



T.C  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

ATONAL ÇALIŞMALARIN  
MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA  
BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

**Mehmet Güneş AÇIKGÖZ**

**Malatya-2019**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

ATONAL ÇALIŞMALARIN  
MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA  
BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

**Mehmet Güneş AÇIKGÖZ**


**Danışman: Prof. Cemal YURGA**


**Malatya-2019**


T.C.  
İnönü Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı  
Müzik Eğitimi Bilim Dalı


M. Güneş AÇIKGÖZ tarafından hazırlanan **Atonal Çalışmaların Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi** başlıklı bu çalışma, 03.07.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


İmza

Başkan: Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ 

Üye : Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT 

Üye : Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ 

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK 

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Cemal YURGA 

O N A Y

03/07/2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Prof. Cemal YURGA danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Atonal Çalışmaların Müziksel İtme Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Mehmet Güneş AÇIKGÖZ

## ÖNSÖZ

Lisans, yüksek lisans, doktora öğrenimim ve tez çalışmalarımı birlikte her çalışmamda destekleriyle yanımda olan saygıdeğer danışmanım *Prof. Cemal YURGA'ya*,

Çalışmamın müzik teorileri alanında her zaman destek veren ve yeni fikirleriyle yardımcı olan yüksek lisans tez danışmanım *Prof. Dr. Turan SAĞER'e*

Çalışmamın her aşamasını takip eden, yol gösteren ve çalışmamın deneysel sonuçlarına uzman görüşleriyle destek olan *Doç. Dr. Engin GÜRPINAR'a*, *Doç. Dr. Ali AYHAN'a* ve *Doç. Dr. Onur ZAHAL'a*, uygulanan veri toplama tekniklerinin kontrolünü sağlayan ve değerli görüşleri ile yardımcı olan *Prof. Dr. Sadık ÖZÇELİK'e*, *Prof. Ülkü ÖZGÜR'e*, *Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e*, *Dr. Öğr. Üye. Ozan EROY'a* ve *Öğr. Gör. Ersin AYCAN'a*

Çalışmamın İngilizce özetini hazırlayan, lise öğrenimimden beri birlikte olduğumuz kıymetli hocam *Öğr. Gör. Musa ÖZDEMİR'e*, çalışmamın veri analizlerinde yardımcı olan *Doç. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a* ve çalışmalarımızda son kontrolleri birlikte yaptığımız sevgili *Dr. Öğr. Gör. Olcay KORKMAZ'a*

Sadece tez sürecim ile birlikte değil gerçekleştirdiğim tüm etkinlik ve çalışmalarımda beni yalnız bırakmayan ve her zaman destek olan *2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı 3. sınıf öğrencilerime* ve çalışmaya kaynak ve destek sağlayan *İnönü Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi'ne*

Çalışma süreci boyunca bana Türkçe bilgisi ve genel kültürü ile yardımcı olan sevgili kardeşim *Rengin Buse YAZICI'ya*,

Tüm bu süreç boyunca beni sabırla bekleyen canım oğlum Çınar Ata AÇIKGÖZ'e, her zaman her konuda yanımda olan, sevgisi ve gücü ile bana ilham veren kıymetli eşim Neşe AÇIKGÖZ'e ve tüm hayatım boyunca beni koruyan, kollayan, eğiten, görüşleri ve idealleri ile örnek aldığım, bugünlerimi borçlu olduğum kıymetli aileme teşekkürlerimi sunarım.

# ÖZET

## ATONAL ÇALIŞMALARIN MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

AÇIKGÖZ, Mehmet Güneş  
Doktora İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Cemal YURGA  
Haziran-2019, xxv+273 sayfa

Müzik eğitimi, eğitimin önemli bir alanı olarak sanat eğitimi içinde yer almaktadır. Bu nedenle hem sanatın hem de eğitimin gelişmesine yardımcı olan müzik eğitimi, ülkemizde planlı ve programlı bir şekilde örgün eğitimin içinde öğretmen ve sanatçı yetiştirme hedefini üstlenmektedir. Ayrıca eğitim fakültelerine bağlı müzik öğretmenliği programlarında, konservatuvarlarda, güzel sanatlar fakültelerinde yürütüldüğü gibi eğitim ve öğretimin temel basamağı olan ilk ve ortaöğretimde genel müzik kültürü ve müzik eğitimi hedefi ile sürdürülmektedir.

Müzik eğitimi kendi içinde birçok alana ayrılırken, temelini “işitme eğitimi” oluşturmaktadır. İşitme eğitimi birçok teorisyen ve müzik bilimci tarafından farklı tanımlanabildiği gibi genel olarak: “Bir kompozisyon içerisindeki ezgi, form, ölçü, tını ve modları saptama, açıklama ve karşılaştırma.” olarak belirlenmiştir.

İşitme eğitimi ders içeriklerine göre yapılan eğitim-öğretim, birçok ülkede tonal sistem üzerine kurulmuştur. Bu çalışmada ise tonal eksenin beraberinde atonal sistem uygulanmış ve öğrencilerin gelişimleri takip edilmiştir.

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından: “Öntest ve Sontest Kontrol Grubu” ile düzenlenmiş “Deneysel Desen” kullanılmıştır. Ayrıca atonal çalışmalar yapan öğrencilerin öğrenim sürecine ilişkin algıları, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle görüşme formuna yönelik nitel araştırma tekniklerinden “İçerik Analizi” kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi “İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı” üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Çalışma sürecinde uygulanan “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu” (MİOYBDF) öntest ve sontest ile elde edilen veriler, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ait öntest ve sontest puanlarına ait veri setleri küçük ( $<30$ ) olduğu için ve yapılan “Shapiro Wilk” normallik testi sonuçlarının anlamlı ( $p < .05$ ) çıkması ile analizlerde non-parametrik yöntemler kullanılmıştır. Buna göre öntest ve sontest puanlarının gruplar arası karşılaştırmalarında “Mann Whitney U” testinden faydalanılmıştır. Diğer taraftan öntest ve sontest puanlarının gruplar içi karşılaştırmaları ise “Wilcoxon İşaretli Sıralar” testi kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiş ve tablolastırılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre atonal işitme eğitimi alan deneysel grup öğrencileri kendi içinde tek ses işitme ölçütü dışında tüm ölçütlerde anlamlı bir farklılık elde etmiştir. Tonal işitme eğitimi alan kontrol grubu ile karşılaştırıldığında ise deney grubunun iki ses işitme, dört ses işitme, iki ses seslendirme ve dikte işitme ölçütlerine göre daha başarılı olduğu puan ortalamaları ile tespit edilmiştir. Çalışmada uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi verileri analiz edilmiş ve bu ölçütlerde etki büyüklüğü değerine göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik eğitimi, atonal müzik, tonal müzik, işitme eğitimi

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF ATONAL STUDIES ON MUSICAL HEARING, READING AND WRITING SKILLS

AÇIKGÖZ, Mehmet Güneş  
PhD, Department of Music Education  
Institute of Educational Sciences  
İnönü University,

Supervisor: Prof. Cemal YURGA  
June-2019, xxv + 273 pages

Music education, as an important field of education, is included in art education. For this reason , in our country, music education which helps the development of both art and education are not only carried out in formal education in a planned and programmed way in teaching music programs of the faculties of education, conservatories, faculties of fine arts with the aim of educating teachers and artists but it is also maintained for the sake of general music culture and music education in primary and secondary education levels, which are the basic steps of education and training.

Hearing education forms the basis of music education while it is divided into many areas within itself. It has been identified as determining, explaining and comparing melody, form, measure, timbre and modes in a composition as well as it can be defined differently by many theoreticians and music scientists.

Education and training, which are carried out according to the curriculum of hearing education, are based on the tonal system in many countries. In this study, the atonal system was applied along with the tonal axis and the students' progress was monitored.

An Experimental Design with Pre-test and Post-Test Control Group, which is one of the quantitative research approaches, was used in the research. In addition, the perceptions of the students performing atonal studies about the learning process were determined by semi-structured interview forms. That's why, "Content Analysis", one of the qualitative research techniques, was used for the interview form.



The study group of the research consisted of the third year students of Department of Music Teaching, Fine Arts Education Program, Faculty of Education at İnönü University in the fall semester of 2018-2019 academic year.

Non-parametric methods were used for the analysis since the data obtained via "MIOYBDF" pre-test and post-test applied in the study process and the pretest and post-test scores of the students in the experimental and control groups were small ( $<30$ ), and the Shapiro Wilk Normality Test results were significant ( $p < .05$ ). Accordingly, Mann Whitney U Test was used in the comparison of pre-test and post-test scores between groups. On the other hand, the in-group comparisons of the pre-test and post-test scores were executed using Wilcoxon Signed Ranks Test. The data obtained were analyzed with SPSS package program and tabulated.

According to the data obtained from the study, the experimental group students who received atonal hearing training had a significant difference in all criteria except the single sound hearing criterion. When compared with the control group who received tonal hearing training, it was determined with score averages that the experimental group was more successful in the two sound hearing, four sound hearing, two sound playing and dictation hearing criteria. In the study, after analyzing the Wilcoxon Signed Ranks Test data applied with SPSS 21 package program, it was found that there was a significant difference in favor of experimental group according to effect size value.

**Keywords:** Music education, atonal music, tonal music, hearing education

# İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xx
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xxii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	3
1.3. Alt Problemler .....	3
1.4. Amaç.....	4
1.5. Önem .....	4
1.6. Sayılıtlar .....	5
1.7. Sınırlılıklar .....	5
1.8. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II .....	7
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. KURAMSAL BİLGİLER.....	7
2.1.1. Modernizm ve Postmodernizm Yansımaları .....	7
2.1.1.1. Modernizm.....	7
2.1.1.2. Postmodernizm .....	12
2.1.2. Postmodern Sanatın Kavramları .....	16
2.1.3. Müzikte Modern ve Postmodern Dönem .....	21

2.1.4. Postmodern Dönem Teknikleri ve Bestecileri.....	23
2.1.4.1. Ezginin Öncülüğü .....	24
2.1.4.2. Tekrarlama, Minimalizm .....	24
2.1.4.3. Yalınlık, Yeni-Yalınlık, Neoromantizm .....	25
2.1.4.4. Alıntı, Eğretilmeli Dönüş.....	26
2.1.4.5. Kolaj.....	27
2.1.4.6. Yerele Dönüş .....	28
2.1.4.7. Eğitim ve Müzik Eğitimi .....	29
2.1.5. Türkiye Cumhuriyeti'nde Müzik Eğitimi Süreci .....	31
2.1.5.1. İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi.....	33
2.1.5.2. Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müzik Eğitimi .....	34
2.1.5.3. Sanatçı Yetiştiren Kurumlarda Müzik Eğitimi .....	35
2.1.6. Günümüz Müzik Eğitimi ve Türleri .....	36
2.1.6.1. Genel Müzik Eğitimi .....	36
2.1.6.2. Özengen (Amatör) Müzik Eğitimi .....	40
2.1.6.3. Mesleki Müzik Eğitimi ve Gelişim Süreci .....	40
2.1.6.3.1. Devlet Konservatuvarı .....	40
2.1.6.3.3. Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi .....	41
2.1.6.3.4. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı.....	42
2.1.7. Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Eğitimi .....	50
2.1.7.1. Ses ve İşitme .....	51
2.1.7.2. Müziksel İşitme.....	52
2.1.8. Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi.....	52
2.1.8.1. 2006 yılı Müzik Öğretmenliği Programı Öğretmen Yetiştirme Kılavuzu Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Ders İçeriği, Amaç ve Hedef Davranışlar ...	54
2.1.8.2. 2018 yılı Müzik Öğretmenliği Programı Öğretmen Yetiştirme Klavuzu Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Ders İçeriği, Amaç ve Hedef Davranışlar ...	55
2.1.9. Müziksel Okuma .....	55
2.1.9.1. Müziksel Okuma Yöntemleri.....	56
2.1.10. Müziksel Yazma.....	56
2.1.11. Atonal Müzik.....	56
2.1.12. Atonal Müzik Temel Besteleme Teknikleri .....	58
2.1.12.1. Ezgisel Malzemeler.....	58

2.1.12.1.1. Ses Sayısına Göre Belirlenen Modlar .....	58
2.1.12.1.1.1. Beş Sesli Modlar.....	58
2.1.12.1.1.2. Altı Sesli Modlar .....	58
2.1.12.1.1.3. Yedi Sesli Modernleşmiş Antik Modlar.....	59
2.1.12.1.1.4. Yedi Sesli Yapay Modlar .....	59
2.1.12.1.1.5. Sekiz Sesli Modlar.....	59
2.1.12.1.1.6. Tam Ton Modlar.....	59
2.1.12.1.1.7. On İki Sesli Modlar .....	59
2.1.12.1.2. On İki Ton Sistemi Dizi Oluşturma .....	62
2.1.12.1.2.1. On iki Ton Sistemi Aralık İlişkisi .....	62
2.1.12.1.2.2. On iki Ton Sistemi Dizi İlişkisi.....	64
2.1.12.2. Armonik Malzemeler.....	65
2.1.12.2.1. Armoni ve Günümüz Akor Oluşumları.....	66
2.1.12.2.1.1. İkili Akorlar .....	66
2.1.12.2.1.2. Üçlü Akorlar .....	66
2.1.12.2.1.3. Eklenmiş Sesli Akorlar.....	67
2.1.12.2.1.4. Eklenmiş Sesle Bölünen Akorlar.....	67
2.1.12.2.1.5. Artık ve Eksik Beşli Akorlar .....	68
2.1.12.2.1.6. Tam Aralıklı Akorlar.....	68
2.1.12.2.1.7. Scriabin'in Mistik Akoru.....	68
2.1.12.2.1.8. Ses Yığını .....	69
2.1.12.2.1.9. Stravinsky'nin Petrushka Akorları .....	69
<b>2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>70</b>
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>88</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>88</b>
<b>3.1. Araştırma Modeli.....</b>	<b>88</b>
<b>3.2. Çalışma Grubu .....</b>	<b>91</b>
<b>3.3. Verileri Toplama Teknikleri .....</b>	<b>92</b>
3.3.1. Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi .....	92
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geliştirilmesi.....	93
<b>3.4. Veri Toplama Araçları .....</b>	<b>94</b>
<b>3.5. İşlem .....</b>	<b>95</b>

