



## Evaluation of the Orff-Schulwerk Approach in Turkey from Practitioners' Perspective

Berivan Dağhan <sup>1,a</sup>, Hasan Alemlioğlu <sup>1,b</sup>, Deniz Bilgin <sup>1,c</sup>, Ömer Bilgehan Sonsel <sup>2,d\*</sup>

<sup>1</sup> Graduate School of Educational Sciences, Gazi University, Ankara, Türkiye

<sup>2</sup> Faculty of Gazi Education, Gazi University, Ankara, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 17/03/2024

Accepted: 19/05/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal. All rights reserved.

### ABSTRACT

This study evaluates practitioners' perspectives on the Orff-Schulwerk approach in Turkey, with a particular focus on its content, materials, teaching process, current status, and future prospects. Utilizing a general survey model, data were collected through an "Expert Interview Form" specifically designed for this research. Educators who provide Orff-Schulwerk education in Ankara were identified, and the form was administered to those who volunteered to participate. The results indicate that the majority of the participants emphasized the approach's foundation in individual experiences, while some described it as a process of learning through active participation, experience, and creativity. Participants described elemental concepts as "fundamental and primitive" or as "intrinsic kinetic energy." In terms of materials, most practitioners preferred rhythmic instruments though they also incorporated a variety of creative and alternative materials in their teaching. In song selection, participants often prioritized "prosody", and there was an equal balance between the use of cultural melodies and other types of music. The key qualities deemed essential for an effective Orff-Schulwerk educator included a strong musical and artistic background, as well as creativity, innovation and freedom in teaching. However, most participants expressed negative views regarding the development and current status of the Orff-Schulwerk approach in Turkey.

**Keywords:** Orff-Schulwerk approach, practitioner views, music education, elementary music, Carl Orff

## Türkiye'de Orff-Schulwerk Yaklaşımının Uygulayıcılar Açısından Değerlendirilmesi

#### Bilgi

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 17/03/2024

Kabul: 19/05/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

#### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

### ÖZ

Bu çalışma, Türkiye'deki Orff-Schulwerk yaklaşımına yönelik uygulayıcıların görüşlerini; yaklaşımın içeriği, materyalleri, ders işleme süreci, mevcut durumu ve gelecekteki beklentileri üzerine odaklanarak değerlendirmektedir. Genel tarama modeli kullanılarak veriler, bu araştırma için özel olarak tasarlanan "Uzman Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Ankara'da Orff-Schulwerk eğitimi veren eğitimciler tespit edilmiş ve gönüllü katılımcılara bu form uygulanmıştır. Sonuçlar, katılımcıların çoğunluğunun yaklaşımın bireysel deneyimlere dayandığını vurguladığını, bazı katılımcıların ise bunu aktif katılım, deneyim ve yaratıcılık yoluyla öğrenilen bir süreç olarak tanımladığını göstermektedir. Katılımcılar, elementer kavramları "temel ve ilkel" ya da "içsel kinetik enerji" olarak tanımlamışlardır. Materyaller açısından, çoğu uygulayıcı ritmik enstrümanları tercih etmekte, ancak derslerinde çeşitli yaratıcı ve alternatif materyalleri de kullanmaktadır. Şarkı seçiminde katılımcılar genellikle "prozodi"ye öncelik vermiş, yerel ezgiler ile diğer müzik türlerinin kullanımı arasında dengeli bir dağılım olduğu gözlemlenmiştir. Etkili bir Orff-Schulwerk eğitimcisinin sahip olması gereken temel nitelikler arasında güçlü bir müzikal ve sanatsal birikim, yaratıcılık, yenilikçilik ve öğretimde özgürlük öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, katılımcıların çoğu, Orff-Schulwerk yaklaşımının Türkiye'deki gelişimi ve mevcut durumu hakkında olumsuz görüş bildirmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Orff-Schulwerk yaklaşımı, uygulayıcı görüşleri, müzik eğitimi, elementer müzik, Carl Orff

[beri.bdh@gmail.com](mailto:beri.bdh@gmail.com)

[Dbilgin97@gmail.com](mailto:Dbilgin97@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9889-4617> <sup>b</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9902-6846> <sup>d</sup>

[hasanalemlioglu@gmail.com](mailto:hasanalemlioglu@gmail.com)

[bilgehansonsel@gazi.edu.tr](mailto:bilgehansonsel@gazi.edu.tr)

<https://orcid.org/0000-0002-9812-687X>

<https://orcid.org/0000-0001-5814-4363>

**How to Cite:** Dağhan, B., Alemlioğlu, H., Bilgin, D., & Sonsel, Ö.B. (2024). Türkiye'de orff-schulwerk yaklaşımının uygulayıcılar açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):724-737

## Giriş

İnsanlara pek çok nitelik kazandırmaya hedefleyen eğitim devinişsel, duyuşsal ve bilişsel alan olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Uzuvarımızın ayrı ayrı veya topluca hareketleri devinişsel, duyu ve yönelimlerimiz duyuşsal ve bilgiyi kavrama, akılda tutma, genelleme ve yaratma gibi becerilerimiz ise bilişsel alan özelliklerindedir (Özçelik, 1998; akt. Burak ve Erdoğan, 2018). Bu bağlamda, eğitimin bütün dallarında olduğu gibi müzik eğitiminde de amaç bireyi duyuşsal, bilişsel ve devinişsel açıdan geliştirmek ve onun davranışlarında bu yönde istendik değışiklikler oluşturmaktır (Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Uçan'a göre yalın ve özlü anlamıyla müzik eğitimi, "bireye, kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak müziksel davranışlar kazandırma" ya da "bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak değıştirme" sürecidir. Sun da bu konu ile ilgili kişiye eğitim yolu ile kazandırılan müzik, müzikal anlayış ve beğenin yakın çevresinden topluma doğru, daha sonrasında da toplumun bütün kesimince yaşanılır olacağını ifade etmektedir. Sun'a göre müzik eğitimi; "bir toplumun müzik yaşamının ve müzik geleceğinin temelidir" (Yönetken, 1993, s. 88).

Kişinin kritik düşünme, problem çözme ve amaçlara yönelik iş birliği kurma, kişisel ve kariyer becerilerinin gelişimi vb. müzik eğitimi ile desteklenmektedir ve bu sayede kişinin sahip olduğu "bireysel ve toplumsal düzeyde özel ve genel yaşamın daha mutlu olmasına katkıda bulunmak" amaçlanmaktadır (Uçan, 1989, akt. Yönetken, 1993, s. 116; Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Uçan müzik öğretimini "genel", "özengen", ve "mesleki" olmak üzere üç ana boyuta ayırmaktadır. Genel müzik öğretimi temel-genel müzik bilgi, beceri, anlayış ve yaklaşımlarını; özengen müzik öğretimi özel ilgi ve istek duyulan daha ileri müzik bilgi, beceri, anlayış ve yaklaşımlarını; mesleki müzik öğretimi ise mesleğin gerektirdiği daha ileri ve köklü müzik bilgi, beceri, anlayış ve yaklaşımlarını kazandırmayı amaçlar (Yönetken, 1993, s. 116-117).

Müzik eğitiminde kişilerin müziğe yönelik tutumları müzik eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde oldukça önemli yer tutmaktadır. Bu nedenle Özmenteş'e göre tutumların geliştirilmesi yeni yaklaşım ve yöntemler doğrultusunda yapılmalıdır (Burak ve Erdoğan, 2018). Öğretmen merkezli eğitim anlayışı 20. Yüzyıl da yerini öğrencilerin "aktif olduğu, keşfetmeye ve yaratıcılığa dönük" bir eğitim anlayışı olan öğrenci merkezli eğitim anlayışına bırakmıştır. Müzik eğitiminde gelişimsel eğitim yaklaşımlarından Dalcroze, Orff-Schulwerk ve Kodály yaklaşımları, bu yöntemlerden bazılarıdır (Eren, 2019 akt. Nayir ve Aksoy, 2023). Bahsedilen yaklaşımlardan Orff-Schulwerk yaklaşımı Carl Orff ve Gunild Keetman'ın öncülük ettiği, kişilerin yaşamıyla bağlantılı olan ve müziğin yaratıcı bir şekilde öğrenilmesine odaklanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda amaç; çocuklara ihtiyaçları doğrultusunda müzik ve hareket temelli bir müzikal anlayışı kazandırmaktır (Aslan, 2022).

Orff-Schulwerk yaklaşımının temelinde "ritim" yer alır. Ritim ilk andan itibaren bizim hayatımızda müzik, dans ve konuşmayı birleştiren bir öğedir. Orff-Schulwerk yaklaşımında da bedenimizin bir çalgı işlevi görmesi ve doğaçlamalar bu nedenle oldukça önemlidir (Yücesan, 2021). "Konuşma, şarkı söyleme, enstrüman çalma, hareket ve dans, kulak eğitimi, müzik teorisi, müzik ve dans kompozisyonu yapma ve ayrıca resim ve tiyatro gibi farklı sanat dallarıyla tanışma ve bunları kombine etme Orff-Schulwerk'in odaklandığı sekiz temel öğrenme alanıdır". Bahsedilen sekiz temel öğrenme alanı Orff-Schulwerk yaklaşımında etkileşimli olarak kullanılarak herkesin müziğe katılımının sağlanmasını amaçlar. Kişilerin deneyimleri, yetenekleri ve kısıtlılıklarına göre etkinlikler esnek bir yapıda planlanır (Kotzian, 2018, s. 101). Esnek, uyarlanabilir ve açık bir yapıya sahip olmasından dolayı da Orff-Schulwerk yaklaşımı uygulayıcılarına öğrenme süreçlerinde sınırsız imkânlar sunmaktadır (Yücesan, 2021).

Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi kavramlarını çatısı altında toplayan Orff-Schulwerk yaklaşımı, Carl Orff ve Dorothee Günther'in 1924 yılında Münih'te birlikte kurdukları Jimnastik ve Dans Okulu'nda bu kavramlara yönelik birçok düşüncenin ve çalışmanın hayata geçirildiği yer olmuştur. 1930'lu yıllardan itibaren, bu kavramlar ve Orff-Schulwerk yaklaşımı Almanya içinde giderek daha fazla tanınmaya başlamıştır. Almanya sınırları dışında ise 1961 yılında Salzburg Mozarteum Akademisi bünyesinde açılan Orff Semineri, bu eğitim tarzının Almanya sınırları dışındaki resmi ve kurumsal kabulünün en önemli göstergelerindedir (Kalyoncu, 2006, s. 52-53).

Orff-Schulwerk yaklaşımının Türkiye'de tanınması 1936 yılına dayanmaktadır. Zuckmayer'in Türkiye'deki müzik eğitim anlayışını şekillendiren bir figür olmasının yanı sıra, bu yaklaşımı Gazi Eğitim Enstitüsü'nde müzik eğitimi alan öğretmenlere aktarmasıyla başlamıştır. Zuckmayer, Türkiye'deki müzik eğitim anlayışını şekillendiren bir figür olmuştur. Ancak, bu etki sadece Orff Çalgıları'nın tanıtılması ve orkestra, koro derslerinde kullanımıyla sınırlı kalmış; yaklaşımın felsefesine yönelik süreçlerle ilgili herhangi bir uygulamaya gidilmemiştir (Öztürk, 2006, s. 108; Özbay ve Can, 2020, s.170). Ardından, 1950'li yıllarda müzik eğitimcisi Muzaffer Arkan'ın bu yaklaşıma yönelik çalışmalarıyla birlikte yaygınlaşma ve uygulama sürecine girmiştir. Arkan, 1951 yılından itibaren öncesinde sık sık mektuplaştığı ve Almanya'da yüz yüze Carl Orff ile görüşmüş ve düzenli olarak 6 yıl boyunca yaz aylarında Münih ve Salzburg'da yapılan seminer ve sempozyumlara katılmıştır. Dolayısıyla Arkan, Carl Orff'un çalışmalarını yerinde görmüş ve Avrupa'da bu yaklaşıma yönelik yapılan çalışmalara da tanıklık etmiştir. Aynı şekilde, kendisi de Türk ezgilerini Orff çalgılarına uyarlamış, Carl Orff'a iletmiş ve bu ezgileri yurtdışında seslendirmiştir. Bunun yanı sıra, Orff'un çocuklar için müzik anlayışını Ankara TED Koleji'nde uygulamıştır (Kalyoncu, 2006, s.53; Öztürk 2006, s.108). Arkan'ın ardından 1980'de Liselotte Sey, Ankara'da Özel

Liz Teyze Çocuk Yuvası'nı kurdu ve bu yıldan itibaren uzun yıllar bu yaklaşımın benimsediği eğitim anlayışını, bu kurumda yaygınlaşmasını sağlamıştır. Daha sonra 2001 yılında, yoğun elementer müzik eğitimi çalışmaları yürüten Özel Avusturya Liseliler Vakfı İlköğretim Okulu desteğiyle İstanbul Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi kurulmuştur (Kalyoncu, 2006, s.54). Bu merkezin akabinde Anadolu Orff-Schulwerk Derneği veya kısaltılmış adıyla ORFF-DER kurulmuştur. Günümüzde Türkiye 'de Orff-Schulwerk Yaklaşımı konusundaki eğitimler, seminerler ve süreçler kurulan bu merkezler tarafından yürütülmektedir. Aynı şekilde ORFF-DER, Salzburg'da bulunan Orff Enstitüsü üyesi olması neticesi ile Orff Forumun belirlediği kalite ve kriterlerde sertifikalı eğitimci eğiticileri de yetiştirmektedir (Özbay ve Can, 2020, s.170).

Arkan'ın öncülük ettiği ve sonrasında da çeşitli merkezlerle devam eden bu farklı girişimlere rağmen Orff-Schulwerk yaklaşımının ülkemizde tanınması ve uygulanması bir hayli zaman almıştır. Bu durumun sebepleri arasında sosyo-kültürel nedenlerin yer aldığı düşünülmektedir. Öte yandan kültürel farklılıklar veya yabancı kültürlerin kullanımı sorun olmamıştır, aksine yaklaşımın ana enstrümanları, Avrupa Müzik Kültürü dışındaki kültürlerden esinlenmiştir. Türk Halk Müziği ve dansları, yaklaşımın prensiplerinin Türk kültürüne uyarlanabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, Elementer Müzik Eğitimi'nin Alman markası olması veya Türkiye'deki müzik eğitiminin Batı Müziği temelli olması, Orff-Schulwerk'in Türk Eğitim Sistemine entegre edilememesinin temel nedenleri arasında yer almamaktadır. Diğer taraftan, Orff yaklaşımını uygulamak sadece materyal bazında değil, yaklaşımın felsefesini eğitim ilke ve yöntemlerle bağdaştırmayı gerektirmektedir. (Kalyoncu, 2006, s.54; Aslan, Gökçen ve Kekil, 2022, s.330). Dolayısıyla, burada en önemli etkenlerden biri ülkemizde sürekli değişen eğitim politikaları ve eğitimin müzik eğitimi de kapsayacak şekilde, geleneksel bir anlayışta öğretmen merkezli bir yapıya sahip olmasıdır. Buna ek olarak, elementer müzik eğitimi süreci, geleneksel ders profilinden ayrılarak çağcıl eğitim anlayışına yaklaşmakta ve öğrenci merkezli bir yapıdadır. Ancak, ülkemizdeki müzik eğitimi uygulamalarının yenilikçi modellere yeterince açık olmaması ve geleneksel uygulamaların klişeleşmesi, bu kabul sorununun temel nedenlerinden sayılabilir. Bunun yanı sıra, yaklaşımda kullanılan materyallerin finansal açıdan maliyetli olması da yaklaşımın ülkemizdeki yayılmasına engel olmuştur. Bu duruma ek olarak, Orff-Schulwerk yaklaşımında referans olan temel kaynakların dilimize çevrilmemesi de Türkiye'de bu alanda kaynak yetersizliğinin doğmasına sebep olmuştur (Kalyoncu, 2006, s.54-56; Özbay ve Can, 2020, s.170; Aslan, Gökçen ve Kekil 2022, s.330).

2005-2006 öğretim yılından itibaren Türkiye'de tüm ilköğretim kademelerinde uygulanmaya başlanan yapılandırıcı yaklaşım, bireyin ihtiyaçlarına ve yaratıcılığına odaklanan çağcıl bir eğitim modeli olması nedeniyle Orff-Schulwerk yaklaşımına olan ilgiyi artırmaya

başladı (Kalyoncu, 2006, s.56). Fakat bu ilginin yanında gerekli uygulamaların yeterli olup olmadığı bir tartışma konusudur. Bunun sebebi, Orff-Schulwerk yaklaşımının, Türk eğitim sisteminde genellikle ihmal edilmiş olması kurumsallaşmaması ile doğrudan orantılıdır. Bu alanla ilgili çalışmaların organize edilmemesi, yasal düzenlemelerin yapılmaması, Orff-Schulwerk yaklaşımı adına yapılan uygulamaların genellikle bireysel girişimlerle sınırlı kalmasına yol açmıştır (Kalyoncu, 2008; 54-56; Aslan, Gökçen ve Kekil 2022, s.330-331). Bu bireysellik ve kurumsallaşmama sorunu da beraberinde, alanda büyük bir boşluk yaratmakta ve müzik eğitimcilerinin bu yaklaşıma dair sahip olmaları gereken bilgi ve yetkinliğe erişimini kısıtladığı düşünülmektedir. Buna ek olarak, günümüzde Orff-Schulwerk yaklaşımına yönelik çıkan sertifika programlarının, bu alanda yeterince yetkinliği olmayan kişi ve kurumların eğitim vermeye başlamasına sebep olmuştur. Ne yazık ki, bu durumun üniversitelerin ilgili bölümlerinde profesyonel düzeyde ele alınmaması, ciddi bir eleştiri konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eleştiri, Orff-Schulwerk'e duyulan ilginin arttığı bir dönemde, bu alandaki eğitim programlarının kalitesini ve standartlarını daha da artırma ihtiyacını vurgular. Buradan hareketle, araştırmanın Türkiye'de Orff-Schulwerk eğitiminin Orff eğitimcileri açısından durumunu inceleyerek, üniversitelerin ilgili bölümlerinde Orff-Schulwerk'e daha fazla vurgu yapılması, bu yaklaşımın etkili bir şekilde öğrenilmesi ve uygulanması için önemli bir adım olabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde Orff-Schulwerk yaklaşımını farklı açılardan uygulayıcıların gözünden incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın problem cümlesi "Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımı uygulayıcılar açısından nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

Bu ana problem ışığında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Uygulayıcıların Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımının içeriğine yönelik görüşleri nasıldır?
2. Uygulayıcıların Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımının materyallerine yönelik görüşleri nasıldır?
3. Uygulayıcıların Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımının ders işleme sürecine yönelik görüşleri nasıldır?
4. Uygulayıcıların Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımının mevcut durumuna ve geleceğine yönelik görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımını uygulayıcıların gözünden incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri "Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir" (Türkmen vd., 2022, s. 100). Araştırma kapsamında Orff-Schulwerk eğitimcilerinin görüşleri tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılarak alınmıştır. Genel tarama modelini Karasar,

“çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” olarak tanımlamaktadır (2016, 2. 111).

