri olarak da kabul edilebilir.

Çocuğun kendisi tarafından yapılan organize kas hareketlerini içeren ritim eğitimi öğrenci merkezlidir. Şarkılı oyunlarda çocuklar rol alırken aktif olarak çalışmanın içinde yer alıp, uygulamalı çalışmalarla ritim eğitimini gerçekleştireceklerdir. Uygulamalı çalışmalarla kavratılmayan bilgiler yüzeysel kalacak ve öğrenme aşamasına geçmeyecektir. Müzik eğitiminde derinlemesine bir öğrenme için uygulamalı çalışmalar şarttır. Fakat buradaki en önemli sorun özellikle ilköğretimin birinci kademesinde (1, 2, 3. sınıflar) ve anaokullarında, öğrencilerin müziğe, hareketlerle eşlik edebilecekleri boş alanların olmayışıdır. Müzik derslikleri, bu yaşlardaki çocukların eğitimsel ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Ağır, hantal sıralar yerine, kolaylıkla taşınabilen, pratik eşyalarla donatılmalı, gerektiğinde sınıf düzeni oyunlaştırmaya, hareket etmeye, grup çalışmaları yapmaya uygun boş alanlar yaratacak biçime dönüştürülmelidir.

Müzik sınıflarının fiziksel çevreye uygun olmamasının yanısıra, bu yaş çocukları için kullanılacak öğretim materyallerinde de büyük eksiklikler vardır. Burada çocuk şarkıları değil, müziğin temel öğelerini öğretirken, müzik öğretmenlerine yardımcı olacak, bilgileri somutlaştıracak, resimler, grafikler, şekiller, şarkılı oyunlar, kasetler gibi eğitimsel araçların eksikliği kastedilmektedir. Müzik öğretmenleri, yıllık ve günlük planlarını yaparken, öğrenmeyi kolaylaştıracak materyallerini de bu yaş çocukları için hazırlamak durumunda kalacaktır. Halbuki, bu yaş çocuklarına yönelik ders araç-gereçlerinin ve materyallerin eksikliği müzik öğretmenlerinin bireysel katkılarıyla kısmen çözülsün de, mevcut soruna kesin çözüm getirecek bir durum değildir.

**Kaynaklar**

- Gehrken, K. (1944). *Music In The Grade Schools*. Boston: Colonial Press.
- Randel, D. (1986). *The New Harvard Dictionary of Music*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Sun, M. ve Seyrek, H. (1993). *Okul Öncesi Eğitiminde Müzik*. İzmir: Mey Müzik Eserleri Yayınları.
- Yavuzer, H. (2002). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Yönetken, H. (1952). *Okulda Müzik Öğretimi ve Öğretim Metotları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.