<b>3.6. Verilerin Analizi .....</b>	<b>97</b>
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>99</b>
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>99</b>
<b>4.1. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval İşitme Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....</b>	<b>102</b>
4.1.1. Deney Grubu “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval İşitme Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	102
4.1.2. Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval İşitme Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	103
4.1.3. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval İşitme Düzeylerine İlişkin Uygulanan Analizler Sonucu İstatistiksel Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	104
<b>4.2. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval Seslendirme Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar ...</b>	<b>107</b>
4.2.1. Deney Grubu “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval Seslendirme Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	108
4.2.2. Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval Seslendirme Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	109
4.2.3. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval Seslendirme Düzeylerine İlişkin Uygulanan Analizler Sonucu İstatistiksel Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	110
<b>4.3. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile İncelendiğinde Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeylerine İlişkin Puanlarının İstatistiklerine Yönelik Bulgular.....</b>	<b>113</b>
4.3.1. Deney Grubu “MİOYBDF” ile İncelendiğinde Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	113
4.3.2. Kontrol Grubu “MİOYBDF” İle İncelendiğinde Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	114
4.3.3. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile İncelendiğinde Bağlı (Relative) Tek Ses İşitme Düzeylerine İlişkin Uygulanan Analizler Sonucu İstatistiksel Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	116
<b>4.4 Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” İle İncelendiğinde Dikte Yazma Düzeylerine İlişkin Puanlarının İstatistiklerine Yönelik Bulgular.....</b>	<b>118</b>

4.4.1. Deney Grubu “MİOYBDF” İle İncelendiğinde Dikte Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular Ve Yorumlar .....	118
4.4.2. Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile incelendiğinde Dikte Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	119
4.4.3. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile incelendiğinde Dikte Düzeylerine İlişkin Uygulanan Analizler Sonucu İstatistiksel Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	120
<b>4.5 Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” İle İncelendiğinde Deşifre Okuma Düzeylerine İlişkin Puanlarının İstatistiklerine Yönelik Bulgular.....</b>	<b>122</b>
4.5.1. Deney Grubu “MİOYBDF” ile incelendiğinde Deşifre Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	123
4.5.2. Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile incelendiğinde Deşifre Okuma Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	124
4.5.3. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile incelendiğinde Deşifre Düzeylerine İlişkin Uygulanan Analizler Sonucu İstatistiksel Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	125
<b>4.6. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanlarının İstatistiklerine Yönelik Bulgular. ....</b>	<b>127</b>
4.6.1. Deney Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanlarının Karşılaştırılması.....	128
4.6.2. Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanlarının Karşılaştırılması .....	133
4.6.3. Deney ve Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Sontest Bulgularının Karşılaştırılması.....	137
<b>4.7. Atonal İşitme Çalışmalarının İşitme Becerilerine Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....</b>	<b>139</b>
4.7.1. Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi.....	139
4.7.1.1. İnterval İşitme Becerisi .....	144
4.7.1.2. Dikte Becerilerine Etkisi.....	147
4.7.1.3. Deşifre Becerilerine Etkisi.....	150
4.7.1.4. Solfej Becerilerine Etkisi .....	153
4.7.1.5. Teorik Bilgi Düzeyini Geliştirme .....	156

4.7.2. Deneysel Süreçten Sonra Atonal İşitme Eğitiminde Çalışma Stillerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi.....	158
4.7.2.1. Atonal Solfej Okuma .....	159
4.7.2.2. Aralık Çalışma .....	160
4.7.2.3. İnterval İşitme .....	161
4.7.2.4. Ses Kaydı .....	161
4.7.3. Deneysel Süreçten Sonra Atonalite Kavramına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi.....	162
4.7.3.1. Deneysel Süreç Öncesi .....	166
4.7.3.2. Deneysel Süreç Sonrası .....	167
4.7.4. Deneysel Süreçten Sonra Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi.....	168
4.7.4.1. Koro Dersinin Geliştirilmesi.....	173
4.7.4.2. Müzik Kültürü Dersinin Geliştirilmesi .....	174
4.7.4.3. MİOY Dersinin Geliştirilmesi .....	175
4.7.4.3.1. Olumlu Etki.....	176
4.7.4.3.2. Olumsuz Etki.....	177
4.7.4.5. Müzik Biçimleri Dersinin Geliştirilmesi .....	177
4.7.4.7. Armoni Dersi ve Bütün Derslerin Geliştirilmesiyle Hayata Olumlu Etki .....	179
4.7.5. Deneysel Süreçten Sonra Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğuna veya Gerekliliğine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi.....	180
4.7.5.1. Müzik Programlarında Zorunlu Olan Atonal Ders Durumu.....	182
4.7.5.1.1. Olumlu.....	183
4.7.5.1.2. Olumsuz .....	184
4.7.5.2. Müzik Programlarında Gerekli Olan Atonal Ders Durumu.....	185
4.7.5.2.1. Olumlu.....	186
4.7.5.2.2. Olumsuz .....	187
4.7.6. Atonal ve Tonal Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi.....	188
4.7.6.1. Olumlu .....	189
4.7.6.2. Olumsuz .....	190
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>191</b>

<b>SONUÇ .....</b>	<b>191</b>
<b>5.1 Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” İle Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....</b>	<b>193</b>
<b>5.2 Deney ve Kontrol Grupları Birlikte İncelendiğinde İnterval (Aralık) İşitme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar .....</b>	<b>196</b>
<b>5.3 Deney ve Kontrol Grupları Birlikte İncelendiğinde İnterval (Aralık) Seslendirme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar .....</b>	<b>196</b>
<b>5.4 Deney ve Kontrol Grupları Birlikte İncelendiğinde Bağlı (Relative) Tek Ses İşitme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar .....</b>	<b>197</b>
<b>5.5 Deney ve Kontrol Grupları Birlikte İncelendiğinde Dikte Yazma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....</b>	<b>197</b>
<b>5.6 Deney ve Kontrol Grupları Birlikte İncelendiğinde Deşifre Okuma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar .....</b>	<b>198</b>
<b>5.7 Deney Grubu Öğrencilerinin Atonal İşitme Eğitimi İle İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....</b>	<b>199</b>
<b>BÖLÜM VI.....</b>	<b>203</b>
<b>TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>203</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>206</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>213</b>
<b>EK-1 MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA BAŞARISI DEĞERLENDİRME FORMU “ÖNTEST” .....</b>	<b>214</b>
<b>EK-2 MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA BAŞARI DEĞERLENDİRME FORMU “SONTEST” .....</b>	<b>218</b>
<b>EK-3 “MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA BAŞARI DEĞERLENDİRME FORMU”NA YÖNELİK HAZIRLANAN “UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU” .....</b>	<b>221</b>
<b>EK-4 “DENEYSSEL SÜREÇ SONRASI .....</b>	<b>223</b>
<b>YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU“ .....</b>	<b>223</b>



<b>EK-5 “DENEYSEL SÜREÇ SONRASI YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU”NA YÖNELİK HAZIRLANAN .....</b>	<b>226</b>
<b>“UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU” .....</b>	<b>226</b>
<b>EK-6 “ ATONAL MİOY DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI .....</b>	<b>229</b>
<b>EK-7 “ TONAL MİOY DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI .....</b>	<b>233</b>
<b>EK-8 “ÇALIŞMA İZİN DİLEKÇESİ VE İZİN ONAY BELGESİ” .....</b>	<b>237</b>
<b>EK-9 “ÇALIŞMADA UYGULANAN SOLFEJ ÖRNEKLERİ” .....</b>	<b>241</b>
<b>EK-10 “ÇALIŞMA SÜRECİNE YÖNELİK FOTOĞRAFLAR<sup>1</sup>.” .....</b>	<b>267</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Giddens Modern Öncesi ve Modern Dönemde Güven ve Risk Oluşumları	11
Tablo 2 Giddens (2012) , Postmodernlik ve Modernlik Farklılıkları	13
Tablo 3 Cumhuriyet Döneminde Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar	33
Tablo 4 Türkiye'de Yarı Zamanlı Eğitim Veren Devlet Konservatuvarları	41
Tablo 5 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı İle Birlikte Müzik Alanında Eğitim Veren Kurum ve Kuruluşlar	50
Tablo 6 Müziksel Devinişsel Davranışların Sınıflandırılması	53
Tablo 7 Forte 1963 "Atonal Çalışmalarda Bağlam ve Süreklilik: Küme Teorisi Yaklaşımı" Örneği	63
Tablo 8 Forte 1963 "Atonal Çalışmalarda Bağlam ve Süreklilik: Dizi ve Küme İlişkileri" Örneği	64
Tablo 9 Forte 1963 "Atonal Çalışmalarda Bağlam ve Süreklilik: Analiz Yorumları" Örneği	65
Tablo 10 Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu Uzman Görüşleri	92
Tablo 11 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Uzman Görüşleri	94
Tablo 12 Deney ve Kontrol Grubu Ders İçerikleri	96
Tablo 13.1 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanları	100
Tablo 14 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	101
Tablo 15 Deney ve Kontrol Grupları MİOYBDF Puanlarına Göre İnterval İşitme Düzeyleri	102
Tablo 16 Deney Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre İnterval İşitme Düzeyleri	102

Tablo 17 Kontrol Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre İnterval İşitme Düzeyleri	103
Tablo 18 Deney Grubu “MİOYBDF” İnterval İşitme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	105
Tablo 19 Kontrol Grubu “MİOYBDF” İnterval İşitme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	106
Tablo 20 Deney ve Kontrol Grupları MİOYBDF Puanlarına Göre İnterval Seslendirme Düzeyleri	108
Tablo 21 Deney Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre İnterval Seslendirme Düzeyleri	108
Tablo 22 Kontrol Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre İnterval Seslendirme Düzeyleri	109
Tablo 23 Deney Grubu “MİOYBDF” İnterval Seslendirme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	111
Tablo 24 Kontrol Grubu “MİOYBDF” İnterval Seslendirme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	112
Tablo 25 Deney ve Kontrol Grupları MİOYBDF Puanlarına Göre Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeyleri	113
Tablo 26 Deney Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeyleri	114
Tablo 27 Kontrol Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre Tek Ses Tanıma Düzeyleri	115
Tablo 28 Deney Grubu “MİOYBDF” Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	116
Tablo 29 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	117
Tablo 30 Deney ve Kontrol Grupları MİOYBDF Puanlarına Göre Dikte Düzeyleri	118
Tablo 31 Deney Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre Dikte Düzeyleri	118
Tablo 32 Kontrol Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre Dikte Düzeyleri	119

Tablo 33 Deney Grubu “MİOYBDF” Dikte Yazabilme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	120
Tablo 34 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Dikte Yazabilme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	121
Tablo 35 Deney ve Kontrol Grupları MİOYBDF Puanlarına Göre Deşifre Okuma Düzeyleri	122
Tablo 36 Deney Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre Deşifre Okuma Düzeyleri	123
Tablo 37 Kontrol Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre Deşifre Okuma Düzeyleri	124
Tablo 38 Deney Grubu “MİOYBDF” Deşifre Okuyabilme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	125
Tablo 39 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Deşifre Okuyabilme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	126
Tablo 40 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanları.	127
Tablo 41 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	128
Tablo 42 Deney Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanları	129
Tablo 43 Deney Grubunun Öntest ve Sontest Karşılaştırmalarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları	131
Tablo 44 Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanları	133
Tablo 45 Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Karşılaştırmalarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları:	135
Tablo 46 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları:	137
Tablo 47 Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri I	140
Tablo 48 Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri II	141
Tablo 49 Atonal İşitme Eğitiminde Çalışma Stilleri Hakkında Öğrenci Görüşleri	158

Tablo 50 Atonalite Kavramı Üzerine Öğrenci Görüşleri	163
Tablo 51 Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	169
Tablo 52 Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğu veya Gerekliliği Üzerine Öğrenci Görüşleri	180
Tablo 53 Atonal ve Tonal Arasındaki İlişki Durumu Üzerine Öğrenci Görüşleri	188



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 1998 Yılı Müzik Öğretmenliği Programı .....	43
Şekil 2 2006 Yılı Müzik Öğretmenliği Programı .....	45
Şekil 4 Tam Ton Dizi Örneği .....	59
Şekil 5 Schoenberg "Fünf Klavierstücke Op. 23 No. 4" Dizi Oluşumu .....	60
Şekil 6 On İki Ses Sistemi Dizileri Geliştirme Yöntemleri .....	61
Şekil 7 Lefkowitz'in (1999) "Schoenber'in Op. 23 No. 4 Eserine Fonksiyonel Analizi" 61	
Şekil 9 İkili Akor Örneği .....	66
Şekil 10 Üçlü Akor Örnekleri .....	67
Şekil 11 Eklenmiş Sesli Akor Örnekleri .....	67
Şekil 12 Eklenmiş Sesle Bölünen Akor Örnekleri .....	67
Şekil 13 Artık ve Eksik Beşli Akor Örnekleri .....	68
Şekil 14 Tam Aralıklı Akor Örnekleri .....	68
Şekil 15 Tam Aralıklı Scriabin'in Mistik Akor Örnekleri .....	68
Şekil 16 Ses Yığını Akor Örnekleri .....	69
Şekil 17 Stravinsky'nin Petrushka Akorları Örnekleri .....	69
Şekil 18 Araştırmada İzlenen Aşamaların Şematik Yapısı .....	90
Şekil 19 Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimi Modeli .....	142
Şekil 20 Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimi Modeli .....	143
Şekil 21 İnterval İşitme Becerileri Modeli .....	144
Şekil 22 Dikte Yazma Becerileri Modeli .....	147
Şekil 23 Deşifre Becerileri Modeli .....	150

Şekil 24 Solfej Becerileri Modeli .....	153
Şekil 25 Teorik Bilgi Düzeyini Geliştirme Modeli .....	156
Şekil 26 Atonal İşitme Eğitiminde Çalışma Stillerine İlişkin Modeli .....	158
Şekil 27 Atonalite Kavramına İlişkin Model .....	164
Şekil 28 Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Model.....	170
Şekil 29 Koro Dersinin Geliştirilmesi Modeli.....	173
Şekil 30 Müzik Kültürü Dersinin Geliştirilmesi Modeli .....	174
Şekil 31 MİOY Dersinin Geliştirilmesi Modeli .....	175
Şekil 32 Müzik Biçimleri Dersinin Geliştirilmesi Modeli.....	177
Şekil 33. Çalgı Becerisinin Geliştirilmesi Modeli .....	178
Şekil 34 Armoni Dersinin Geliştirilmesi ve Bütün Derslerin Geliştirilmesi ve Hayata Olumlu Etki Etmesi .....	179
Şekil 35. Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğu veya Gerekliliğine İlişkin Model.....	181
Şekil 36 Atonal İşitme Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Model .....	185

## GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1 Deney Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle İnterval İşitme Düzeyleri .....	103
Grafik 2 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle İnterval İşitme Düzeyleri .....	104
Grafik 3 Deney Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle İnterval İşitme Düzeyleri .....	105
Grafik 4 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle İnterval İşitme Düzeyleri .....	107
Grafik 5 Deney Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle İnterval Seslendirme Düzeyleri .....	109
Grafik 6 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle İnterval Seslendirme Düzeyleri .....	110
Grafik 7 Deney Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle İnterval Seslendirme Düzeyleri.....	111
Grafik 8 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle İnterval Seslendirme Düzeyleri.....	112
Grafik 9 Deney Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle İnterval Seslendirme Düzeyleri .....	114
Grafik 10 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle Tek Ses Tanıma Düzeyleri .....	115
Grafik 11 Deney Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeyleri .....	116
Grafik 12 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeyleri .....	117
Grafik 13 Deney Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle Dikte Düzeyleri .....	119