### **Evren ve Örneklem/Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde devlete bağlı ve özel kurumlarda Orff-Schulwerk yaklaşımı ile eğitim veren 10 eğitimci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Büyüköztürk vd. basit seçkisiz örnekleme yöntemini “her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem” olarak tanımlamaktadır (2017, s. 88). Araştırma kapsamında Ankara ilinde Orff-Schulwerk yaklaşımı ile eğitim vermekte olan eğitimciler tespit edilmiş ve gönüllülük esası ile çalışmaya dahil olmak isteyen eğitimciler çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Çizelge 1.’te yer gösterilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanması amacı ile araştırmacılar tarafından “Katılımcı Görüşme Formu” taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu Salzburg Orff Enstitüsü mezunu üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve son halini almıştır. Son halini alan form çalışmaya katılan Orff eğitimcileri’ne yüzyüze ve Zoom platformu üzerinden uygulanmış ve görüşmeler uzmanların izinleri ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler ham halleri ile dikte edilerek yazılı doküman haline getirilmiştir.

### **Veri Analizi**

Görüşmeler sonucunda elde edilen dokümanlar, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi “toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler kodlanmış ve kategorileştirilmiştir. Alana katkı sağlayacağı düşünülen katılımcı görüşleri ilgili kategorilerin altında katılımcı

numarası ile (K1, K2, K3 vb.) belirtilmiştir. Çalışmada güvenilirliği arttırmak için Orff-Schulwerk eğitimcilerinden elde edilen metinler, araştırmacılar tarafından kodlar ile temalaştırılmış; daha sonra karşılaştırılarak tutarlılıkları kontrol edilmiştir. Elde edilen kod ve temalarla ilgili Salzburg Orff Enstitüsü mezunu olan üç alan uzmanının görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın güvenilirliği nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlik Formülü = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı formülü ile hesaplanmış, uzlaşma oranı ise 93 olarak bulunmuştur.

### **Araştırma Etiği**

Araştırmada verilerin toplanması amacı ile geliştirilen “Katılımcı Görüşme Formu”, “Kurum Bilgilendirme Formu” ve katılımcılar için “Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” Gazi Üniversitesi Etik Komisyonuna sunulmuş, 13.02.2024 tarih ve 03 sayılı toplanısında görüşülmüş ve uygun bulunmuştur. Tüm katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur formu imzalatılmış ve veri toplama toplama sürecine geçilmiştir. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.

## **Bulgular**

### **1. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu alt probleminde katılımcılara üç soru yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler aşağıda yer alan çizelgelerde gösterilmiştir. Araştırmanı birinci sorusu “Orff-Schulwerk yaklaşımını hiç bilmeyen birine nasıl anlatırsınız?” olmuştur. Katılımcılar bu soruya üç farklı kategoride cevap vermişlerdir. Çizelge 2 incelendiğinde bu soruya üç farklı kategoride cevap verildiği görülmektedir. Katılımcılardan birinin verdiği cevap kategoriler dışında tutulmuş, katılımcılardan biri ise soruyu yanıtlamamıştır. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

Çizelge 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Orff-Schulwerk Eğitimcileri

Katılımcı No	Katılımcıların Mezuniyeti	Orff Kıdemi
K1	İstanbul Orff Merkezi	21
K2	Ulusal ve Uluslararası Orff Seminerleri	6
K3	Ulusal Orff Seminerleri	5
K4	İstanbul Orff Merkezi ve Uluslararası Orff Seminerleri	4
K5	Salzburg Orff Enstitüsü	30
K6	Salzburg Orff Enstitüsü ve İstanbul Orff Merkezi	10
K7	Orff-Der ve Uluslararası Orff Seminerleri	19
K8	Ulusal Orff Seminerleri	12
K9	Ulusal Orff Seminerleri, Prag VE Avusturya’da Yaz Kursları	13
K10	Ulusal Orff Seminerleri	8

Çizelge 2. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Yaklaşımın Tanımına Yönelik Görüşleri

Kategori	f	%
Kişinin kendi deneyimleri yoluyla	4	40
Yaparak, yaşayarak ve yaratıcılığı kullanarak	3	30
Müziğin her şeyinin kullanıldığı	1	10
Kapsam dışı	1	10
Cevap yok	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 3. Orff-Sculwerk Eğitimcilerinin Elementer Kavramına Yönelik Görüşleri

Kategori	f	%
Bilgim yok / İfade edemiyorum	3	30
İlkel olan	2	20
Temel olan	2	20
İçten gelen hareket enerjisi	2	20
Parçadan bütüne gidilen bir süreç	1	10
Toplam	10	100

"Küçükken oynadığı oyunlardan bahsedebilirim, aslında bunu hiç bilmeden de yaptığını anlatabilirim. Çünkü hepimiz bilmeden anne karnından itibaren Orff ile dünyaya geliyoruz." (K2)

"Orff yaklaşımı, yaparak yaşayarak öğrenilen, yaratıcılığı merkeze alan etkililiği son derece yüksek bir yaklaşımdır." (K1)

"Öncelikle sadece müzik yapmıyoruz ama müziğin her şeyini kullanıyoruz." (K4)

Araştırmamızın ilk alt problemine yönelik, katılımcılara yöneltilen ikinci soru "Elementer kavramını nasıl ifade edersiniz?" olmuştur. Katılımcılar bu soruya üç farklı kategoride cevap vermişlerdir. Elde edilen veriler Çizelge 3'de sunulmuştur. Çizelge 3 incelendiğinde bu soruya dört farklı kategoride cevap verildiği görülmektedir. Katılımcılardan üçü ise bu elementer kavramına yönelik bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen görüşler doğrultusunda, elementer kavramını, "ilkel olan, temel olan ve içten gelen hareket enerjisi" şeklinde ifade etmişlerdir. Çizelgede görüldüğü üzere, katılımcılar tarafından ifade edilen bu kategorilere eşit bir dağılım söz konusu olmuştur. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

"Bu da İngilizceden aslında ilkel olarak geliyor. Bizim içimizden geldiği gibi yani kendiliğinden gerçekleşen, hareket etme dürtümüzü ortaya çıkaran bir kelime. Bu da Orf sürecini ortaya çıkartıyor. Deneyimler, doğaçlamalar hepsi zincirleme birbirlerini oluşturuyor." (K2)

"...Elementer kavramından içerisinde var olan bir şeyden yola çıkıp parçadan bütüne gittiğimiz bir süreç olarak ifade ederdim." (K9)

"Elementer kelimesi ilk kökte olan, en temelde olan demek." (K6)

Araştırmamızın ilk alt problemine yönelik, katılımcılara yöneltilen üçüncü soru "Orff-Schulwerk içerisindeki Müzik, Hareket ve Konuşma Süreçlerini ve Bu

Süreçlerin Birbirleriyle Olan Bağlantılarını Nasıl Betimlersiniz?" olmuştur. Katılımcılar bu soruya 6 farklı

kategoride cevap vermişlerdir. Elde edilen veriler Çizelge 4'te sunulmuştur. Çizelge 4 incelendiğinde katılımcıların bu soruya olan cevapları 6 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Katılımcılardan birinin verdiği cevap kategoriler dışında tutulmuştur. Bu görüşlerden en fazla eğitimci tarafından bildirileni "birbiriyle bağlantılı bir süreç" görüşü olmuştur. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

"Hepsi birbirinin içinde ve hepsi süreç. Sırası yoktur amaca göre kurgulanır ve değişir öncelikleri, aralarında organik bir bağ vardır." (K5)

"Bedeninizde ritmi hissettiğiniz zaman bunu bir enstrümana aktarmak daha kolaydır. Önce ritmi hissetmek ve enstrümana aktarmak. Bunu yaparken de sesi kullanmak." (K9)

"Bunlar Orff-Schulwerk'in prensipleri arasında yer alıyor aslında ve bakıldığı zaman da bizim iletişim araçları altında kullandığımız şeyler. Aslında konuşma en doğal, en yapabildiğimiz bir iletişim aracı. Harekete entegre ediyoruz bunu ve daha sonrasında müzik ortaya çıkıyor. Aslında bunlar bir üçgen ve birbirlerinden ayrılmaz parçalar." (K2)