Grafik 14 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları Diktre Düzeyleri .....	120
Grafik 15 Deney Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Dikte Düzeyleri .....	121
Grafik 16 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Dikte Düzeyleri .....	122
Grafik 17 Deney Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle Deşifre Okuma Düzeyleri .....	123
Grafik 18 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları Deşifre Okuma Düzeyleri .....	124
Grafik 19 Deney Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Deşifre Okuma Düzeyleri.....	125
Grafik 20 Kontrol Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Deşifre Okuma Düzeyleri.....	126
Grafik 21 Deney Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanları. 130	
Grafik 22 Deney Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Pozitif Negatif ve Nötr Dağılımı.....	132
Grafik 23 Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanları .....	134
Grafik 24 Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Pozitif Negatif ve Nötr Dağılımı.....	136
Grafik 25 Deney ve Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeyleri Başarı Farkı.....	138
Grafik 26 . Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimine İlişkin Pasta Grafiği.....	143
Grafik 27 İnterval İşitme Becerileri Üzerine Öğrenci Görüşleri Pasta Grafiği .....	144
Grafik 28 Dikte Yazma Becerileri Üzerine Öğrenci Görüşleri Pasta Grafiği .....	147
Grafik 29 Deşifre Becerileri Üzerine Öğrenci Görüşleri Pasta Grafiği.....	150

Grafik 30 Solfej Becerileri Üzerine Öğrenci Görüşleri Pasta Grafiği .....	153
Grafik 31 Teorik Bilgi Düzeyini Geliştirme Üzerine Öğrenci Görüşleri Pasta Grafiği	156
Grafik 32 Atonal İşitme Eğitiminde Çalışma Stillerine İlişkin Pasta Grafiği .....	158
Grafik 33 Atonalite Kavramına İlişkin Pasta Grafiği .....	165
Grafik 34 Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Pasta Grafiği.....	171
Grafik 35 MİOY Dersinin Geliştirilmesine İlişkin Pasta Grafiği.....	176
Grafik 36 Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğuna İlişkin Pasta Grafiği .....	183
Grafik 37 Atonal İşitme Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Pasta Grafiği.....	185
Grafik 38 Atonal ve Tonal Arasındaki İlişi Durumuna İlişkin Pasta Grafiği.....	189

## KISALTMALAR LİSTESİ

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**YÖK** : Yükseköğretim Kurulu

**MİOY** : Müziksel İşitme Okuma ve Yazma

**MİOYBDF** : Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu

**DSİGF** : Deneysel Sürece İlişkin Görüşme Formu

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıtları ve sınırlılıkları ile tanımlamaları yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Sanat ve eğitim toplumsallaşma ile gelişmekte olan iki önemli alandır. Varoluş süreci ile birlikte ele alınan sanat ve eğitim temelleri insanlığın gelişmesine yardımcı olduğu gibi, bu süreçte bu iki önemli alan da gelişimini devam ettirmektedir.

Sanat; gelişen toplum, kültür, farklı felsefi görüşler ve günümüzün yadsınamaz gerçeği teknoloji ile birçok gelişime ve değişime uğramıştır. Farklı akımlar ile gelişen form ve biçimlerin yanı sıra, farklı teknolojik gelişmeler nedeni ile oluşan yeni sanat alanları, bu gelişim ve değişimin en doğal örneklerini oluşturmaktadır. En küçük ayrıntılar ve süslemelerle geçirilen Rönesans ve takibinde Barok resimleri ile günümüz, en büyük piksellere sahip fotoğraf makinalarına ulaşmaktadır. Aynı zamanda en basit melodilerin büyüğü kabul edildiği Orta Çağ dönem müzikleri, günümüzde en küçük yapıların tekrarlanması ile serializm ve minimalizm gibi akımlara ulaşmaktadır.

Bu gelişmeler sanatta her zaman bir sonraki evreye hazırlık olarak kabul edilirken, bu hazırlık evresinde sanat insanoğlundan: “Bu sanat olamaz.” veya “Sanat sanat içindir.” gibi tepkiler alarak farklı anlayışları ve dolayısıyla bu tepkilere neden olan sanat eserlerini günümüze ulaştırmayı başarmıştır.

İnsanoğlunun sanatsal görüş ve estetik anlayışı her zaman tartışma konusu olarak devam ederken, sanatı her zaman ileriye taşıyan yine sanatsal görüş ve estetik olarak kabul edilmiştir.

Bugün her alanda çağdaşlık ifadesi ile yer alan başlıklar, sanat ile bir araya geldiğinde sanatsal görüş ve estetiğin eleştirilerine maruz kalan eserleri ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda bu durum, sanatın toplumsallaşmanın dahi önünde seyrettiğini ve günümüz toplumlarının bu gelişmeleri ne yazık ki takip edemediğini göstermektedir.

Çağdaş sanatın anlaşılabilmesi ve estetik değerlere uygun görülmemesinin bir diğer sebebi ise sanat ve eğitimin birbirini karşılayamaması olarak düşünülmektedir. Çağdaş eğitim temellerini uygulayan veya uygulamaya çalışan toplumların içinde bulunduğumuz sonuçla çağdaş sanat eserlerini tanımadığı düşünülmektedir.

Temel eğitim ile kişide gelişmesi planlanan ilk üç unsur; dinleme ve konuşma becerileri, okuma ve yazma becerileri, okuduğunu anlama becerileri (MEB,2018:2) yer almaktadır. Temel sanat eğitiminde ise Anderson'a göre: "Yaşam için, kişilere sanat yoluyla kendilerini ve başkalarını anlamalarını sağlamak vardır." (2003:59) (Akt: Mercin & Alakuş, 2007: 17) Bu ilişki sanat ve eğitimin aslında aynı temele dayandığını göstermektedir. Bu nedenle eğitim ve sanat gelişmelerinin birbirlerini destekleyecek hâle getirilmesi ve bu her iki alanda gerçekleşen gelişmelerin takip edilmesi gerektiğini kanıtlamaktadır.

Sanatın, eğitim ile olan ilişkisinin bir diğer göstergesi ise eğitim programlarının içinde birçok sanat dallarının yer alması olmuştur. Müzik eğitiminden tiyatro eğitimine birçok sanatsal faaliyetlerin temeli sanatın temel eğitimine dayanmaktadır.

Yapılan çalışma bu eğitim programlarının biri olan "Müzik Eğitimi" alanı ile ilgili olarak müzik eğitiminin temel basamağı, temel eğitim ve temel sanat eğitiminde olduğu gibi okuma, yazma ve okuduğunu anlama maddelerini ön plana çıkaran "Müziksel İşitme Okuma ve Yazma" olduğu belirlenmiştir.

Birçok eğitim kurumunda müziğe ilk başlayan kişilerce alınan bu eğitim basamağı, müziksel işitmeye başlamak ve müziksel işitmeyi geliştirmek için sürekli kullanılmaktadır. Bu eğitimi sürekli kullanabilmek için günümüz sanatsal gelişmelerini takip etmek ve bu basamağın sürekli gelişmesini sağlamak gerekmektedir.

Günümüz, “1900’ler sonrası”, “20. yüzyıl müziği”, “yeni müzik”, “modern müzik” olarak tanımlanmasına rağmen içinde bulunduğumuz dönem “Postmodern” yani “modern sonrası” olarak tanımlanmaktadır. Bu karmaşıklığın içinde birçok sanatsal gelişmeler ve farklı akımların etkisi ile dünya sanat müziğinde birçok değişim gerçekleşmektedir. Farklı ve karmaşık yeniyi arayan modernistler ile farklı ve sade yeniliği savunan postmodernistler aynı dönemde yani günümüzde yaşamaktadır. Müzikteki bu karmaşık dönem farklı eserlere ve farklı müzik teorilerinin ve hatta farklı müziksel analizlerin gelişmesine olanak sağlamıştır. Bu nedenle günümüz müzik eğitiminin temel basamağı olan “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma”nın bu gelişmelerden etkilenecek, farklı yapılanmalarla gelişimini devam ettirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ülkemizde işitme eğitimi genel olarak modern dönem öncesi olan tonal müzik üzerinden başlamakta ve devam ettirilmektedir. Ancak günümüz müzik eğitiminin 1900’lü yılların öncesinde kalan bir müzik yapısı, formu ve biçimi ile devam ettirilmesi eğitimin ve sanatın gelişmelerine engel olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada tonal eğitim yapısından gelen kişilere kendi eğitim düzenini bozmadan, çağdaş dönem müzik yapısı olan atonal dizi ve eserlerle müziksel işitme okuma ve yazma uygulamalarının, işitme yeteneğini geliştireceği düşünülmektedir. Bu durumun temel müzik eğitiminde büyük önem taşıyacağı varsayılarak çalışmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Atonal çalışmaların müziksel işitme okuma ve yazma becerilerine etkisi nedir?

## **1.3. Alt Problemler**

- 1) Deney ve kontrol grupları birlikte incelendiğinde interval (aralık) işitme düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Deney ve kontrol grupları birlikte incelendiğinde interval (aralık) seslendirme düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 3) Deney ve kontrol grupları birlikte incelendiğinde relative (bağıl) tek ses işitme düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Deney ve kontrol grupları birlikte incelendiğinde dikte yazma düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Deney ve kontrol grupları birlikte incelendiğinde deşifre okuma düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) Deney ve kontrol grupları “MİOYBDF” ile genel işitme düzeylerine ilişkin öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7) Deney grubu öğrencilerinin atonal işitme eğitimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

#### **1.4. Amaç**

Çalışmada müziksel işitme, okuma ve yazma eğitiminde kullanılan tonal işitme eğitimi ile birlikte verilmesi planlanan atonal işitme eğitiminin öğrencilerde; çok sesli işitme, dikte yazma, solfej okuma, deşifre okuyabilme, interval işitme-seslendirme, relative (bağıl) tek ses tanıma-seslendirme gibi işitme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

#### **1.5. Önem**

İşitme eğitimi sürecinde, atonal çalışmalar ile işitme düzeyini interval işitme ve seslendirme, relative işitme ses tanıma ve seslendirme, dikte yazabilme, deşifre okuyabilme gibi işitme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan bu çalışmanın:

- Öğrencilerin farklı bir öğretim yöntemi ve atonal işitme çalışmaları ile tanışmasının sağlanması ile bakış açısının değişebilmesi,

- Öğrencilerin işitme eğitimi yöntemlerini tanınması ve uygulayabilecek düzeye ulaştığında düzeye göre geliştirebilmesi,
- Öğrencilerin, genel olarak müziksel işitme, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilmesi,
- Atonal müziğin ülkemizde tanınması ve yayılması,
- Ülkemizde işitme eğitimi veren kurumların eğitim odağının geleneksel tonal yöntemden uzaklaşmadan, atonal eğitimin katkısı ile oluşacak değişikliklerin kabul görmesi,

bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Aynı zamanda eğitim ve sanat ilişkisinin kendi içinde gerçekleşen gelişmelerini multi-disiplin anlayışı ile devam ettirmesinin önemini ön plana çıkaracağı düşünülmektedir.

### 1.6. Sayıtlar

Çalışmada yer alan öğrencilerin;

- Orta düzey tek ses ve iki ses dikte yazabildiği,
- İki ses aralıklar, 3 ses majör ve minör akorlar, 4 ses D<sub>7</sub> M<sub>7</sub> m<sub>7</sub> akor ve çevrimlerini teorik olarak oluşturabildiği,
- Tüm iki ses aralıkları tanıyabildiği, majör ve minör akor ve çevrimleri ayırt edebildiği ve dört ses akor türleri ve çevrimlerini tanıyabildiği,
- Armoni kurallarını temel düzeyde tanıyabildiği yarım kalışları ve akorları tanıyabildiği,
- Motif ve form analizini temel düzeyde yapabildiği varsayılmıştır.

### 1.7. Sınırlılıklar

- Çalışmada deney ve kontrol grubu 2018-2019 Güz Yarıyılı İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 3. Sınıf lisans öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.



- Çalışmada uygulanacak atonal MİOY uygulamaları 12 haftalık bir deney süreci ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışmada uygulanacak ders programında, tonal çalışmalar için: Henry Lemoine yazarlığında “Lavignac 2A,2C, 3A” ve Lucien Grandjany yazarlığında “500 Dictees Graduees” ders kitapları, atonal çalışmalar için: Lars Edlund yazarlığında Modus Novus ve Orhun Orhon yazarlığında Atonal Solfejler ders kitapları kullanılmıştır.

### 1.8. Tanımlar

**Modernizm:** Yeninin ya da yakının eş anlamlısıdır. (Küçük, 2011: 111)

**Postmodernizm:** Kurucu bir özelliğinin olmasına karşın farklı hatta kökten farklı gelenekler ve gruplar arasında diyalog kurulmasına ve birbirlerini anlamalarına katkıda bulunmak gibi sonsuz bir görevi benimseyen özdeşünümsel “yorumlama ve yeniden yorumlama” sürecinin yeşertilmesidir. (Bauman, 1992) (Akt. Turner,1997:396-428)

**İşitme Eğitimi:** İşitme eğitiminin amacı: “Kulak ve beyin arasındaki iletişimi geliştirmek, böylece dinleyicinin kulakta duydukları seslerin bilinçli ve entelektüel kavrayışını geliştirmektir.” (Fry & Spencer, 2011: 1)

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın kuramsal temelini oluşturan: “Modernizm”, “Postmodernizm”, “Atonal” ve “İşitme Eğitimi” kavramlarına ilişkin alan taramalarına yönelik bilgilerle birlikte konu ile ilgili başlıca çalışmalar hakkındaki açıklamalara yer verilmiştir.

#### 2.1. KURAMSAL BİLGİLER

##### 2.1.1. Modernizm ve Postmodernizm Yansımaları

Postmodernizm, “sonra” anlamında “post” ve “çağdaş” anlamında kullanılan “modern” kelimesinden oluşmaktadır. “Modernizm-sonrası” kavramı modern dönemin bittiği anlamı taşıması ile bazı düşünürler postmodernizm için “late-modernism” kelimesini kullanmayı öngörmüşlerdir. Bu gibi tartışmalar ile günümüz döneminin modernizm mi yoksa postmodernizm mi olduğunu belirleyebilmek için modernizm kavramını tanımlamamız ve incelememiz gerekmektedir.

##### 2.1.1.1. Modernizm

Modern kelimesi Latince “modernus” kelimesinden türetilmiştir. Modernus kelimesi ise Latince “modo” kelimesinin türeyen “hemen şimdi” anlamını taşımaktadır. Modernus, ilk defa 5. yüzyılda genişleyen Hristiyanlık anlayışı ile Hristiyan Avrupa’yı Romalı ve Pagan geçmişinden kurtarmak için kullanılmıştır. (Habermas, 1994: 31)

Artun, (2014) “Charles Baudelaire’i, George Simmel modernitenin ilk sosyoloğu olarak tanımladığını söylemektedir.” Modern dönemin izleri tüm dünyada geniş bir alana yayılmaktayken Paris’te olan hızlı değişimi en üst tabakadan en alt

tabakaya inceleyen Baudelaire, bu durumu tüm eserlerine yansıtmaktadır. Bu nedenle sanatta ilk modernite kavramını izleyen ve eleştiren Baudelaire görüşlerini ve felsefesini anlamak modern dönemin başlıca gerekliliklerindedir.

17. yüzyılda René Descartes ile felsefi görüşlerden: “Düşünüyorum o hâlde varım” söyleminin, bilginin kaynağının “ben”, temel yetkinin ise kilise olduğunu varsayarak felsefe ile tanrıbilim alanlarının ayrılmasına neden olmaktadır. Bu ayırım, sanatın kiliseden uzaklaşması ile başlarken 17. yüzyılda iyice benimsenmiş ve 19. yüzyıl ile beraber dinden ve tanrıbilimden tamamen bir kopuş gerçekleşmiştir. Bu ayrılmanın ilk eleştirileri Feuerbach, Marx ve Nietzsche gibi düşünürlerin felsefi görüşleriyle başlamıştır. Aynı zamanda Kant’ın estetikten sanata, dinden bilime kadar kendi sınırlarını belirlemesi bu ayrılığı destekler nitelikte olmuştur. (Gündüz, 2005:7)

Clement Greenberg Modernizm olgusunu:

“Modernizm, sanat ve edebiyattan ibaret değildir (...) tarihsel bir yenilik olduğu da ortada. Batı uygarlığı, dönüp kendi temellerini sorgulayan ilk uygarlık değilse de, bu işi en ileri noktalara götürmüş uygarlıktır. Ben Modernizm’i, Kant’la başlayan bir özeleştirici eğilimin şiddetlenmesi, hatta azgınlaşması olarak görüyorum.”(Greenberg, 1997: 357)

İfadedeki gibi tanımlamasıyla birlikte Greenberg’in başlattığı bu tartışma günümüzde de devam etmektedir. Hauser’e göre sanatta Baudelaire ile başlayan modern etkiler, mevcut düzene ve geleneğe başkaldırı olarak anlaşılmaktadır. Her dönemde olduğu gibi dönemin sanatçıları ve düşünürleri dönemi şekillendirirken, aynı zamanda gelişen toplumsallaşmaya ölümünden kısa bir süre önce Paris’i ilk ziyaret ettiği anın izlenimlerini eşine şaşkınlık ifadeleri ile modernizmi anlatan Hegel’in yazısı şu şekilde devam etmiştir: (Akt. Kayserilioğlu, 2017)

“Sokaklarda dolaştığımda, insanların tıpkı Berlin’de yaşayan insanlara benzediğini görüyorum; aynı giysiler, aşağı yukarı aynı yüzler, aynı manzara. Tek bir farkla... Yoğun bir kalabalık içindeler. (Benjamin W. , 1993: 97)

Bu ifadelere 1848 haziranında 25.000 kişinin ordu tarafından öldürülmesiyle, III. Napoleon'a iktidar yolunun açılması ve iktidarın o gün için devrim niteliğinde sayılacak büyük bulvarların ve caddelerin kurulması neden olmaktadır. Açılan bulvarlar at arabalarının daha hızlı yol almasını sağlarken, aslında yeni çıkabilecek isyanlara

ordunun daha sistemli ve programlı müdahâlelerini kolaylaştırmak amacıyla kurulmuştur. Bu düşüncelerin bir diğer sonucu ise; bu bulvarlar üzerine kurulan kafeler, dükkanlar ve restoranlar ve devletin ülkesini görkemli göstermesi için her bulvar ve caddeye anıtların kurulmasıyla ülke cazibe merkezi hâline getirilmeye çalışılmış ve tüketim toplumunun da temellerinin atılmaya başlandığı bu gelişmelerle belirlenmiştir. (Berman, 2014:206)

Tüm bu yaşanan hızlı değişime tanıklık etmesi modernite kavramının ilk eleştirilerini yaşayarak yapması nedeni ile Charles Baudelaire'nin eserleri ve görüşü modernite yazılarının başlıklarında yer almasını sağlamaktadır.

Baudelaire, modernizm ile ideolojik modernite düşüncesini birbirinden ayırmıştır. Kaynağını akılcılıktan, bilimsellikten ve ilerlemeden alan ideolojik ilerlemecilik düşüncesine karşı çıkmaktayken yaşanmakta olan modernizmin sosyal çıktılarını eserlerine işlemektedir.

Baudelaire, çağı saran makineleşmiş düzeni ve materyalist toplumun gereklerini benimsemeyen biri olarak sanattaki materyalizmi ve akılcılığı da reddetmektedir. Baudelaire'nin sanatsal görüşlerinde, var olanı temsil etmenin faydasız ve usandırıcı olduğunu, var olan hiçbir şeyin kendini tatmin etmediğini ve hatta düşlerindeki canavarların bile var olandan daha iyi olduğunu savunmaktadır. (Berman, 2014:193) Baudelaire'deki bu var olanı aktarmaya karşı olan tepkinin temellerinde dönemin Comte, Simon ve Marx gibi kısmen aynı görüşü paylaşan; ancak anti-naturalist akım ile görüş birliği yapan düşünürlerin etkilerinin olduğu düşünülmektedir.

Hayal gücünü kuvvetlendiren her durum düşüncenin mirasından gelmektedir. Baudelaire akılcı toplumun bu faydadan yarar sağlamasını ve maddecilik yararına kurban etmesini kendi dizeleriyle, hayal gücünden ilham alarak şu şekilde eleştirir:

Ey giysilerine ağlayan hilkat garibeleri!

Ey gülünç göğüsler!

Maskelere yaraşır gövdeler!

Ey eğri büğrü, cılız, göbekli ya da pörsük bedenler,

Yarar tanrısının, amansız ve serinkanlı,

Çocukken, tunçtan bezlerle kundakladığı! (Akt. Orfila, 2012: 82)

Gerçek güzelliğin dehşet verici imgelerde olduğunu savunan Baudelaire, burada “yarar tanrısı” diyerek akılcı düşünüşün pragmatizmini eleştirirken, bedensel anormallikler ve çirkinlikleri abartarak, hayal gücünün korkunç derinliklerinden örnekler verir. Baudelaire sanatçının bireyselliğine ve hayal gücünden beslenmesine vurgu yaparken, bir taraftan da gerçek sanatın şehirde ortaya çıkabileceğini söyler. (Kayserialioğlu, 2017:31)

Baudelaire’in sanatsal görüşü çerçevesinde Modernizm, daha çok bilinen gelenekleri kaybeden bir stili anlatmak için kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum modernistlerin sarf ettikleri geniş çaplı çabaların sonucunda, sürekli ve kademeli olarak araştırma ve deneylerle “yeni”nin keşfedilmesi gerektiği fikrini ortaya çıkarmaktadır.

Modernizmi, günümüzde sosyolojik açıdan inceleyen Cambridge Üniversitesi’nde sosyoloji profesörlüğü görevinde bulunan Anthony Giddens 17. yüzyılda Avrupa’da başlayan ve sonraları neredeyse bütün dünyayı etkisi altına alan toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimi olarak ifade etmektedir. Fakat modernizmin karakteristik çıktılarını bir kara kutu olarak tanımlamaktadır. Giddens’in sosyolojik açıdan incelemelerinde toplumun “güven ve risk” olgusunu incelemiştir.

**Tablo 1** Giddens Modern Öncesi ve Modern Dönemde Güven ve Risk Oluşumları

<b>MODERN ÖNCESİ</b>	<b>MODERN</b>
Genel Bağlam: Bölgeselleşmiş güvenin egemen rolü	Genel Bağlam: Yerinden çıkarılmış soyut sistemlere yönelik güven ilişkileri
Zaman-uzam içindeki toplumsal bağları istikrarlı kılmada düzenleyici araç <i>akrabalık ilişkileri</i> .	Toplumsal bağları istikrarlı kılma aracı olarak dostluk ya da cinsel yakınlıkla ilgili <i>kişisel ilişkiler</i> .
Tanıdık bir ortam sağlayan yer olarak <i>yerel topluluk</i> .	Belirsiz zaman-uzam aralıklarındaki ilişkileri istikrarlı kılma yolu <i>soyut sistemler</i> .
İnsan yaşamını ve doğanın Tanrısal bir yorumunu sağlayan inanç ve ritüel uygulama tarzları <i>dinsel kozmolojiler</i> .	Geçmiş ile geleceği bağlantılandırma yolu <i>geleceğe-yönelik düşünce</i> .
Bugün ile geleceği bağlantılandırma yolu <i>gelenek</i> .	-
Bulaşıcı hastalıkların yaygınlığı, iklimin güvenilmezliği, sel baskınları ya da diğer doğal felaketler gibi <i>doğadan kaynaklanan</i> tehdit ve tehlikeler.	Modernliğin <i>düşünümselliğinden</i> kaynaklanan tehdit ve tehlikeler.
Yağmacı ordular, yerel beyler, haydutlar ve hırsızlardan kaynaklanan <i>insan şiddeti tehdidi</i> .	Savaşın endüstriyeleşmesinden kaynaklanan <i>insan şiddeti tehdidi</i> .
<i>Dinsel kayradan yoksun kalma</i> ya da kötü bir büyüün etkisine girme.	Modernliğin düşünümselliğinin benliğe uygulanmasından kaynaklı <i>kişisel anlamsızlık tehdidi</i> .

(Giddens, 2012)

Modernizm, çağdaşlık ve aydınlanma demektir ki modernite ile birbirinden ayırmak gerekir. Modernite diyince akla, yine bu dönemde dini inanışların zayıflamasıyla oluşan gerilimler ve sıkıntılar, kapitalizmle gelen metalaştırma ve piyasaların genişlemesi, kitle kültürünün etkisinin artması, bürokrasinin işgal ettiği özel hayat ve cinsiyetler arası ilişkiler üzerine değişen düşünceler gelir. (Butler, 2013) Modern olmak, artık düne ait olmayan ve başka yöntemlerle ele alınması gereken bir dünyada yaşamak demektir. (Jeanniere, 1994: 16) Kısaca belirtmek gerekirse “modern” kavramının ilk anlamı “Hristiyan” olmak, günümüzde ulaştığı son anlamı ise “batılı” olmaktır.

### 2.1.1.2. Postmodernizm

20. yüzyılın önemli bazı gelişmelerini kısaca belirttikten sonra bilmeliyiz ki bugün içinde bulunduğumuz zamanda bizi modernliğin de ötesine götüren bir dönemin başında bulunmaktayız. Bu geçiş dönemini adlandırmak için göz kamaştırıcı çeşitlilikle bazı terimler ileri sürülmüştür. Bunlardan birkaçı: “bilgi toplumu”, “tüketim toplumu” gibi kesinlikle yeni bir toplumsal sistemin çıkışını işaret ederken, çoğunluğu ise “postmodernlik”, “postmodernizm”, “endüstri sonrası toplumu” gibi daha önceki dönemin kapanmak üzere olduğunu işaret eden terimlerdir. Giddens'e göre bu gibi terimlerden daha çok dikkat çeken ve tartışmalara yol açan terim ise “postmodernlik” terimidir. Bu kavramı popüler hâle getiren kişi ise Jean-François Lyotard olarak örneklendirilir.

Postmodernizm, 19. yüzyılın sonundan itibaren bilim, edebiyat ve sanatta oyunun kurallarını etkilemiş olan dönüşümlerden sonra kültürün içine düştüğü yeni hâli ve değişiklikleri göstermektedir. Bilimin gelişmesi, kuşkusuz tüm dünya devletlerini etkilemekte ve yeni kültürlerin oluşmasını sağlamaktadır. Gelişen iletişim teknolojileriyle tüm dünya, hızlı bir şekilde “kültürleşme” ye başlamış ve yaşanan her olgu, toplumun gündemini oluşturmaktadır. Esas olan bu değişim, toplumların post endüstriyel çağa, kültürlerin postmodern çağa girerken bilginin statü değiştirdiğidir. Lyotard'ın aşırı basitleştirilmiş bir ifadesiyle, “postmodern sayılan tutum üst-anlatılara karşı inançsızlıktır ki bu kuşkusuz bilimlerdeki ilerlemelerin bir sonucudur.” (Lyotard, 2013)

Postmodernizm 1970’li yılların ikinci yarısında, tam bir tarih vermek gerekirse mimari içinden gelişen sanatsal bir akım olarak 1977 yılında Charles Jencks’in lanse ettiği bir hareket olarak tartışma alanında dolaşmaya başlamıştır. İlk olarak “postmodernismo” kelimesinin ortaya çıkması 1930’lara tekabül etmektedir. Unamuno ve Ortega’nın ve Frederico de Onis’in yazılarında Modernizm sonrası meselesi gündeme gelmiştir ki burada içe kapanan bir postmodernizm söz konusudur. Ayrıntılarda saklanmış mükemmeliyetçilik ve ironik yapılarla birlikte modernizm sonrası yapıları oluşmaya başlamıştır. De Onis postmodernizm adını “ultramodernismo” olarak söz etmektedir. (Akay, 2013)

Lyotard'ın hipotezine göre, “postendüstriyel toplumlara girilmesiyle, kapitalizmin mantığının değişmesiyle, kültürel çelişkiler çağında, postmodern bir çağa girmişiz demektir.” Bu geçiş dönemi Lyotard'a göre 1950'li yıllara kadar götürülebilir. Bu da Avrupa'nın savaş sonrası yeniden inşasına tekabül etmektedir. (Aktaran: Akay, 2013) Postmodernliğin temeli olarak bilinen J. F. Lyotard görüşlerini desteklemek için örnek olarak Jorge Lois Borges'in öykülerini göstermiştir. Borges öykülerinde zaman, ölüm, labirentler, düşler ve mitoloji gibi konuları yazmaktadır. Bugün bu temalar postmodernizm için bir altyapı teşkil etmektedir. (Zeka, 1994:7-9)

Modernizm ve modernizm öncesini incelediği gibi Giddens sosyolojik açıdan postmodernlik ve modernlik oluşumlarını da incelemiştir. Bu incelemenin tablosu şu şekildedir:

**Tablo 2** Giddens (2012) , Postmodernlik ve Modernlik Farklılıkları

<b>POSTMODERNLİK</b>	<b>MODERNLİK</b>
1- Günümüzdeki dönüşümleri epistemolojik terimlerle anlar ya da epistemolojiyi tümüyle kenara iter.	1- Bir bölünme ve dağılma duygusu yaratan kurumsal gelişimleri belirler.
2- Günümüzün toplumsal dönüşümlerinin merkezkaç eğilimleri ve bunların altüst edici karakteri üzerinde odaklanır.	2- Yüksek modernliği, dağılmanın küresel bütünleşmeye yönelik egemen eğilimlerle diyalektik olarak bağlantılı olduğu bir koşullar kümesi gibi görür.
3- Benliği deneyimin bölünmesiyle, çözülmüş ya da parçalanmış olarak değerlendirir.	3- Benliği, yalnızca kesişen güçler alanı olmaktan öte bir şey olarak görür; aktif düşünümsel kimlik süreçleri modernlikle olasıdır.
4- Hakikat savlarının bağlamsallığını tartışır ya da bunları “tarihsel” olarak görür.	4- Küresel nitelikteki sorunların önceliği göz önüne alındığında, hakikat savlarının evrensel özelliklerinin kendilerini bize karşı konulmaz biçimde dayattığını ileri sürer. Bu gelişmelerle ilgili sistematik bilgi modernliğin düşünümselliği tarafından engellenemez.
5- Bireylerin küreselleştirici eğilimler karşısında hissettikleri güçsüzlüğü kuramsallaştırır.	5- Güçsüzleşme ve güçlenme diyalektiğini hem deneyim hem de eylem bağlamında analiz eder.
6- Günlük yaşamın “boşaltılmasını” soyut sistemlerin devreye girişinin bir sonucu olarak görür.	6- Günlük yaşamı, soyut sistemlere karşı, yitimi olduğu kadar, yeniden temellükü de içeren etkin bir tepkiler bütünü olarak görür.
7- Eşgüdümlü siyasal girişimi bağlamsallığın önceliği ve dağılma tarafından engellenen bir şey olarak ele alır.	7- Eşgüdümlü siyasal girişimi yerel düzeyde olduğu kadar, küresel düzeyde de hem olanaklı hem de gerekli olarak değerlendirir.
8- Postmodernliği, epistemolojinin, bireyin/ahlâkın sonu olarak tanımlar.	8- Postmodernliği, modernlik kurumlarının “ötesine” yönelen olası olası dönüşümler olarak tanımlar.



Postmodernizm teriminin anlamının ne olduğu hakkında hâlâ kesin bir bilgi yoktur. Birbiriyle zıt yönde olabilen Postmodernizm tanımları bulunmaktadır ki bunların hepsini anlamaya çalıştığımızda postmodernizmi genel bir çerçeveye görebilmek mümkündür.

Postmodernizm:

**Loyatard**'a göre, "Gelişmiş toplumlarda bilginin durumu, ya da metaanlatılara yönelik inanılmazlıktır."

**Harvey**'e göre, "Yeni bir yapı veya düşünce tarzıdır."

**Kelner**'e göre, "Teknokapitalizmdir."

**Jameson**'a göre, "Geç Kapitalizm'in kültürel mantığıdır."

**Baudrillard**'a göre, "Taktikler, hipergerçeklik ve nihilizm dönemidir."

**Eco**'ya göre, "Masumiyet çağının sonudur."

**Faucault**'a göre, "Bilmeceli ve rahatsız eden bir dönemdir."

**Adair**'e göre, "Bir geçiş dönemidir."

**Barthes**'e göre, "Nazik bir mahşer anıdır."

**Touraine**'ye göre, "Modernlikten çıkıştır."

**Berman**'a göre, "Katı olan her şeyin buharlaştığı dönemdir. "

**Kroker ve Cook**'a göre, "Bir panik kültürüdür."

**Vattimo**'ya göre, "Avrupa'nın dünyanın geri kalanı üzerinde egemenliğinin sonudur."

**Bell**'e göre, "Sanayi sonrası toplumdur."

**Sarup**'a göre, "Muğlaklık dönemidir."

**Lipovetsky**'a göre, "Boşluk çağıdır."

**Feyereband**'a göre, "Ne olsa gider dediği şeyin egemen olduğu dönemdir."

**Larrain**'e göre, "Schopenhauer ve Nietzsche'nin felsefelerinden kaynaklanan kötümserlik ve Rölativizmdir."

**Gellner**'e göre, "Aşırı görelilik ve öznelcilik yanlısı bir akımdır ya da farklı bakış açılarına sahip Nietzsche ile Marx'ın yüzyıl sonraki buluşmasında Nietzsche'nin dans etmesine Marx'ın purosuyla verdiği karşılıktır."

Tüm bu tanımlardan görüldüğü üzere Postmodernizmin anlamı hakkında birbirine benzer veya çok farklı birçok yaklaşım vardır. Bu da hâlâ Postmodernizmin kesin bir tanımının olmadığına göstergesidir. (ibu.edu.ba)

"Farklılaştırma" yani tamamen yeni bir şey yaratma, olmayanı keşfetme, modernizmin tanımında da belirttiğimiz gibi modernizmi oluşturan unsurlardandır. Postmodernizmi bu düşüncenin karşıtı olarak düşünürsek mevcudiyeti kullanma olarak tanımlamak mümkündür. Modernizmde birbirinden ayrılan bilim, ahlâk ve sanat postmodernizmde yeniden bir araya getirilir. Bu durum, sanatçıların kolaj oluşturmaları gibi bir süreçtir. Sanatta pastiche yöntemi de kullanılarak, yeni bir şeyin yaratılmadığı ve sadece eskilerin yeni bir şekilde birbirine eklenildiği bir durumu göstermektedir. (Richter, 2012: 240)

Lyotard'ın yazmış olduğu kitap çığır açıcı bir niteliğe sahiptir. Bu kitap yüzünden Collège Internationale de la Philosophie gibi ünlü bir kurumdan birçok eleştiri almış ve bunun üzerine Lyotard, "Galiba çok fazla yaşadım." gibi trajik söylemlerde de bulunmuştur. Ancak bu kitap "Postmodern Durum" adı altında Türkçe'ye 1990'lı yılların başında tercüme edilmiş ve Postmodernizm Mimar Sinan Üniversitesi Sosyoloji Bölümleri'nde ele alınarak artık ülkemizde de tartışma konusu olmaya başlamıştır.

Özsegin'e göre dilimizde ard-yenilikçilik ya da ard-çağdaşlık diye aktarabileceğimiz post-modernizm kavramı, çağdaş sanata ilişkin bir terim olarak 1970 yıllarında örneklerini vermeye başlanmış, eklektisist (seçmeci) eğilimleri tanımlamak için daha çok mimarlık alanında kullanılmıştır. Genellikle ard-çağdaşlığı, Birleşik Amerika ve Avrupa'da 1960-65 arasında etkinlik gösteren op-art ve 68'de işlevini tamamlayan pop-art gibi akımların arkasından ortaya çıkan yeni bir gelişme şeklinde yorumlama eğilimi kabul görmüştür.

Baykam ise postmodernizme kesin olarak yılı saptanmamış bir şekilde 1960'larda tarihe girmiştir diyerek, modernizmin gücünün yetmediği dönemlerde ortaya çıkmıştır. Ancak ne zaman çıktığından çok, ne olduğu, ne demek istediği, kimi içerdiği, neye karşı çıktığı, neyi desteklediği, hiç de net olmayan konular olarak belirtmiştir. Kimi tarihçiler Modernizm'i 1860-1930 arasına sıkıştırırken, bu tarihlere Post-Modernizm'den önce 1960'a kadar gecikmiş modernizm adı altında yaşayan diğer akımları da ekliyor. Yani neyin modernizm öncesi neyin postmodernizm sonrası olduğu hâlâ polemik konusu.

Baykam bir yazısında , "Sherrie Levine'in Weston'un bir fotoğrafını alıp çerçeveleyerek kendi imzasıyla kullanması, aslında o anlamda çalıntı bir fiil değildir. Çünkü o zaten Yunan erkek büstünün bir kopyasıdır. Yani realizm gerçeği kopya etmek üstüne değil kopyayı kopya etmek üstüne kuruludur. Bunlardan Krauss'un çıkardığı ise; "Her ne kadar Levine bu davranışıyla modernizm başlığı altına girse de bu tavrı ancak Post-Modernist olarak görülebilir yani avant-garde olamaz yani Krauss için avant-garde'in modernizm ile paylaştığı tarihsel dönem bitmiştir." demiştir.

Sonuç olarak karmaşık ifadeli tartışmalar ile birlikte Post-Modernizm tanımlarında, hem her anlama geldiği hem de hiçbir şey ifade etmediği belirtilmektedir.

### **2.1.2. Postmodern Sanatın Kavramları**

Postmodern sanatta büyük önem taşıyan bazı kavramlar vardır. Bunlar: hermeneutik, çift kodlama, parodi, şizofreni, ironi, metaphor, metonymy, deconstruction, pluralizm, melezleştirme, insansızlaştırma. (Yamaner, 2007)

"Hermeneutik", Antik Yunan felsefesine kadar uzanan Hermeneutik kavramının kökleridir. Hermeneutik "hermeneuein" (ἑρμηνεύειν) kelimesinden türetilen bir kavram olup; "tercüme, açıklama, yorumlama" anlamlarına gelmektedir. Hans George Gadamer'e göre hermeneutik, hermeneueien sanatı olarak bilinen bildirme, haber verme, çeviri yapma, açıklama ve açıklama sanatıdır. (Gadamer, 1995:12) Platon bu sanatın öylece basit düşüncelerin ifade edildiği bir olgu olarak değil; ancak bir bir tanrısal ifadenin veya bir kral buyruğunun açıklanması olabileceğini savunmaktadır. Yamaner ise postmoderne tam olarak uyan bir zenginlik olan hermeneutik kavramının yorum bilgisi özelliğiyle tanımlamaktadır.

“Çift Kodlama”, Charles Jencks, mimarlık alanında postmodernizmin en önemli temsilcilerinden biri olarak tanınmaktadır. Jencks tarafından ortaya atılan çift kodlama, tek başına olarak mimarlıkta postmodernizmi açıklayabilmektedir. Postmodern mimari Jencks'e göre, çifte kodlama yeteneği, hem seçkin tabaka hem de geniş halk kitlelerinin oluşturduğu farklı katmanlardaki iki farklı kitleye hitap eder. Çift kodlamada genellikle geleneksel yapılar ile modern teknikler birleştirilmiştir. Bu durum parodi, pastiş ve ironi gibi olgularla da zenginleştirilerek, çift kodlama oluşturulmaktadır. (Yamaner, 2007)

“Parodi”, Türkçe’de yansılama kelimesiyle eşleşen “Parodi”, eski Yunanca *Parodia* (παρωδία) sözcüğünden gelir., Antik Çağdan beri özellikle son yüzyılda adları genellikle yan yana anılan parodi ile pastiş, bazı dilbilimcilere göre neredeyse eşanlamlı olduğu savunulurken farklı tanımlamalara gidilmiştir. Ancak pastiş daha taklit olarak kullanılırken parodinin en önemli işlevlerinden birisi “dönüştürücü” olmasıdır. (poetikhars.com) Ele aldığı yapıtın, zayıf yanlarını ortaya koymak, saldırıda bulunmak, onu gülünç duruma düşürmek, basit bir yapıya yücelik uygulamak ya da çok ciddi bir eserin gülünç taklidi yapmakta kullanılan Parodi, postmodernizmin içinde eylemsel bir varoluş sergilemekte ve genelde alaycı ve taklidi içermektedir. (Yamaner, 2007)

“Pastiş”, aslında bir alıntılama tekniği olan ve sanatın hemen her dalında kullanılan “Pastiş” yöntemi Jameson’a göre postmodernizmin önemli bir yöntemi olarak betimlenmiştir. Özünde alay etme ya da gülünç duruma düşürme olmayan bu yöntemde, soylu bir metnin biçimini değiştirerek ötekini yeniden anımsatır bir durumla birlikte özünde tamamen taklit vardır. Ancak bu durum kesinlikle yeni bir olgu yaratmaya yöneliktir. (Aktulum, 2000)

Pastiche de parodi gibi kendine özgü ya da benzersiz "nev-i şahsına münhasır" bir üslup, linguistik bir mask, ölü bir dilde yapılan bir konuşmadır. Ancak pastichede parodinin gizli amaçları yoktur, alaycı güdülerini koparmıştır, gülme duygusundan ve geçici bir süre için kullandığımız anormal dilin altında sağlıklı bir dil bilimsel normalliğin hâlâ var olduğu konusunda herhangi bir kanıdan yoksun, nötr bir uygulamadır. Bu nedenle pastiche, boş bir parodi, kör bir heykeldir..." (Jameson 1994: 46)

“Şizofreni”, Jameson, postmodernizmin iki önemli özelliğinden biri olarak belirttiği pastişten sonra bir diğer özelliğinin ise şizofreni olduğunu bildirmektedir. (Jameson, 1994) Postmodernizm denince Postyapısalcılık ve Psikanaliz ile ilgili

okumalarla yapısöküm ve bilinçdışı kavramları üzerinden şizofrene ulaşılır. (İspir, Kaya, 2011: 12) Kişinin tam olarak konuşma ve dil alanına girememesinden oluşan "Şizofreni" bazı düşünörlere göre zamansal bir sürecin olmadığı, geçmişle çok az bağlantılar kuran ve gelecek kaygısı taşımayan yöntemi betimlemektedir. Postmodernizmin şimdi ve zamana karşı yaklaştığı tutum şizofrenin geçmiş-şimdi-gelecek tutumuyla oldukça uyumlu olabilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle "hiç kimse" olabilme seçimi şizofreni olarak tanımlanmaktadır. Postmodern ise çokluğa sahip bir anlayıştır. Bu nedenle şizofren, postmodernizmin en önemli özelliklerindedir. (Yamaner, 2007:34) Postmodernizme özgü olan şizofreni ve pastiş temel özelliklerle birlikte, yeni bir anlayışla bir arada kullanılmaya başlanmıştır (Erdemir, 2009)

"İroni", Postmodern sanatta iki katmanlı bir yapı olan ironi; söz, yazı, davranış vs. açık ifadenin zıddını ima eden gizli bir anlamdan oluşan bir terim olarak kullanılmaktadır (Cebeci, 2008:300) İroninin hem yaratılması hem de algılanması rastlantısal ve duygusal değil, kurgusal ve düşünseldir (Güçbilmez, 2005:37) Yamaner; ironiyi, etkiyi çoğaltmak için bir şeyin tam tersini söyleyerek alay etme olarak tanımlamaktadır. İroni çağlar boyunca sanatın vazgeçilmez kavramları arasında yer almıştır. Tiyatroda felakete uğradıktan sonra ki artık çok geç gerçeğini kabullenme "dramatik ironi", hata yapan birine alay edilerek verilen ceza "komik ironi", kahramanın yazgısının değişmez olduğu sahnelerde ise "trajik ironi"yi gösterir (Yamaner, 2007:35) Alman romantikler ise yaşamın tüm açmazlarını uzaktan görebilmek anlamını taşıyan "romantik ironi"yi kullanmışlardır (Şener, 1993: 175) Bu tanımlamalar doğrultusunda postmodern tarih anlayışı; parodi, pastiş ve ironi gibi tekniklerden yararlanarak geçmişle bugün arasındaki sınırları kaldırmıştır.