## 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın ikinci alt problemine katılımcılara beş soru yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler aşağıda yer alan çizelgelerde gösterilmiştir. Araştırmamızın dördüncü sorusu "Derslerinizde hangi çalgılardan yararlanıyorsunuz? Çalgı olarak kullandığınız başka materyaller var mı?" olmuştur. Katılımcılar bu soruya üç farklı kategoride cevap vermişlerdir. Katılımcıların cevapları Çizelge 5'te sunulmuştur. Çizelge 5 incelendiğinde bu soruya üç farklı kategoride cevap verildiği görülmektedir. Katılımcılar ağırlıklı olarak ritmik çalgılardan yaralandıkları ifade etmiş, alternatif olarak bir katılımcı Orff çalgılarının dışında tutulan piyanodan da yararlandığını ifade etmiştir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;



Çizelge 4. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Müzik, Hareket ve Konuşma Süreçlerine Yönelik Görüşleri

Kategori	f	%
Birbiriyle bağlantılı süreç	3	30
Bütünlük	1	10
Aktif öğrenmenin temeli	1	10
İletişim aracı	1	10
Basitten zora kolaydan karmaşığa	1	10
Aktarım	1	10
Pedagojik temelli	1	10
Kapsam dışı	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 5. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Yararlandıkları Materyalleri İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Ritmik çalgılar	6	60
Hem ritmik hem melodik çalgılar	3	30
Piyano	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 6. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Kullandıkları Alternatif Materyalleri İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Yaratıcı ve alternatif materyaller	9	90
Kapsam dışı	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 7. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Şarkı Seçimlerinde Dikkat Ettikleri Kriterler

Kategori	f	%
Prozodinin dikkat edildiği şarkılar	3	30
Kaynak kitap kullanan katılımcılar	3	30
Bilindik şarkılar	2	20
Temaya yönelik bestelenen/bestelediğim şarkılar	2	20
Toplam	10	100

"Melodik enstümandan kaçınıyorum açıkçası kendimi yeterli görmüyorum o noktada. Ağırlık olarak ritmik enstrümanlardan yararlanıyorum." (K9)

"Şu an bulunduğum okul enstrüman konusunda çok zengin bir okul, bütün çalgıları kullanıyorum diyebilirim. Hatta ilk kez gördüğüm çalgılar bile var okulda. Ksilafon, metalofon, agogo, davul, ritim çubuğu, tuner tüp..." (K3)

"Ben klasik müzikten yararlanıyorum bazen piyano da kullanıyorum." (K8) Çizelge 6 incelendiğinde katılımcıların tek kategoride cevap verdiği görülmektedir.

Katılımcılar kullandıkları çalgıların dışında aynı zamanda yaratıcı ve alternatif materyallerden de yararlandıkları ifade etmiş, bir katılımcının verdiği cevap yaklaşımın kapsamı dışında olduğu için bulgulara dahil edilmemiştir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

"Kullandığım materyallerde kâğıt, kalem, hikâye küpleri. Ama şunu da söyleyebilirim o ortamda bulunan her şeyi kullanabilirim." (K5)

"Mesela en basitinden sonbahar mevsimini işliyorsak çocuklarda daha kalıcı hale getirmek için önce okulun bahçesine çıkıp kestane toplattırıyordum ve o kestaneleri materyal olarak kullanıyordum." (K3)

"Dediğim gibi; bardaklar, oklavalar, tabak-çanak, yapraklar, kâğıtlar; kâğıdın her çeşidi, çöp poşetleri hani aklınıza gelebilecek her şeyi kullanıyorum." (K2)

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak katılımcılara yöneltilen üçüncü soru "Derslerinizde kullandığınız şarkılar nelerdir? Şarkı seçiminde dikkat ettiğiniz kriterler nelerdir?" olmuştur. Katılımcılar bu soruya dört kategoride cevap vermişlerdir. Katılımcıların cevapları Çizelge 7'de sunulmaktadır. Çizelge 7 incelendiğinde katılımcıların bu soruya dört farklı kategoride cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcılar eşit olarak kaynak kitaplardan yararlandıklarını ve prozodinin dikkat edildiği şarkılardan yararlandıklarını ifade etmiştir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

"Belirli gün ve haftalara yönelik çalışıyoruz. O yüzden herkes tarafından bilinen şarkıları seslendiriyoruz." (K10)

"Tabii ki bir prozodi olması, düzgün bir Türkçe kullanılması, Türkçe olması illa yani Türkiye'de Türkçe olduğu için değil, bir dille bir kişinin ne kadar nitelikli biliyorsa diğer dilleri de o şekilde nitelikli öğrenir inancım var. O yüzden Türkçesi düzgün olan bir şarkı." (K4)

"Burada da müzikal konu önemli oluyor daha çok. Yani mesela kuvvetli ve hafif. O sırada benim konum olarak,

mesela Gündüz-Gece şarkısı işte gece daha böyle süreğen, daha hafif, daha sessiz. İşte gündüz daha hareketli gibi hani mesela buna yönelik olarak benim aklıma öyle bir tema geldi, başkasının aklına daha farklı gelir gibi.” (K6)

“Onur Erol, Ezo Sunal’ın şarkılarından da sıklıkla faydalaniyorum. Sanem Özyoğurtçu ve Melis Milli’nin şarkılarını az da olsa kullanıyorum.” (K9)

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak katılımcılara yöneltilen dördüncü soru “Orff-Schulwerk yaklaşımında ostinato ve border drone kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?” olmuştur. Katılımcılar bu soruya beş kategoride cevap vermişlerdir. Katılımcıların cevapları Çizelge 8’de sunulmaktadır. Çizelge 8 ve Çizelge 9’da görüldüğü üzere bu sorunun cevabı ostinato ve border drone için ayrı ayrı ele alınıp, cevaplar dört kategoride çizelgeleştirilmiştir. Çizelgelere göre katılımcıların %50’si ostinato %40’ı ise border drone kullandıklarını belirtirken katılımcıların %20’si ostinato’nun %40’ı ise border drone’un anlamını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

“Orff’un da çok içinde yer alan iki uygulama. Doğru anlayıp doğru kullanmak lazım. Gerek ritmik, gerek ezgisel ostinato bizim elimiz ayağımız.” (K1)

“Sürekli kullanmıyorum. Ama önemli olduğunu düşünüyorum. Orff-Schulwerk yaparken müzik üretiyoruz sonuçta, ses üretiyoruz ve bunlar üretilen sesin daha zengin, duyulduğunda ilham veren ve hoşla giden hale dönüştürüyor.” (K5)

“Border drone bilmiyorum. Ksilafon ve metalofonu çok nadir kullanıyorum, ezgiyi tutturup hem de grupla ilgilenmek benim için zor oluyor müzik kökenli olmadığım için o nedenle ostinato da çok kullanmıyorum.” (K9)

“Ostinatoya çok gerek duymuyoruz bence her yerde de kullanılmamalı. Çünkü İhtiyaç yok. Sadece belirlik

etkinliklerde kullanılabilir. Border drone anlamını bilmiyorum ve hiç kullanmıyorum.” (K10)

“Bununla ilgili bir şey söyleyemeyeceğim.” (K8)

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak katılımcılara yöneltilen son soru “Derslerinizde kullandığınız şarkılarda kendi kültürümüze ait ezgilerden/şarkılardan yararlanıyor musunuz? Yararlanıyorsanız, kendi müziğimizi Orff-Schulwerk yaklaşımına adapte etme sürecinizden bahsedebilir misiniz?” olmuştur. Katılımcılar bu soruya iki kategoride cevap vermişlerdir. Katılımcıların cevapları Çizelge 10’da verilmiştir. Çizelge 10 incelendiğinde katılımcıların bu soruya katılımcılar iki farklı kategoride cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların yarısı kendi kültürümüze ait ezgilerden yararlandıklarını, diğer yarısı ise yararlanmadıklarını ifade etmiştir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

“Çok kullanıyorum. Ben çünkü bir de ilkokuldayken 4 sene halk oyunlarına gittim. Bilirim de yani halk oyunlarının genellikle annem de kuzeyden, babam güneyden olduğu için biraz da farklı kültürlerde de gördüğüm için oraların danslarını da çok iyi bilirim açıkçası.” (K4)

“Türk kökenli şeyler kullanmak konusunda kendimi de çok yeterli ve yetkin hissetmiyorum o yüzden. Ama tabi derslerimde kullanıyorum, kullandırtıyorum. Öğrencilerimin Türk müziği repertuarı daha geniş, onlardan da istiyorum.” (K1)

“Türk müziği dediğimiz olay aslında bize ait olsa da oldukça zor bir bölüm ve bu anlamda da böyle özverili bir bilgiye sahip olmak, özverili çalışma yapmak gerekiyor. Kendimde o özveriyi, bilgi donanımını çok görmediğim için hani bir şeyler yazma, üretme kısmında eksikim. Hazırda olan şarkıları işte çalgılara, harekete, dansa adapte ediyorum.” (K2)

Çizelge 8. Ostinato Kullanım Durumu

Kategori	f	%
Kullanıyorum	5	50
Anlamını bilmiyorum	2	20
Kullanıyorum	2	20
Sürekli kullanmıyorum	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 9. Border Drone Kullanım Durumu

Kategori	f	%
Kullanıyorum	4	40
Anlamını bilmiyorum	4	40
Sürekli kullanmıyorum	1	10
Kullanmıyorum	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 10. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Kendi Kültürümüze Ait Ezgilerden Yararlanılmasına İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Kullanıyorum	5	50
Kullanmıyorum	5	50
Toplam	10	100

### 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın bu alt probleminde katılımcılara Türkiye’de Orff-Schulwerk yaklaşımının ders işleme sürecine ilişkin iki soru yönelmiştir. Alt problemnin birinci sorusu “Derslerinizde kullandığınız aşamalara yönelik örnek bir etkinlik sunabilir misiniz?” olmuştur. Bu soru için katılımcıların ders akışları sıralanmıştır ve ders akışları sırasındaki ortak aşamalar çizelgede listelenmiştir. Katılımcılardan biri ders akışı sunmamıştır. Çizelge 11’de katılımcıların ders akışlarındaki ortak aşamalar sunulmaktadır. Çizelge 11 incelendiğinde katılımcıların ders akış süreçlerindeki ortak aşamalar görülmektedir.