Metafor (metaphoria), bir sözcüğe kendi özel anlamının dışında başka bir anlam verilmesidir (Aydın, Pehlivan, 2009) Metafor, bir durumu başka bir durumla ifade etme biçiminde dilin kullanımına bağlı olgular olarak tanımlanmaktadır (Abrams, 1999, Aktaran: Aydın, 2009) Yamaner ise, "Metaphor" yani eğretileme üst tür anlamı olarak tanımlamaktadır. Bu durumda anlam gerçek dışıdır ve amaç gerçek anlamın dışında kalmaktır. Bu zengin ifade biçimi ise mükemmellik arayan modernizm içinde rahatlıkla kabul görmüştür. İhab Hassan'ın "The Postmodern Turn" adlı kitabında ise modernizm ve postmodernizmi birbirinden ayıran nesnelere olarak tanımlamıştır (Yamaner, 2007: 37)

“Metonymy”, Yunanca'daki metonymia'dan gelen sözcük, değişmeceli söylemek demektir (Pospelov, 1995: 347) Yamaner'e göre düz değişmece olarak adlandırılan "metonymy" Türkçe'de "ad aktarması" olarak bilinen bir oluşumdur (Yamaner, 2007:37) Metonymy, bir referanstır, yani bir şey diğerinin yerine geçecek biçimde kullanılır. Ancak yalnızca bir referans aracı değildir, aynı zamanda anlamı sağlama işlevine de sahiptir (Akmaz, 2013: 917) Metonymy Türkçe'de "tabaktaki yemekler" anlamında kullanılan "tabak" kelimesi gibi başka kavramı belirtme anlamında kullanılır. İhab Hassan'a göre metonymy postmodern sanat yapılarının metaphor gibi ayırıcı özelliklerinden biridir (Yamaner,2007: 38)

“Yapıbozumu”, Jacques Derrida'nın önemle üzerinde durduğu bir kavramdır. Söz konusu yapıbozum yolunu seçen Derrida'nın postmodern söylemin birincil ögesi olarak görülmektedir. Sanat dallarının çoğunda, ne tek anlamlı ne de istikrarlı olabilecek bir gönderim üretmeye teşvik eden bu kavram Derrida'nın Heidegger yorumu ile şekillenmiştir. "Bozuma sokmak" olarak tanımlanan bu kavram (Sarup, 1995: 40) Yamaner'e göre, bir sözcüğü yazmak sonra onu karalamak sonra hem sözcüğü hem de karalamayı baskıya vermektir. Yapı bozumunda yukarıda bahsedilen örnekteki gibi sözcük tek başına yetersizdir karalaması olmadan hiçbir anlam ifade edemez. Kavram yapısalcılığın eleştirisi içinde ortaya çıkmıştır (Sarup, 1995: 4-159) Postmodernizme yapılan tartışmalarla birlikte post-yapısalcılık ve yapıbozum kavramlarının gelişmesi arasında bir eşzamanlılık söz konusudur (Şişman, 1996, 451) Bu durumda yapıbozumu ve postmodernliğin ilişkisini açıkça göstermektedir.

“Pluralizm”, Türkçe'de, çoğulculuk olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavram olarak çoğulculuk tek bir sanat anlayışını ifade edemez. Sanat dallarının az ya da çok etkili oluşunun eşitliliğini savunur. Öyle ki günümüz sanatı çoğulculuk olarak ele alınmaktadır. Bu sanat anlayışında hiçbir üslup ya da biçim bir diğerine göre baskın olamaz. Hepsi birbirine eşittir (Yamaner, 2007: 40 ) Postmodernizmin en temel özelliği ise çoğulcu bir tavrı öne çıkarmasıdır. Gerçekçi bir durumda birbiri ile yan yana gelmesi mümkün olmayan pek çok unsurun üç boyutlu bir yapı hâlinde iç içe geçmesini gösteren çoğulculuk (Üstün, 2013) Çoğulculuğu savunan postmodernizm dönem, Heller ve Feher'e göre (Anything Goes) "Ne olsa gider." olarak tanımlanır (Heller, Feher, 1923:200)

“Melezleştirme”, -melezlik-, postmodern bilim tartışmalarına egemen olan figürlerden, dikkat çekici özellikler arasında yer alır (Grant, 2006: 92) Ayrıca Ihab Hassan'ın Postmodern tanımının içinde yer alan bir kavramdır (Hassan, 1987) Eklektisizm'de belirli bir inanca sahip olmayarak çeşitli fikirler ve üsluplar içinde kendine uygun olanını seçmek ve birleştirmek için kullanılan melezleştirme, görsel sanatlarda ve edebiyatta yoğun olarak kullanılmaktadır (Birkök, 2006:2) Yamaner'e göre, *çoğulculuk içinde yer alan* Hybridisation (Melezleştirme) postmodern sanat alanlarında türlerin kopyalanması ve değiştirilerek tekrar sunulmasına olanak sağladığından kendine en çok hak tanınan kavramlardan biridir (Yamaner,2007: 41)

“İnsansızlaştırma”, Güvercinin ayağına bağlanan satırlardan telgrafa, yürüyerek gidilen savaş meydanlarına üst düzey uzay teknolojisiyle iniş yapılmasına, haberleşmek için günlerce beklemekten internet erişimine hızlı gelişen bu teknoloji sayesinde insanların yirminci yüzyıldan yirmi birinci yüzyıla geçerken insan kavramı olgusal olarak yok olmaya yönelmiştir. Tanrının ruhundan üflediği Adem ile Havva yerine, sanal figürler ve karakterler oluşmaktadır (Yamaner, 2007: 41) Günümüz sanatında ise, en genel karakteristik eğilim olarak “insansızlaştırma” vardır. Özellikle görsel sanatlarda bedenlerin yuvarlak ve yumuşak biçimleri günümüz sanatçısına hitap etmez. Onun yerine geometrik kalıplar koymayı yeğler. Tarih öncesi sanatın evriminde de sanatsal duyarlılığın canlı biçimi aramakla başladığını sonra onu bırakarak yerine soyut göstergelere kalıntılarına döndüğünü görürüz dolayısıyla bu yeni bir şey değildir (Bobaroğlu, 2014:7)

Tüm bu teknikler sanatın başladığı tarihlerden günümüze, bu tekniklerin gelişmesine olanak sağlayan insanoğlu ile birlikte gelişen insanoğlunun ortak mimarlığında oluşmuştur. İnsanoğlunun yaşadığı çevreyi geliştirmesi ve değiştirmesiyle, gelişen çevre de insanoğlunu yeniden etkilemektedir. Bu etki sosyal çevreden, tıbbi değişikliklere, sanattan savaşa büyük farklı alanlarda kendini gösterebilmektedir (Yamaner, 2007, Lyotard, 2013, Mimaroglu, 2014, Giddens, 2012, Hodeir, 2011, Butler, 2013, Akay,2013, Soykan, 2017, Childs, 2003, Cauquelin, 2016).

### 2.1.3. Müzikte Modern ve Postmodern Dönem

New York Times'ın klasik müzik eleştirmeninden Anthony Tommasini'nin daha sonra pek çok gazetede yayımlanan kışkırtıcı yazısı şöyleydi. Elektronik müziğin öncülerinden, dünya çapında tanınan Alman Karlheinz Stockhausen 16 Eylül 2001'de Hamburg'da bir basın konferansında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki terörist saldırılarla ilgili fikri sorulmuştur. Stockhausen, Dünya Ticaret Merkezine düzenlenen saldırının, "Bütün kozmosta mümkün olan en büyük sanat eseri." olduğunu belirttiikten sonra hayranlığını gizlemeden teröristlerin, "Müzikte hayal dahi edemeyeceğiniz bir şeyi tek perdede gerçekleştirdiklerini, insanların bütünüyle fanatik bir biçimde delicesine on yıl prova yaptıktan sonra konsere çıkıp öldüklerini." söylemiştir. Ardından "Bütünüyle bir performansla konsantre olmuş insanlar var ve bu nedenle 5.000 kişi sonsuzlukta kayboluyor, tek bir anda." diyerek sanki teröristlerin eylemini kiskanırcasına, "Ben bunu yapamazdım. Bununla karşılaştırıldığında besteci olarak bizler bir hiç sayılırız." diyerek bitirdi. Bu açıklamasıyla büyük bir tepki toplayan Stockhausen, piyanist olan kızının artık Stockhausen soyadı kullanmayacağını basına bildirdi. Eleştirmen Tommasini ise Stockhausen için "psikiyatri kliniğine kapatılması gereken bir egomanyak ve antika çılgın" olarak değerlendirdi ( Lentricchia, McAuliffe 2004:15)

Müzikte dinleyeni sürekli şaşkınlığa uğratma kuralına kurulmuş gibi her besteci yenilik ve ilginçlik peşinde modern dönemi sürdürmektedir. Modern dönem, Stockhausen bu ifadesi ile kendini zor durumda bırakmış olsa dahi, o an yerinde başka bir modern hayranı besteci olsa aynı yorumları yapmaktan çekinmeyeceği düşünülmektedir. Ticaret merkezine yapılan yorumda, hayranlık aslında patlamaya, yangına, ölüme veya yaralanmaya değil, bu zamana kadar görülmemiş bir yaratı olmasına dikkat çekmeye yönelik olmuştur.

Stockhausen'in yaptığı yorumda dünyanın kısa bir sürede nasıl değiştiğini açıkça göstermektedir. Bu nedenle insanların yaşanan eylemlere bakış açısını bu şekilde hızla değiştiği bir dönemde müzik sanatının bu durumdan etkilenmemesi mümkün olmayacaktır. Stockhausen'in yorumu her ne kadar ölümü ve terörizmi desteklemiş gibi görünse de müziksel ifadeyle karşılaştırıldığında o an ki sese, görsele, herkesin o anı hayretle seyretmesine eserleriyle hiçbir zaman ulaşamayacağını belirtmiş ve modern



dönemin daha iyiyi arama, daha yeni teknikleri keşfetme ve yapılmayı yapma sapkınlığını kendi görüşüyle açığa vurmuştur.

Müzikologlar tarafından belirlenen bir anlayışla müziğin her zaman “izm” lere karşı durduğu nedeniyle postmodernlik müzikte fütürizm gibi hiçbir zaman var olmamıştır. Bu nedenle Avrupa müzikolojisi, felsefe ve güzel sanatların başka alanlarındaki yazıların bolluğuna karşın postmoderni tanımada biraz çekimser kalmıştır. Öyle ki daha postmodernin net bir tanımı bile olmadan müzik bu anlayışı kabul görmüştür. Bu tartışmalara yönelik Robert Moran'a Yeni Müzik'çi olup olmadığı sorulduğunda: "Bunun anlamını bilmiyorum. “Minimalizm”, “Avangard” gibi terimleri gazeteciler uydurur ve sanatçılara yapıştırırlar." sözüyle aslında bu akımları sanatçıların mı, yoksa toplumun mu oluşturduğu tartışma konusu olarak günümüzde dahi devam etmektedir (Chevassus, 1998; Akt. Usmanbaş 2002:9)

Postmodern müzik aslında bir karışım müzik olarak algılanmaktadır. Bu nedenle günlük hayatta hatta televizyonlarda dahi oldukça sık rastlanabilmektedir. 20. yüzyılın sonlarında müzikte duyarlılığı yansıtan Postmodernizm, Barok, romantik, klasik ve modern çağların kendine stillerini barındırmaktadır. Bu nedenle hızla gelişen teknoloji ve hızlı erişime olanak sağlayan internet ile birlikte günümüz müzik stili, bu nedenle postmodern olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar için yapılan Teletabiiler, herhangi bir yarışma programı, savaşları gösteren bir haber programı vb. gündelik anlarımızın her birinde postmodern müzik yer almaktadır. Ancak şu durum bilinmelidir ki postmodern müzik dinlerken; Rap, Viyana Vals'i, İran Müziği ve Gregoryen İlahileri'ni aynı anda duyabilir ya da 18. yüzyıla ait füg tekniklerini, heavy-metal yapan bir yaylı dörtlüsü olarak karşımıza çıkabilmektedir (Alper,2000:2) Tüm bu nedenlerle Postmodern müziğin bir karışım müziği olduğu vurgulanmaktadır.

Özellikle klasik, caz, pop vb. müzikleri dinleyen biri için bu Yeni Çağ müziği biraz kaygı yaratabilir. Oldukça geniş bir çalgı yelpazesine sahip olan bu müzikte dakikalar varyasyonlara geçilir ve tekrarlar oldukça fazladır (Häll, 1994: 17)

Postmodern müziğin özelliklerini 14 maddeyle sıralayan Amerikalı besteci ve müzik teorisyeni Jonathan D. Kramer (1942- 2004) 1996 yılında Indiana Theory Review dergisinde “Postmodern Concepts of Musical Times” isimli çalışmasını yayınlarken (Kramer, 1996:21) 60'lardan günümüze karşılaştığımız müzik üretiminde genel bir çerçeve çizmektedir (Akt. Demirel, 2013: 382)

- Postmodern müzik, modernizmin basit bir yadsınması ya da devamı değildir; fakat ikisinin de özelliklerini taşır.
- Bir seviyede ve bir şekilde alaycıdır.
- Geçmişle bugünün yöntemleri arasındaki sınırlara saygı göstermez.
- "Alt kültür" ve "üst kültür" stilleri arasındaki bariyerleri kırmanın yöntemlerini arar.
- Çoğunlukla sorgulanmadan kabul gören, yapısal bütünlük değerini hafife alır.
- "Popülist" ve "elitist" değerler arasındaki ayrımı kabul etmeyi reddeder.
- Bütüncül formlardan sakınır (Örneğin, bir eserin bütününe tamamen tonal, dizisel ya da önceden belirlenmiş bir biçimin içinde olmasına izin vermez.)
- Birçok kültür ve geleneklerden referanslar ve alıntılar içerir.
- Çelişki ve ayrıklıkları benimser.
- İkili zıtlıklara şüpheli yaklaşır.
- Süreksizlik ve parçalanmışlıklar içerir.
- Eklektisizm ve çoğulculuğu kapsar.
- Çoklu zamansallık ve çoklu anlamlar sunar.
- Partisyonda olduğundan çok, dinleyiciye anlaşılabilir bir yapı ve anlam sunar.