K1: Isınma ve hareket-Merak Uyandırma-Tümevarım-Keşif Süreci-Merhaba şarkısı- Keşiften sonra asıl kazanım-Öğretmenin yönlendirici olması- Çalgıya birkaç derste geçiş- Değerlendirmeye bitirme

K2: Temalar- Çember olarak derse başlama-Selamlama ritüeli (eşitlik vurgusu için)-dikkat çekme/merak uyandırma- müzik eşliğinde harekete geçiş

K3: Tema Belirleme- Merak Uyandırma- Hikâye anlatımı- Çalgı bölümü

K4: (Hazırlık- Isınma-Sunuş- Değerlendirme) Isınma-Merhaba şarkısı- Doğaçlama- Dil ile ritmik ögeler- beden perküsyonu- Devamında gruba göre üstüne eklenir

K5: Sunmam

K6: Konu Belirleme- Tema- Şarkı- Isınma çalışmaları- Isınma, kaynaşma, hazırlık-Şarkı söyleme- Çalgılar-Doğaçlama- Oyun-çıkıtı ürün kısmı- değerlendirme (Orff’un spesifik stepleri yoktur.)

K7: Merhaba şarkısı- Dramatik bir oyun- Tema- Hikâye- Rol Oynama- Çalgılar

K8: Tema- Resim çizme- Müzikli oyun

K9: Çember dansı ile ısınma- Dansa ve müziğe geçiş (Parçadan bütüne)

K10: U düzeni oturma- Herkesin çalgı çalması

“Genelde bir çember dansıyla hem beden hem de grup ısınır diye bununla başlıyorum. Daha sonra dansa veya müziğe gidiyorum. Müziğe gideceksem şarkının içerisindeki materyalleri tanıtıyorum bir hikâye varsa rolleri dağıtıyorum. Parçadan bütüne gitmeye çalışıyorum.” (K9)

“Temalardan yola çıkıyorum. Her zaman bir dersin bir teması var. Örneğin temam sonbahar olsun. Sonbaharsa, önce her zaman çember olarak derse başlıyoruz. Bir selamlama ritüelimiz var bu sonbahar dışında anlatıyorum bunu. Tema kış da olsa, yaz da olsa, börtü böcek de olsa bir her zaman bir selamlama ritüeli ile giriyoruz çünkü burada önemli olan konu hepimiz biriz, hepimiz eşitiz, hepimiz çemberdeyiz. Ben öğretmen de olsam sizden üstün değilim siz öğrenci de olsanız benden daha aşağıda değilsiniz. Hepimizin birbirimiz içinde yeri aynı felsefesinden yola çıkarak çemberde dersimize başlıyoruz. Daha sonra ben “işte tabii ki de dersin konusu sonbahar diye girmiyorum”, o gün mesela elimde yapraklarımı atarak giriyor olabilirim ya da genelde sepet kullanıyorum. Sepetin içine yaprak koydum, kozalak koydum “bunlar sizin için neler çağrıştırıyor?”, öncelikle konuşarak bir

derse başlıyoruz. Ne demiştik; Orff’un prensipleri arasında konuşma da vardı. Burada fikir alışverişi yapıyoruz. Ben bu yaptıkları sizin için neden getirmiş olabiliriz? İşte, size ne çağrıştırıyor? Gibi. Daha sonra yavaş bir müzik açıp o yaptıklarıyla yavaş yavaş hareket edip belki bir harekete dönüşümü yapıyor olabiliriz. Daha sonra aklıma şimdi geldi, çöp şişlerin; bildiğimiz köfte yediğimiz, tavuk yediğimiz çöp şişlerin uçlarını kesip, birbirlerine yapıştırıp onlardan bir çalgı elde edip onu da ders sürecine adapte ediyor olabilirim. Burada ne yaparım? Ritim çubuğu olarak kullanabilirim, yavaş-hızlı komutlar alabilirim, bir şarkı varsa ortada şarkıya ait hareketler olarak kullanabilirim ve en sonda o çalgıyı alıp evime götürebilirim. Burada da evde aileme gösterip, tekrarını da yapabilirim.” (K2)

Alt Problemin ikinci sorusu ise “Orff-Schulwerk yaklaşımına göre gerçekleştirilen eğitimi yetişkinler ve çocuklar için ele aldığınızda bu süreçteki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?” olmuştur. Bu soru için cevaplar benzer ve farklı yönler olmak üzere iki farklı çizelge halinde incelenmiştir. Çizelge 12’de benzer yönler Çizelge 13’de ise farklı yönler yer almaktadır. Çizelge 12 ve Çizelge 13 incelendiğinde Katılımcılardan biri yetişkinlerle çalışmadığı için bu soruya cevap vermediği görülmektedir. Yukarıdaki çizelgelere göre gerçekleştirilen eğitimleri çocuklar ve yetişkinler için ele aldığımızda iki grup için anlamlı bir farklılık olduğunu söyleyebiliriz. Görüş belirten katılımcılardan hiçbirisi farklılık olmadığı görüşüne sahip değildir, yapılan incelemeler sonucunda bu farklılığın ders süreci ve etkinliklerine değil grupların psikolojik durumlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Benzerlikle ilgili görüş belirtmeyen 5 katılımcı bulunurken, katılımcılardan 4’ü her iki grubun da benzer bir şekilde keyifle ders yaptığını belirtmişlerdir. Farklılık olarak öne çıkan yetişkinlerin utanma faktörü olmuştur, ancak katılımcılardan 1’i utanç faktörünün hem yetişkinler hem de çocukların öğrenme sürecinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

“Benzerlikler ve farklılıklar... Çocukların sonsuz sınırsız bir hayal gücüne sahip olup, yetişkinlerin bu konuda kendilerini çok bastırması olmaları. O yüzden direnç gösterebiliyorlar. Yani çocuklarla çalışırken oyun her zaman çok işliyor ama yetişkinlerle çalışırken daha çok böyle psikolojik dirençleri bilip aslında daha bilgiden hareketle, ikna ederek yola çıkmak gerekiyor. Onların o içindeki çocuğa ulaşacak, o dirençleri kıran usta bir eğitmen iseniz aslında sonra pek bir fark kalmıyor yani hemen hemen benzer şekilde akabiliyor. Başlangıç noktası aslında farklı ısınma noktası.” (K6)

“Çok büyük bir fark var bir kere. Çocuklar için kolay olan yetişkinler için zor, yetişkinler için kolay olan çocuklar için anlamsız. Fark çocukların müthiş bir yaratıcılıkları var, benim öğretmenken ve bu işin içindeyken aklımdan geçmeyen bir fikir, ses, hareket, cümle yapabiliyorlar. Yetişkinlerden böyle bir dönüt alamıyoruz. Yetişkinler kendilerini sunma açısından çok kapalıdır, çocuklar böyle değil. Biraz bunu aşabilmiş yetişkinler etkinliklerden keyif alıyor, benzerlik olarak da sürece girince herkes keyif alıyor, belki yetişkinler daha çok keyif alıyor.” (K5)



Çizelge 11. Ders Akışındaki Ortak Aşamalar

Kategoriler	f	%
Tema/Konu	6	30
Çalgı kullanımı	5	25
Oyun	4	20
Isınma	4	20
Merhaba şarkısı	3	15
Merak	3	15
Değerlendirme	2	10
Çember/Çember dansı	2	10
Hikaye anlatımı	2	10
Beden perküsyonu	2	10
Doğaçlama	2	10
Rol oynama	2	10
Tümevarım	2	10
Dil kullanımı/Konuşma	2	10
Keşif süreci	1	5
Selamlama	1	5
Müzikle harekete geçiş	1	5
Şarkı söyleme	1	5
Resim çizme	1	5
U düzeni	1	5
Dans	1	5
Eşitlik vurgusu	1	5
Belli bir sıralama olmaması	1	5
Toplam	50	100

\* Çizelge 11'te yer alan veriler öğretmenlerin birden fazla görüş bildirmesi sebebi ile katılımcı sayısından fazladır.