Jonathan Kramer, postmodernizm kavramının kesin olarak belirlenmesi zor olsa da bu özelliklerin bazıları ya da hepsiyle postmodern müziğin karakterize edilebileceğini belirtmiştir (Kramer,1996: 31, Akt. Demirel, 2013: 382)

#### **2.1.4. Postmodern Dönem Teknikleri ve Bestecileri**

Modern dönemin genel düşüncesi yeniyi, farklıyı aramakken; postmodern dönemde bir geriye dönme, tekrarlama, anlaşılır kılma, yalınlığı savunma gibi düşünceler vardır. Bu nedenle Postmodern dönem bestecileriyle, modern dönem bestecileri arasındaki farklar, modern dönem ve postmodern dönemin farklılığı kadar açık ve keskindir. Günümüz bazı bestecilerin kullandığı teknikler, onlar hakkında bilgi edinmemize olanak sağlarken, aslında postmodern kavramını da kullanmamıza sebep olmaktadır. Postmodern müziğin özelliklerini ve besteleme tekniklerini 6 maddede belirten Ramaut Chevassus, çevirisini İlhan Usmanbaş'ın yaptığı "Müzikte Postmodernlik" isimli kitapta, hangi bestecinin hangi tekniği kullandığı ve günümüze nasıl etki ettiğini açıklanmaktadır (Chevassus, 2002:29-51)

### 2.1.4.1. Ezginin Öncülüğü

Modernizm, noktalardan oluşan bir ses ortamı oluşturmuştur. Eserler dizisel şablonlarla bir parçalanmışlık duygusu yaratılarak oluşturulmuştur. Stockhausen'ın "Klavierstück I" eserinde ve "Boulez'in Marteau Sans Maître" (sahibi olmayan çekiç) de olduğu gibi dizisel yöntemde tema yoktur ve çeşitleme düşüncesi üzerine kurulmuş olsa bile tekrarlanan parçacıklar fark edilmemektedir.

Ezgiye geri dönüş, vurguların yerini tutacak ezgide bir sesin tekrarı, tonal olana yani modaliteye dönüşün bir anlamda eskiye bu geri dönüşün belirtilerini vurgulamaktadır.

Pouseur 1961-67 yılları arasında bestelediği "Votre Faust" adlı operasında bu tür belirtilerden biri olan dizisel birtakım teknikler kullanmıştır. Stockhausen 1970'de iki piyano, piyanistler tarafından çalınan antik ziller, wood-block'lar ve iki modülatör için bestelediği "Mantra" adlı eserinde; 12 ton formülünü kullanarak (13=1), parçanın sonuna doğru bütün parçalar olabilecek en kısa sürede birleştirmiş, daha sonra bir "coda" yaptıktan sonra, sesler önceki ezgilerdeki gibi hareket etmeden sanki eski bir eseri anımsıyormuş gibi seslerin önceden yaptığı ezgileri hatırlatarak olduğunca devam etmektedir.

Estonyalı besteci Arvo Part'ın ise Sovyet baskısına bir başkaldırı olarak, hemen hemen her eserinde ezgiye ve modaliteye dönüş yaptığı tespit edilmiştir.

### 2.1.4.2. Tekrarlama, Minimalizm

"Minimalizm" anlayışının doğuşuna, 1960'lı yıllarda müzikte estetik, sadelik ve karmaşıklık olarak iki başlık altında toplanmasına ve sürekli tartışmalara sebebiyet vermesine neden olmuştur.

Akımı bir avangard hareketi olarak tanımlayan Steve Reich, Philip Glass, Terry Riley ve La Monte Young, aynı zamanda akımın ilk temsilcileridir. Ancak akımın kullanımı oldukça eskiye dayanması ile günümüzde postminimalizm akımından bile söz edilebilmektedir. "Tekrar müziği" ayrı bir ad taşımasına rağmen aslında bir minimalist müziktir. Dizisel (serial) müziğin en önemli özelliği duyulan bir sesin bir daha duyurulmamasıdır. Bu yüzden "tekrar müziği" bu anlayışın tam karşısında durmaktadır.

Riley'in bu akımın en parlak örneklerinden biri, içinde elli üç ritmik ve ezgisel formül bulunan "In C" adlı eseri olarak örneklendirilmiştir. Farklı çalgı toplulukları değişmeyen bir "do" vuruşu çerçevesinde tekrarı çalanlara bırakılmış eserin, kırk beş ya da doksan dakika boyunca seslendirilmesi açıkça tekrarlama ve minimalizm anlayışını yansıtmaktadır. 70'li yıllarda minimalist müzik büyük bir üretim ivmesi kazanarak artık eski sıkıcı tekrarlar dünyasından çıkmış, tını değişimleri, ritim ve ses alanı değişimleriyle daha ilgi çekici olmaya başlamıştır. Bu alanda en iyi yol gösteren; Reich'in yaptığı "Music for 18 Musicians" ve Glass'ın yaptığı "Einstein on the Beach" adlı eserlerdir.

### 2.1.4.3. Yalınlık, Yeni-Yalınlık, Neoromantizm

Sadece bestelerde değil, yorumda ve dinlemede de etkili olan ve 60'lı yıllarda müzikte büyük bir sorun olarak yansıtılan, yalınlık ve onun karşıtı olan karmaşıklık terimleri günümüzde hâlâ tartışılmaya devam etmektedir. Bu iki terimden yalınlık, müziğin zaman içinde değil hemen anlaşılması temeline dayanmaktadır. Yalınlık fikri karşıt görüşlü bazı müzisyenler tarafından mahkum edilmekte, aynı zamanda çok verimli bir dönem geçirerek günümüzde postmodern tutumla ele alınmaktadır.

İngiliz besteci Ferneyhogh bestelerinde, tınıda ve yorumda karmaşıklığı hedef almıştır ve "değerli bir müzik dinlemek öylesine yoğun bir dikkat gerektirir ki bugünkü konser repertuarının dinleme yeteneklerimizi ne denli körelttiğini anlamış oluruz." ifadesi ile karmaşıklığı savunurken aynı zamanda, "yeni yalınlık" akımının temsilcisi sayılan Wolfgang Rihm, "hem aydınlık, hem geçirgen olmayan, gelişi güzel ama ihtiraslı, kesinlikli ama şaşırılmış bir müzik olsun istiyorum, tıpkı insanlığın kendisi gibi." diyerek akımın öznel yanını net bir şekilde vurgulamaktadır.

Modernliğin ve postmodernliğin getirdiği bütün tekniklere hakim yaratıcı, virtüöz ve parlak bir besteci Rihm'in müziği hiçbir okula girmemiştir. Tarihteki açıklamalara göre Rihm'in, "geleneğe sürekli devinmek zorundadır ve yaratıyı hareket ettiren şey önce özgür olmaktır. Bu nedenle özgür olup kendine sadık olmak yalınlığın temelidir." ifadesi, Clements'in bir benzetme yaparak Rihm'in müziğini "Rihm için gidilecek yerden çok yolculuk önemlidir, üstelik bu haritasız bir yolculuktur." ifadesi ile karşılık vermesine neden olmuştur. Yalınlığı sanatla bağdaştıran Rihm, sanatı, sanatçının kendini yeniden yaratması olarak tanımlarken, "bu yolla yepyeni bir varlık, yapıt ortaya konulmaktadır." ifadesiyle yalınlığı savunmaktadır.

#### 2.1.4.4. Alıntı, Eğretilmeli Dönüş

“Alıntı kendi başına bir bütün olarak aslında bir öndeyiştir.” diyen Barthes, eserlerde bulunan alıntı için, "Alıntı bir çeşit opera aryası gibidir; nasıl ki bu arya içeriği yoluyla tanımlanır ve işlem görürse alıntı da kendinden yola çıkılarak metni el yardımı ile yönlendirmektir." demiştir. Bu ifade ile başka bir eserden geldiği için kendi içine kapalı olduğunu savunmaktadır. Aynı şekilde Barthes'in bir diğer söylemi, “Bir binanın cephesine yapıştırılan kabartma, tonal olmayan bir eserde üç/beş akoru gibi uyumsuz ancak dikkat çekicidir. Böylece hiçbir tarihsel bağ kurmadan, bütün çeşitliliği içinde bir bütün olan geçmişle, bugün arasında bir diyalogdur.” Alıntı tekniğini kullanmanın dikkat çekeceği üzerine yorumlanmaktadır.

Alıntı neoklasizmde kullanılmış bir teknik iken, belleğimizi harekete geçiren bu yol, postmodernliğin en belirgin özelliği hatta onu izlemenin bir yoludur. Zofia Lissa müzik alıntısı için, "Bulunduğu yapıtın bir teması gibi olmamalıdır, aksi hâlde yabancı bütünlüğünü tamamen yitirir." diyerek alıntının eser içinde kendini belli etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durum ile dinleyici yapılan alıntıyı tanıma/anlama yaparak gelecekte yapılacak algılamaların biçiminin değişeceğini savunmuştur.

Alıntı yapılan müziklerle alıntının yapıldığı müzik içinde bulundurduğu iki yönlülük sayesinde karşılıklı olarak zenginleşir. İsveçli besteci Klaus Huber Bach'ın 159 no.'lu Cantata'sının obua ve bas partisinin incipit'ini<sup>1</sup> yazdığı Senfkron (Hardal Tohumu) eserinde alıntıyı abartılı bir şekilde ön plana taşımış bir çeşit anlatıcı konumunda kullanmıştır. Bu durum Bach ile Huber arasındaki iki yönlülük kuramını açıklar.

Luigi Nono'nun dördlüsü "Fragmente-Stille, an Diotima" eserini, yapıları ve yaratılan çağlar arasında birbiriyle ilişkileri olmayan eserleri parçalanmalar ve suskunluklar tanımlamasıyla içeriği bozmadan en aza indirgenmiş yoğunlukla yazmıştır. Bu dördül dört anı üzerine kurulmuştur. Birincisi yazınsaldır. Hölderlin'den yola çıkar. İkincisi Beethoven'le anlatıma ve tınıya dayanır. Üçüncüsü Verdi ile biçim anlayışına dayanır ve son olarak dördüncüsü Rönesans şarkısı "Malor me bat" yı ele alır ve bu durum ise alıntının Rihm'e göre, "Yaratıyı hareket ettiren şey özgür olmaktır." sözünün tam karşılığı olarak yorumlanmaktadır.

<sup>1</sup> *Bir müziğin başlangıcını tanımlayabilecek en belirgin tema ya da sesler sırası. (Chevassus, 1998:43, Akt. Usmanbaş, 2002)*

### 2.1.4.5. Kolaj

Kolaj tekniğinde var olan müzik sadece temasıyla değil Picasso ve Braque'nin tablolarında uyguladıkları tekniklere benzer şekilde, özgün ortamındaki dokusuyla kullanılmaktadır. Daha önce Biber, Mozart, Mahler ve Ives'te karşılaştığımız bu teknik alıntıyla bir çok paralellik göstermektedir (Demirel, 2013:384)

Kolaj, alıntının daha kapsamlı hâli olarak kullanılan bir yöntemdir. Pierre Schaeffer (1910-1995) somut müziğin ilk örneklerinden biri olan "Etude aux chemins de fer" isimli eserinde kolaj tekniğinden yararlanmıştır. Kayıt teknolojisinin gelişmesiyle her türlü müzikte sıkça karşılaşılan bu yöntem, postmodern söylemin de önemli bir unsuru hâline gelmiştir (Demirel, 2013:384) 1978'de Jean-Yves Bousseur yapılarına göre kolaj çeşitlerini sıralamıştır. "Yığma kolaj", "Parça kolaj" John Cage'e ait Imaginary Landscape No.5 eserinde çeşitli caz plaklarından alınmış parçaların üst üste konulması olarak örneklendirilebilir. "Anti kolaj", bir bütünü sadece bir bölümünü alıp onu yeniden işlemektir. "Öyküsel kolaj" ise dramatik bir amaca ulaşmak için kullanılır.

Berio'ya göre, "Müzik hayatın bir ürünüdür. Dinleme, yeniden yazma, yorum, açıklama ve yaratma birbirine bağlıdır ve müzik tarihinin gücü yaratıcılık gücünden çok önemlidir ki bugün bestelemek için bu tarihin içine batıp çıkmak gerekir." ifadeleriyle Berio bu tekniği oldukça iyi kullanan bir besteci olarak tanınmaktadır.

Berio'nun "Sinfonia" adlı eserinin üçüncü bölümü Mahler'in "Diriliş" adlı İkinci Senfonisi'nin scherzo'sudur. Öyle ki Mahler kendi eserinde de yeniden yazma kullanmış ki eserin scherzo bölümü 1893'te yazdığı bir Lied'in geliştirilmiş bir türüdür. Berio'nun kullandığı parçalara tınılarıyla, armonik renkleriyle akraba olan parçalar, yan yana üst üste konmuştur. Yani alıntılar Mahler'in müziğinin gerçek ya da olası ilişkilerini birbirlerine çengellemiştir. Bu üçüncü bölümde Mahler'in üç bölümlü yapısını alır ama onu yeniden kurar ve burada asıl olan anımsayış bolluğunun ağırlığıdır. Ayrıca Mauricio Kagel (1932-2008) 1970 yılında Ludwig Van filmi için bestelediği müziklerde, Beethoven'in eserlerinden kolajlar kullanmıştır. Filmin her sahnesinde Beethoven'in müzikleri eğilmiş, bükülmüş, sarmalanmış ve değiştirilmiş hâlde karşımıza çıkar. Ne şekilde çıkarsa çıksın Beethoven'e ait olduğu net bir şekilde anlaşılır. Kagel filmin müziklerini daha sonra konserlerde de seslendirilebilecek bir esere dönüştürmüştür.

#### 2.1.4.6. Yerele Dönüş

Batı müziği hayranlığından başlayan, Doğu'ya dönen ve en sonunda bu iki dünyayı bir araya getirmeye çalışan Japon besteci Toru Takemitsu, Shamisen ve Biwa<sup>2</sup> yanında shakuhachi<sup>3</sup> tınlarına duyduğu ilgiyle ve bu çalgıların mikrotonal olanaklarıyla portamento ve vibrato tekniklerini kullanarak, 1960'larda "November Steps" adlı eseri senfonik orkestrasyon ile kullandığı bu çalgılarla bestelemiştir. 19. yüzyıldaki ulusal ekollerin (Çek, İspanyol...) başlattıkları ekollerin hepsinde dönemin egemen Fransız, İtalyan ve Alman müziklerine birer tepki olarak oluştuğu belirtilmektedir. Aynı şekilde dizisel müziğe bir tepki olarak bugünkü postmodern gelişmeler başlamıştır. Bu postmodernizm ile aynı amaca yönelmek olarak kabul edilebilir ancak esas amaç halk sanatının bu anlayışla daha uluslar arası bir konuma getirilmesi olarak bilinmektedir.