Çizelge 12. Benzer Yönler

Kategori	f	%
Benzerlik belirtilmemiştir	5	50
Keyif	4	40
Materyal kullanımı	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 13. Farklı Yönler

Kategori	f	%
İşlenişe/etkinliklere yönelik bir farklılık belirtilmemiştir	7	28
Yetişkinlerde utanma faktörü	5	20
Çocuklarda uygulama kolaylığı	3	12
Yetişkinlerde öğrenme/adapte olma hızı	2	8
Çocuklarda hayal gücü ve yaratıcılık	2	8
Yetişkinlerde psikolojik direnç	1	4
Yetişkinlerde bireysel kaygılar	1	4
Materyal ve ders alanı seçimi	1	4
Çocukların öğrenmeye açıklığı	1	4
Çocuklarda dikkat süresi	1	4
Hedef kazanımın farklılaşması	1	4
Toplam	25	100

\* Çizelge 13'te yer alan veriler öğretmenlerin birden fazla görüş bildirmesi sebebi ile katılımcı sayısından fazladır.

Çizelge 14. Orff-Schulwerk Eğitimcilerinin Yaklaşımın Gelişimi ve Mevcut Durumuna İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Tamamen olumlu görüş	1	10
Tamamen olumsuz görüş	5	50
Hem olumlu hem olumsuz görüş	4	40
Toplam	10	100

Çizelge 15. Katılımcıların "İyi Bir Orff-Schulwerk Eğitimcisi" Hakkındaki Düşünceleri

Kategoriler	f	%
İyi bir insan olmalı	2	6,5
Müzikal ve sanatsal birikimi iyi olmalı	7	22,5
Hareket, çalgı bilgisi ve müzikalite bilmeli	1	3,2
Kendi içindeki çocuğa erişebilmeli	1	3,2
Yaratıcı, yenilikçi ve özgür olmalı	5	16,3
Drama alanında iyi olmalı	2	6,5
Akademi ile bağlantılı olmalı	1	3,2
Alçakgönüllü olmalı	1	3,2
Formasyon bilgisi olmalı	1	3,2
Yaklaşım ile ilgili güncel seminerlere katılmalı	2	6,5
Çocuklarla iletişimi iyi olmalı	2	6,5
Doğaçlama yapabilmeli	1	3,2
İnsan vücudunu iyi bilmeli	1	3,2
Sakin ve heyecansız olmalı	1	3,2
Eğitime ve gelişime açık olmalı	1	3,2
Eğitime ve gelişime açık olmalı	1	3,2
Yaklaşımı bir gelir kapısı olarak görmemeli	1	3,2
Toplam	31	100

\* Çizelge 15'te yer alan veriler eğitimcilerin birden fazla görüş bildirmesi sebebi ile katılımcı sayısından fazladır.

"Bence şöyle bir şey var bu konuda. Çocuklar daha özgür ruh olurken büyükler biraz daha çekingen kalıyorlar. Bunu aile etkinliği yaptığımda görmüştüm çekinen velilerin sayısı çok olmuştu. Ama kısa sürede adapte olmuşlardı, baktılar ki çocukların da keyif aldığı gördükçe onlar da katıldılar hatta çocuklardan daha çok keyif aldılar devamında. Sürece yönelik çok bir farklılık yok diyebilirim sadece uygulamada çocuklar yetişkinler göre daha rahat oluyorlar başlangıçta." (K3)

#### 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde katılımcılara Orff yaklaşımının mevcut durumu ve geleceğine ilişkin iki soru yöneltilmiştir. Alt problemin birinci sorusu "Orff-Schulwerk yaklaşımının Türkiye'deki gelişimini ve mevcut durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?" olmuştur. Orff eğitimcileri bu soruya 3 kategoride cevap vermişlerdir. Kategoriler Çizelge 14'te gösterilmiştir. Çizelge 14 incelendiğinde Orff eğitimcileri bu soruya üç farklı kategoride cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcıların yarısı tamamen olumsuz görüş bildirirken yarıya yakını kısmen olumlu kısmen olumsuz görüş bildirmişlerdir. Sadece bir eğitimci tamamen olumlu görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Orff-Schulwerk vakfının yapılan işlere telif koyması bizim gibi bu işi nitelikli yapanları etkiledi. Bizler

eğitimlerimizin içeriğinde yine yaklaşımımızı kullanabiliriz ancak bu işle alakası olmayan insanlar bu yaklaşımın adını kullanarak bilinçsiz eğitimler veriyorlar. Bu anlamda ülkede çok büyük bir bilgi kirliliği oluştu. Nitelikli eğitime ulaşmak bu anlamda çok zor." (K5)

"Türkiye'de son on-onbeş senede iyice bilinir olması çok sevindirici, bir bilinirlik, tanınırlık oluştu. Ancak herkes kişisel olarak çaba gösterebiliyor. Hem eğitim alabilmek hem de eğitim verebilmek için bireysel boyutu geçemiyor. Bu konuda Orff-Schulwerk eğitim sisteminin içine dahil edilmeli, üniversitelere alan olarak girmeli ve bu alanda uzman yetiştirilmeli, yoksa şu anki durum Orff'un hayal ettiği durum değil." (K6)

Araştırmanın dördüncü alt probleminde eğitimcilere yöneltilen bir diğer soru ise "İyi bir Orff-Schulwerk eğitimcisinin sahip olması gereken özellikler nelerdir?" olmuştur. Katılımcılar bu soruya 17 farklı kategoride cevap vermişlerdir. Elde edilen veriler Çizelge 15'te gösterilmiştir. Çizelge 15 incelendiğinde araştırmanın dördüncü probleminin son sorusunda katılımcıların 16 farklı kategoride görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerden en fazla eğitimci tarafından bildirileni "müzikal ve sanatsal birikimi iyi olmalı" görüşü iken ikinci sırada "yaratıcı, yenilikçi ve özgür olmalı" görüşü gelmektedir. Eğitimci görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Kendi içindeki çocuğa erişebiliyor olmalı, oraya dokunan ise büyümüş olmalı. Yaratıcı sürece açık ve yenilikçi olmalı." (K6)

"Küçük yaşlarda çalışan eğitimciler için formasyon eğitimine sahip olmak çok önemlidir. Bir de Orff yaklaşımında didaktik indirgemeye çok dikkat etmeli." (K9)

"Hiçbir zaman ben öğrendim, ben oldum dememeli, bunun bir sonu yok ve her zaman öğrenmeye açık olmalı. Bu işi para odaklı yapmamalı, çünkü bu iş para için yapılabilecek bir iş değil, gönülden yapmak istemeli. Ben oldum dememeli ve para için her yaş grubuna hitap etmeye çalışmamalı." (K2)

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre, Orff-Schulwerk yaklaşımının tanımına ilişkin katılımcıların çoğu yaklaşımın bireyin kendi deneyimleri üzerinden gerçekleştiğini vurgulamış ve diğer bir kısmı da yaklaşımın yaparak, yaşarak ve yaratıcılığı kullanarak öğrenilen bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Pisco ve Valentina, (2022, s.34-35) Orff-Schulwerk yaklaşımını, öğrencileri aktif bir şekilde katılım ve beden ifadesiyle motive etmeyi hedefleyen ve öğrencilerin zihinsel süreçlerini güçlendiren bir pedagojik strateji olarak ifade etmektedir. Buna ek olarak, Özeke (2009) Bilim ve müzik öğretimi için yapılandırmacı temelli modeller arasındaki bağlantıları araştırdığı makale çalışmasında ise, Orff-Schulwerk yaklaşımını, bireyin müziği aktif bir şekilde deneyimleyerek ve içselleştirerek yani "yaparak ve yaşayarak" öğrenmesini hedeflediği üzerinde durmuştur (s. 1069). Elde edilen bu sonuçlar ve literatür ışığında, Orff-Schulwerk yaklaşımının, öğrenmeyi bireysel, kişiselleştirilmiş deneyimler üzerinden teşvik ettiğini, aktif katılım ve yaratıcılığı temel aldığı ve müziği sadece bir disiplin olarak değil, geniş bir bağlam içinde değerlendirdiğini göstermektedir. Buna karşın, Gül ve Kale (2020)'nin devlet okulları ve özel okullardaki müzik eğitimi uygulamalarını değerlendirdikleri araştırmalarında, devlet okullarındaki sınıf mevcutlarının fazla olduğu ve müzik dersinin müfredat gereği bir ders saati olarak yapıldığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, yaklaşımın ve günümüz öğrenci odaklı yapılandırmacı kuramın da savunduğu, öğrencilerin yapayarak, yaşayarak öğrenmeleri için yeterli zaman ve imkanlar ne yazık ki okullarımızda sağlanamamaktadır.

Orff-Schulwerk yaklaşımına dair elementer kavramlarını katılımcılar "temel ve ilkel" olan olarak ifade etmiş, bir diğer kısmı bu kavramı "içten gelen hareket enerjisi" olarak tanımlamıştır. Katılımcılardan bazıları ise bu kavramla ilgili bilgi eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, Orff eğitimcilerinin elementer kavramı genellikle müziğin temel ve ilkel unsurları olarak anladığını, aynı zamanda içsel bir enerji ve hareketle ilişkilendirdiğini ve bazı katılımcıların bu kavramı ifade etmekte zorlandığını göstermektedir. Aynı şekilde, katılımcıların Orff-Schulwerk içindeki müzik, hareket ve konuşma süreçlerini betimleme konusundaki görüşlerine bakıldığında, katılımcıların çoğu bu kavramları "birbirleriyle

bağlantılı bir süreç" olarak ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlara ek olarak, Eren (2012) çalışmasında, elementer müzik kavramını "hareketle, dansla ve dil ile bağlantılı, insanın kendinden yola çıkarak yapması gereken, kişinin yalnızca dinleyici değil aynı zamanda müzik yaparak da sürece katıldığı bir müzik" olarak aktarmıştır. Buradan hareketle, Kalyoncu (2006), Orff'un elementer müziğini bir süreç olarak görmekte ve bireylerin duygusal, motor, sosyal ve bilişsel gelişimine kapsamlı bir şekilde katkıda bulunan bir eğitim anlayışı olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla, Orff-Schulwerk yaklaşımı, bu prensipleri vurgulayarak müziği sadece bir disiplin olarak değil, bireylerin yaşamlarının bir parçası olarak deneyimlemelerini sağlar. Bu doğrultuda, eğitimcilerin Orff-Schulwerk yaklaşımının ana felsefesini özümsemeleri oldukça önem taşımaktadır.

Katılımcıların yaklaşımda kullandıkları materyallere ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçları incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu ritmik çalgıları tercih etmektedir. Bu, Orff-Schulwerk'in ritmi vurgulayan yapısına uygun bir tercih olarak öne çıkmaktadır. Hem ritmik hem de melodik çalgıları kullanan katılımcılar, öğrencilere melodi ve ritmi bir arada deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Piyano gibi diğer çalgıların kullanımı daha az yaygındır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, derslerinde sadece çalgı materyalleri değil, aynı zamanda yaratıcı ve alternatif diğer materyallerden de yararlandıkları tespit edilmiştir. Bu, Orff-Schulwerk'in yaratıcılığı teşvik eden doğasına uygun bir yaklaşımdır. Kullanılan materyaller arasında kâğıt, kalem, hikâye küpleri gibi çeşitli materyaller bulunmaktadır. Katılımcıların Orff-Schulwerk yaklaşımıyla gerçekleştirdikleri derslerinde kullandıkları şarkıları seçerken dikkat ettikleri bazı kriterlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu kriterler arasında katılımcılar tarafından en çok "prozodi" dikkate alınarak şarkı seçimi yapılmış ve kaynak kitaplarda yer alan şarkılardan faydalanılmıştır. Buna ek olarak katılımcılar, şarkı seçiminde esnek bir yaklaşım benimsemekte ve dersin temasına yönelik bestelenen veya bestelenmiş şarkılar, bilindik şarkılardan da yararlandıkları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %50'si ostinato %40'ı ise border drone kullandıklarını belirtirken katılımcıların %20'si ostinato'nun %40'ı ise border drone'un anlamını bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, kendi kültürlerimize ait ezgileri kullanma konusunda eşit bir dağılım olduğu göze çarpmaktadır. Kendi kültürümüze ait ezgilerden yararlandığını belirten katılımcılar genellikle kendi aile yaşantılarında erken çocukluk dönemlerinden itibaren bu ezgilere ve danslarına maruz kaldıklarını ve ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Yararlanmadığını belirten katılımcılar ise, türk müziği müzik repertuarlarında kendilerini eksik hissettiklerini ve şarkıları yaklaşıma uyarlama konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade ettikleri göze çarpmıştır. Dolayısıyla aradaki en çarpıcı bireylerin kendi yaşantılarında maruz kaldıkları kültür öğelerindeki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Özevin (2018), Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönlerini

incelediği araştırmasında, Orff'un kendi kültüründen esinlenerek yola çıktığını vurgulamış ve bu yöntemin yurtdışında uygulanması durumunda, öğrencilerin kendi yaşantılarına odaklanılması gerektiğini eklemiştir. Dolayısıyla, Türkiye'de Orff-Schulwerk yaklaşımını uygularken, kullanılacak sözlü eserler, tekerlemeler, şarkılar ve danslar konusunda materyal seçimi ve bu materyallerin doğru bir şekilde uygulanması önemlidir. Bir başka deyişle, Orff-Schulwerk eğitimcilerinin derslerinde bireyleri, erken yaştan itibaren yaklaşımın da önerdiği üzere kültürel öğelerle, materyallerle ve ezgilerle tanıştırmalarının gerekli olduğu söylenebilir.

Katılımcıların tamamına yakın bir kısmı Orff-Schulwerk yaklaşımının Türkiye'deki gelişimi ve mevcut durumuna ilişkin olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren tüm eğitimcilerin ortak problem olarak gördüğü durum ise bu yaklaşımın örgün eğitimde yer bulamamasıdır. Yaklaşımın daha çok bilinir olması ve ebeveynlerin çocuklarını bu eğitimlere yönlendirmesi sevindirici dahi olsa katılımcılara göre kaliteli bir eğitime ulaşmak oldukça zor. Telif sorunundan dolayı birçok gerçek Orff eğitimcisi bu ismi kullanamazken, ne yazık ki eğitimsiz ve donanımsız kişiler fırsattan istifade bu eğitimleri verebilmektedir. Bu durum da büyük bir nitelik sorunu yaratmaktadır. Tüm eğitimcilerin ortak önerisi Orff Schulwerk yaklaşımının özellikle eğitim fakültelerinin ders programlarına dahil edilmesidir. Bu öneri her ne kadar Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) 2018 eğitim fakülteleri ortak ders programı girişiminde lisans dördüncü sınıf seviyesinde bir dönemlik "Orff Eğitimi" dersi ile yer bulmuş olsa da alanda yeterince akademik uzman bulunmaması sebebi ile sürdürülebilir olmamıştır. İyi niyetle atılmış sevindirici ve büyük bir adım altyapı eksikliği sebebi ile sekteye uğramıştır. YÖK, 2021 yılında üniversitelere kendi programlarını geliştirme özgürlüğü tanımış ve altyapı sorunu yaşayan birçok üniversite Orff Eğitimi dersini programından çıkarmıştır. Bunun sebebi olarak hem akademisyen eksikliği hem de ilgili yaklaşımın dersini yapabilecek dersliklerin bulunmaması gösterilebilmektedir. Bundan yaklaşık yirmi üç sene önce Öztürk (2001) Orff-Schulwerk yaklaşımının Türkiye'de dünü bugünü adlı araştırmasında bizzat Carl Orff ile çalışabilmiş öncü eğitimlerle görüşmeler yapmış ve tüm eğitimcilerin mevcut duruma ilişkin görüşü olumsuz olmuştur. Öztürk araştırmasının sonucunda yaklaşımın Türkiye'de kalıcı, doğru ve geliştirilmeye açık olarak yaygınlaşabilmesinin ancak üniversitelerle gerçekleşebileceğini ve bu konuda sistemli bir çalışma yapılmamış olduğuna ulaşmıştır. Aradan çeyrek asıra yakın süre geçmesine, araştırmalardaki uzman eğitimler, teknoloji ve eğitim sistemindeki yenilikler her gün değişmesine rağmen ülkemizde bu konuda pek bir adım atılmamış, atılan iyi niyetli adımlar da yetersiz kalmıştır. Benzer sonuçlara ve önerilere ulaşan diğer araştırmacılar Eren (2012) Orff-Schulwerk yaklaşımı ve kaynaştırma eğitimi üzerine yapmış olduğu araştırmasının ve Tufan (2011) öğretmen adaylarının Dalcroze, Kodaly ve Orff yaklaşımlarına tutumlarını incelediği araştırmasının sonucunda müzik öğretmenliği programında yer alan

"Özel Öğretim Yöntemleri, Oyun, Dans ve Müzik, Okulöncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar ve Okul Çalgıları" ders içeriklerinin bu yaklaşıma göre güncellenmesinin daha donanımlı müzik öğretmeni yetişmesine katkı sağlayacağını önermiştir.

Katılımcıların iyi bir Orff Schulwerk eğitimcisinin sahip olması gereken özellikler hakkındaki düşüncelerinin başında "müzikal ve sanatsal birikimi iyi olmalı" ve "yaratıcı, yenilikçi ve özgür olmalı" gelmektedir. Angı (2022, s. 41) Orff eğitimcisini şöyle tanımlamaktadır; "Temel becerileri ve doğaçlama yeteneği gelişmemiş veya hayal gücü eksik bir öğretmen, Orff konsepti içerisinde kendini kaybolmuş hissedecek ve onu kullanamaz hale gelecektir. Diğer bir yandan hayal gücü geniş olan ancak Orff felsefesi hakkında eksik olan veya temel müzik konusunda eksik olan bir öğretmen Orff yaklaşımını bir öğrenme aracından ziyade bir hile olarak kullanacaktır. Görüldüğü gibi Angının ifade ettiği durum araştırmaya katılan eğitimcilerin görüşleri ile tamamen örtüşmektedir. Çevik (2007) bir müzik öğretmenin Orff, Kodaly, Dalcroze gibi çeşitli öğretim yöntemlerini iyi bilmesinin öğrenciyi bilgiyi keşfederken ve değişik çalgılarla birlikte vücut dilini de kullanırken rehberlik edebilmesi için çok önemli olduğunu belirtmektedir. Bu yetkinlikteki bir müzik öğretmenin hem öğrenmeyi kalıcı kılma konusunda hem de dersi daha eğlenceli hale getirme konusunda daha başarılı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Sungurtekin de (2005) Orff pedagojisini tanımlarken, bireyin temel müzik eğitiminde, ilk olarak nota öğretimi ile yola çıkmadığı, sürekli çağa uygun geliştirilebildiği ve her kültüre uyarlanabildiği, bireyi hareketlerinde özgür kıldığı ve doğaçlayarak özgürce müzik yapma yeteneğini geliştirdiği, kısacası bireyi hiçbir şekilde sınırlamadığı için uzun yıllardır müzik eğitiminde kullanılan bir yöntem olarak eğitimcinin rolünü ve donanımını vurgulamaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin;

- Orff yaklaşımıyla yürütülen müzik derslerinin daha etkili olabilmesi için okullarda bu müzik dersinin sıklığı ve süresinin artırılması,
- Orff-Schulwerk yaklaşımı ile eğitim veren eğitimcilerin yaklaşımın ana felsefesini özümsemeleri ve doğru bir şekilde aktarılması,
- Orff-Schulwerk yaklaşımının kendi kültürümüze uyarlanmasına yönelik çalışmaların ve kaynakların artırılması,
- Orff yaklaşımın örgün eğitime dahil edilmesi ancak dahil edilmeden önce yeterli fiziksel olanağın ve akademik personelin sağlanması,
- Orff eğitimi verebilecek eğitimcilerin sertifika sınırlarının daha keskin çizilmesi, sertifika verilen eğitimlerin denetlemelerinin ilgili kurumlarca sıkı tutulması ve böylece bu durumu suistimal edebilecek kişilere fırsat verilmemesi,
- Müzik öğretmenliği lisans programlarındaki diğer ilgili derslerin içeriklerinin Dalcroze, Kodaly, Orff yaklaşımları ile ilişkilendirilmesi,

- Orff-Schulwerk yaklaşımı ile ilgili daha çok akademik çalışma yapılması ve lisansüstü öğrencilerin bu alana yönlendirilmesi önerilmektedir.

## Extended Abstract

### Introduction

The Orff-Schulwerk approach, pioneered by Orff and Keetman, emphasizes creative music learning integrated with daily life experiences (Aslan, 2022). It focuses on rhythm as a fundamental element and incorporates speech, singing, instrument playing, movement, dance, ear training, music theory, composition, and exposure to various arts (Kotzian, 2018, p. 101). Although the approach originated in Germany, it is adaptable to Turkish culture, with Turkish Folk Music demonstrating its compatibility (Kalyoncu, 2006, s. 52-53).

Despite Arkan's pioneering efforts and subsequent institutionalizations, its integration into the Turkish education system has faced challenges due to socio-cultural factors and the traditional teacher-centered structure (Öztürk, 2006 s. 108; Özbay ve Can, 2020, s. 170). Even with the introduction of the contemporary constructivist educational model, the gap in implementation persisted (Kalyoncu, 2006, s. 54).

This study aims to address issues by exploring the perspectives of practitioners regarding Orff-Schulwerk approach in Turkey. The main research question is: "What is the status of the Orff-Schulwerk approach in Turkey from the perspective of practitioners?" Sub-questions include practitioners' opinions on its content, materials, teaching processes, and the current and future state of the approach. By addressing these questions, the study aims to provide insights into the challenges and opportunities for implementing the Orff-Schulwerk approach in the Turkish context, contributing to its effective learning and application.

### Method

This qualitative study employed a survey model, focusing on Orff-Schulwerk practitioners in Turkey. The sample consists of 15 educators in Ankara who apply this approach in their teaching. Data were collected through expert interviews using a semi-structured interview form and analyzed via content analysis. The study's reliability was confirmed with a 93% agreement rate, calculated using Miles and Huberman's reliability formula.

### Results

The findings reveal diverse interpretations of the Orff-Schulwerk approach, its core concepts and the integration of music, movement, and speech processes. Most educators reported using rhythmic instruments and creative materials in their lessons with prosody and thematic relevance guiding song selection. While some educators were familiar with techniques like ostinato and bordun drone, others lacked knowledge of these terms.

Some educators stated they incorporated Turkish cultural melodies into their lessons, while others did not, citing reasons such as their personal musical backgrounds and thematic considerations. Common lesson stages identified by participants included the use of themes, instruments, games, warm-ups, greeting songs, curiosity-building activities, evaluations, circle dances, body percussion, improvisation, role-playing, deductive reasoning, storytelling, and movement-based transitions to music.

Participants noted differences between implementing Orff-Schulwerk with adults versus children, highlighting factors such as embarrassment, ease of implementation, adaptability, imagination, creativity, psychological resistance, individual concerns, and attention span.

Educators' views on the current state and future of the Orff-Schulwerk approach in Turkey were mixed. While some noted an increased awareness of the approach, others pointed to issues such as misinformation, inadequate institutional integration, and a lack of specialized training for educators. Essential qualities for an effective Orff-Schulwerk educator included a strong knowledge of music and art, proficiency in movement and instruments, creativity, innovation, effective communication with children, improvisation skills, and a passion for teaching rather than focusing on financial gain.

### Discussion and Pedagogical Implications

The discussion centered on the Orff-Schulwerk approach's emphasis on individual experiences, active participation, and creativity in music education. Participants identified several barriers to implementing this approach in Turkish schools, such as overcrowded classrooms and limited time for experiential learning. The importance of adapting the approach to Turkish culture and improving educator training and certification was also highlighted.

In conclusion, the study underscored the potential of the Orff-Schulwerk approach to enhance music education by prioritizing personalized learning experiences and fostering creativity. However, it also emphasized the systemic barriers that hinder its widespread adoption in Turkey's formal education system.

To address these challenges, the study recommended increasing the frequency and duration of music lessons, improving educator training and certification standards, promoting cultural adaptation, and integrating Orff principles into teacher training programs.

### Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için



gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

## Kaynaklar

- Angı, Ç. E. (2022). *Orff Yaklaşımı*. E. E. Kaya(Ed.), Eğitim Yayınevi.
- Aslan, M., Gökçen, E., & Kekil, Ö. (2022). Öğretmenlerin Orff-Schulwerk kavramına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 6(2), 327-345. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ses/issue/73869/1202483>
- Burak, S. & Erdoğan, Ş. (2018). Yaratıcı drama ve Orff-Schulwerk uygulamalarının müzik dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkileri. *İlköğretim Online*, 17(1), 314-335. [https://www.researchgate.net/publication/324334432\\_Yaratıcı\\_Drama\\_ve\\_Orff-Schulwerk\\_Uygulamalarının\\_Müzik\\_Dersine\\_Yönelik\\_Tutumlar\\_Uzerindeki\\_Etkileri](https://www.researchgate.net/publication/324334432_Yaratıcı_Drama_ve_Orff-Schulwerk_Uygulamalarının_Müzik_Dersine_Yönelik_Tutumlar_Uzerindeki_Etkileri)
- Büyüközürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. (23. Baskı). Pegem Akademi.
- Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden, Orff müzik öğretilmesine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunfbed/issue/24793/257412>
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21476/230186>
- Kale, M, N., Gül, G. (2020) Devlet okulları ve özel okullardaki müzik eğitimi uygulamalarına ilişkin bir değerlendirme. 214-228. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejmd/issue/59261/844798>
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiye`de Orff-Schulwerk uygulamaları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 51-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23800/253638>
- Karasar, N. (2016). Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi. (2. Basım). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kotzian, E. Y. (2018). *Orff-Schulwerk elementer müzik ve hareket pedagojisinin temelleri*. Pan Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expended sourcebook*. (2nd Edition). Sage Publications.
- Nayir, A. E. & Aksoy, Y. (2023). 20. yüzyıldaki müzik öğretimi yöntemlerinin Rus ekolündeki yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(86), 438-455, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/75688/1171566>
- Özeke, S. (2009). Connections between the constructivist-based models for teaching science and music. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1068-1072. [https://www.researchgate.net/publication/248606286\\_Connections\\_between\\_the\\_constructivist-based\\_models\\_for\\_teaching\\_science\\_and\\_music](https://www.researchgate.net/publication/248606286_Connections_between_the_constructivist-based_models_for_teaching_science_and_music)
- 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/4991/2472>
- 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 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/53591/707965>
- Öztürk, A. (2006). Türkiye`de Orff-Schulwerk yaklaşımının dünü bugünü. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 105-114. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23800/253639>
- Pisco, L., & Valentina, L. (2022). Orff-schulwerk como camino a la inclusión musical en personas con discapacidad intelectual en el Centro de Vida Vensorial-Sesquillé. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18167/ORFF-SCHULWERK%20COMO%20CAMINO.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Sungurtekin, Ş. (2005). *Orff çalgılarının okul müzik eğitimindeki yeri ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalarının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/696333>
- Şendurur, Y. & Akgül, Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6766/91040>
- Tufan, S. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze-Kodaly ve Orff yaklaşımlarıyla ilgili görüşleri ile bu yaklaşımların adayların öğretmenlik uygulamasına ilişkin tutumlarına olan etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=y7e7FuE4VF-YS7AAIKOfw&no=I6NTgXo5tt1Uxka3MdljMA>
- Türkmen, E. F., Türkmen, U., Baş, M., Gül, G., Küçükaksoy, M. E. & Adar, Ç. (2022). Müzikte bilimsel araştırma Yöntemleri. İzge Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Genişletilmiş 9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yönetken, B. H., Fenmen, M., Sun, M., Uçan, A., Bayraktar, E. & Aydoğan, S. (1993). *Müzik eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yücesan, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde Orff yaklaşımını kullanma durumları. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 82-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsed/issue/61032/835967>