Geniş anlamda Estonya Halk Müziği'nin eserlerine yardımcı olduğu besteci Arvo Part, yerele dönüşten çok ezginin ön plana gelmesiyle tanınmaktadır. Daha çok dinsel kaynaklara yönelmiştir. Saf bir lied tekniği ile yazılan "Es sang vor langen Jahren" eseri Clemens Brentano'nun şirri üzerine alto, keman ve viyola için yazılmış ve teknik olarak monodik ezgisel yapılara önem vermiştir. Bunun kaynağının Estonya'nın dini eserlerinden alındığı düşünülmektedir.

Besteciler içinde bulunduğu her dönemde daha iyiyi ve daha farklıyı aramak için çabalamışlardır. Her dönemde yeni bir gelişme ile dönemler açılmış kapanmıştır. Özellikle müzikte barok dönemde başlayan hızlı gelişim, avangard tutumla da son noktaya gelindi gibi görünse de, müzikte gelişmeler hiçbir zaman bitmeyecektir. Postmodernizm, bu gelişimlerin hepsini bir arada toplamakla ilgilenmektedir ki kolaj, alıntı, yerele dönme, tekrarlama gibi tekniklerle geçmiş ile bugünü birbirine bağlayan tanımı hâlâ yapılamamış bir akımdır. Bu tanımsızlığın yarattığı kargaşaya rağmen günümüzde besteciler bu akımdan kesinlikle etkilenmekte ve yazılan eserlerin bir yönü, bizlere postmodernizm anlayışından bir kare sunmaktadır (Açıkgöz, 2015:76)

---

<sup>2</sup> Farklı çeşitlerde ud çalgısıdır.

<sup>3</sup> Ney çalgısıdır.

### 2.1.4.7. Eğitim ve Müzik Eğitimi

Eğitim, her felsefi sisteme ve yaklaşıma göre farklı tanımlamalara neden olmuştur. Bu tanımlamaların çoğu eğitime bir amaç yüklemektedir. Realistlerin, insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci; Pragmatistlerin yaşantılar yoluyla istedik davranış değişiklikleri; Marksistlerin çelişkiyi en aza indirerek üretimde bulunma süreci gibi tanımlamalar eğitimin her ne kadar farklı tanımlansa da temel amacının istedik değişiklik olduğu gerçeğini değiştirmemektedir (Sönmez, 1999)

John Dewey eğitim sürecini “yaşantıların yeniden düzene konularak yapılan değişiklikler ya da davranışların yenilenmesi” olarak tanımlarken eğitime bakış açısı değişerek birçok eğitim deneyleri ve süreçleri gelişmeye başlamıştır. Tüm bu tanımlar ve çalışmalar göz önünde bulundurularak yapılan eğitim için günümüzde kullanılan genel bir tanım ülkemizde Ertürk tarafından, “Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde (eğitim amaçlarına uygun) değişmeler meydana getirme sürecidir.” olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre eğitim bir süreçtir. Eğitim sürecinde bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Davranışlardaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır (Büyükkaragöz, Muşta vd.1998)

Diğer bir anlatımla eğitim, kendisine özgü problemleri olan; bilgi teorisi “epistemoloji”, değerler teorisi “aksiyoloji”, var olma teorisi “antoloji” ile olduğu kadar politik, ekonomik, sosyal ve kültürel olaylar ve özellikle insan davranışlarının nedenleriyle temelden bağıntılı bulunan, bu ilişkileri sistemli olarak, kendisine özgü kavramsal yapı, metodoloji ve terminoloji içinde bütünleştiren teorik ve uygulamalı bir bilim ve meslek alanı olarak gerçekleştirmek gerekmektedir (Varış 1987)

Öğretim, Varış’a göre birçok alanda yanlış tanımlamalara neden olabilmektedir. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan örgün süreçlerin tümüdür. Aynı zamanda öğretimin okulda kazanılan ve kesinlikle eğitimsel olması gereken yaşantılarla, bireyin okul dışı yaşantılarının birbiriyle bağdaşması gerekmektedir.

Eğitim ve öğretim doğumdan ölüme kadar bütün bireyleri ve bireyin yaşamına etkin olan bütün sosyo-kültürel olguları ilgilendirdiğinden, kullanım alanının genişletilmesi gerekmektedir. Eğitimin, yaşama hazırlık olarak değil, yaşamın kendisi



olarak kabul görmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim yaşamla özdeştir. Bu özdeşlikte eğitim, yaşama yön veren ve yaşam biçimine özellik kazandıran bir süreçtir (Büyükkaragöz, Muşta vd.1998).

Eğitimde ilgili konunun daha kapsamlı bir şekilde öğretilmesi ve geniş kitlelere ulaşmasını sağlayan temel olgu öğretmen olgusudur. Öğretmen bireyde bu istendik davranışlara yön veren ve kalıcı hâle getiren en önemli unsur olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ve öğretimin planlı ve doğru işleyebilmesini sağlayan öğretmenler, kendi alanında eğitimini almış yetkin kişiler olarak eğitim ve öğretimin temelini oluştururken, çalışmalarını ve eğitimde kanıtlanmış değişiklikleri takip etmeli ve bu değerlere her zaman kendini adapte etmelidir.

Eğitim, sanat alanında da olduğu gibi her dalda yoğunlaşan çeşitli çalışmalar ile çeşitli alanlara ayrılmıştır. Varoluşumuzdan içinde bulunduğumuz zamana kadar eğitim, kendi yetiştirdiği kişiler tarafından geliştirilmiştir.

Müzik eğitimi, eğitimin dallarından biri olarak kendi içinde dahi birçok eğitim alanlarına ayrılırken diğer bilim dallarında da bu gibi ayrışmalara yer vermiştir. Bu ayrışmalar eğitimin günümüzde mikro alanlarla ayrılan birçok bilim dalı ile daha çok gelişmesine ve ayrıntılarla değerini yükseltmesine yardımcı olmaktadır.

Müzik eğitimi, bu eğitim dallarından önemli bir alan olarak sanat eğitimi içinde yer almaktadır. Bu nedenle hem sanatın hem de eğitimin gelişmesine yardımcı olan müzik eğitimi plan ve programlı bir şekilde ülkemizde örgün eğitim olarak öğretmen ve sanatçı yetiştirme hedefi ile; eğitim fakültelerine bağlı müzik öğretmenliği programlarında, konservatuvarlarda, güzel sanatlar ve tasarım fakültelerinde yürütüldüğü gibi eğitim öğretimin önemli etkeni olarak milli eğitime bağlı tüm kurum ve kuruluşlarda genel müzik kültürü eğitimi hedefi ile sürdürülmektedir.

Müziğin insanda estetik bir yaşantının oluşması olarak düşünüldüğünde, müziğin kendisi bir amaç hâline gelmektedir (Göğüş, 2008: 370). Bu açıdan bakıldığında müzik eğitiminin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Uçan'a göre (2009:9) müzik eğitimi bireye yaşantı yoluyla istendik davranışlar kazandırma ve bu davranışları geliştirme sürecidir. Bu tanım, kuşkusuz ilköğretim için de geçerlidir. 3 ana temele ve amaca dayalı olan müzik eğitimi, ilköğretimde yapıldığında genel müzik eğitimi adını almakta ve her çocuk bu eğitimden ayrıcalıksız

yararlanmaktadır. Kişinin isteğiyle ve amatörce yapılırsa özengen ve kişinin isteğinde profesyonel olarak yapıldığında mesleksel adını almaktadır.

Toplumsal bir bakış ile ele alındığında, kültürel bir etkinlik olarak karşımıza çıkan müzik eğitimi, bireyi toplumsallaştırıp, bireyin müziksel veya diğer alanlardaki yeteneklerinin gelişiminde rol oynamaktadır. Aynı zamanda bireyin ilişkilerinde davranışlar kazanmasına ve bu davranışları sergilemesine yardım eder (Uslu, 2010: 675). Sağlam temelli önemli bir eğitim alanı, etkili ve kullanışlı bir eğitim yöntemi olan müzik, ilköğretim de çocuklar için önemlidir (Uçan,1999: 8). Bu önemi sebebiyle müzik eğitiminin “düzenli, planlı ve yöntemli” biçimde gerçekleştirilmeye çalışılması gerekmektedir (Uçan, 1994: 63).

### **2.1.5. Türkiye Cumhuriyeti’nde Müzik Eğitimi Süreci**

1830’lu yıllardan bu zamana sivil eğitim hizmetleri adı altında rüştiyeler, idadiler, sultaniler, darülmaarif gibi eğitim kurumlar eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasını sağlamış ve bu okulların devlet denetiminde olması programlara uygun eğitim yapma zorunluluğu getirilmiştir. Bu eğitim kurumlarında “Gına” “Musiki ve Gına” ve “Musiki” adları altında müzik derslerinin programlara 1830’lu yıllardan itibaren yerleştiğini göstermektedir (Ünal 1988).

Cumhuriyetle birlikte karşımıza çıkan ilk müzik eğitim kurumu, kuruluşunun 1914 yıllarına kadar uzandığı ve 1917 yılında Darülelhan adıyla kurulan bugünkü İstanbul Devlet Konservatuarıdır. Mustafa Kemal Atatürk’ün oldukça önem verdiği ve Cumhuriyetin ilanından yaklaşık bir yıl sonra “örgün genel müzik eğitimi” ve “müzik öğretmeni yetiştirme” programsız ve plansız eğitim sorunlarını çözmek amacı ile 1 Eylül 1924 tarihinde Musiki Muallim Mektebini kurmuştur. Bu eğitim kuruluşu 1 Kasım 1924 tarihinde öğretime açılmıştır (Uçan,1994).

Musiki Muallim Mektebi 1934 yılına kadar müzik öğretmeni ve sanatçı yetiştirmek amacı ile işlevini sürdürmüştür. 1934 yılında kabul edilen 2541 sayılı yasa ile “Milli Musiki ve Temsil Akademisi Kanunu” hazırlandı ve bu akademinin amaçları:

a) Memlekette İلمي esaslar dahilinde milli musikiyi işlemek, yükseltmek ve yaymak,

b) Sahne temsiline her şubesinde ehliyetli unsurlar yetiştirmek,

c) Musiki Muallimi yetiştirmek,

olarak kanunda yer almaktadır.

Aynı zamanda bu akademi kanununa bağlı kurumlar ise:

1) Musiki Muallim Mektebi,

2) Riyaseti Cumhur Filarmonik Orkestrası,

3) Temsil Şubesi, olarak kanunda yer almaktadır.

Böylece Musiki Muallim Mektebi kanunun üç ana kuruluşundan biri olmuş ve aynı zamanda 1936 yılında kanunda yer alan “Temsil Şubesi” Ankara Devlet Konservatuvarı olarak kurulmuştur (Kavanin Mecmuası,1934 Akt. Şentürk, 2014:137)

Şentürk, (2014) Cumhuriyet döneminde müzik öğretmeni yetiştiren kurumları şu şekilde sıralamaktadır:

**Tablo 3** Cumhuriyet Döneminde Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar

Yıl	Orta Öğretime. Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar.	İlköğretime Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar
1 Kasım 1924	Musiki Muallim Mektebi	
1934	Musiki Muallim ve Temsil Akademisi	
1936	Ankara Devlet. Konservatuvarı.	
1937	Gazi Musiki Muallim ve Terbiye Enstitüsü Müzik Bölümü	
1942-1947	Hasanoğlan Köy Enstitüsü	
1980	Yüksek Öğretmen Okulları M.B.	
1982	Eğitim Fak. M.B.	
1985	Devlet Kon. Öğr. Hakkı	
1998	Eğitim Fak. G.S.E. Böl. Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	
1953		İst. Çapa Müzik Semineri
1963		Ankara Müzik Semineri
1989-1997		M.E.B. Müzik Öğr. Kurs.

Şahin ve Duman'a göre (2008) Cumhuriyet Dönemi müzik eğitimi üç grupta incelenmektedir.

- 1) İlk ve orta öğretim kurumlarında müzik eğitimi,
- 2) Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi,
- 3) Sanatçı yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi,

olarak belirlenmiştir (Akt. Çiftci, 2010:157)

### 2.1.5.1. İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi

Bu dönemde müzik eğitiminin üç ana temeli ses, çalgı ve müzik eğitimidir. Müzik dersi, öğrencilerin temel müzik eğitimi odağında anlama, anlatma ve yaratma gücünü geliştirme amacı taşımaktadır. Örgün eğitim kurumlarında müzik eğitimi 1924 yılından 1930 yılına kadar "Musiki" adı ile verilirken, 1930 yılından sonra "Müzik" adı ile verilmiştir.

1948 yılına kadar yalnızca kentlerde yer alan ilkokul ve ortaokul programlarında yer verilen müzik dersi, 1948 yılında yapılan güncelleme ile köy ilkokullarında da verilmeye başlanarak, kent ile köy programları arasındaki farklılık giderilmeye çalışılmıştır.

Aynı yıllarda ortaokul programlarında müzik dersi Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren zorunlu bir ders olarak yer almıştır. Ortaokullarda müzik eğitimi müzik

öğretmenlerince okutulması planlanmıştır. Ortaöğretim programında yer alan temel liselerde ise müzik dersine 1952 yıllarına kadar yer verilmemiştir. Ortaöğretim lise kademesinde 1974–1978 yıllar arasında seçmeli, 1978 yılından itibaren de yeniden zorunlu seçmeli ders konumunda okutulmaya devam ettirilmiştir (Uçan, 1987:81 Akt. Şahin, 2008:263)

### **2.1.5.2. Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müzik Eğitimi**

Cumhuriyet yönetimi kültür, sanat ve eğitim konularına oldukça önem vermektedir. Ülkenin kurulma aşamasında oldukça önemli sorunlarla uğraşılırken diğer yandan ele alınan konu ise müzik olmuştur. Musiki alanında ilerleme sağlanabilmesi için musiki öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerektiği görüşü hiç kuşkusuz musiki öğretmenlerinin yetiştirildiği okulların açılmasına neden olmuştur.

Açılacak olan bu okulun hem öğretmen yetiştirmesi hem de musiki konuları ile ilgili araştırmalar yapması planlanırken, bu durum ve düşünceler 1 Kasım 1924'te Ankara'da Musiki Muallim Mektebi'nin açılmasına olanak sağlamıştır.

Okulun yönetiminde İstiklal Marşı'nın bestecisi ve Cumhurbaşkanlığı Orkestra Şefi Zeki Üngör, müdür olarak atanır ve Batı musikisi yöntemlerini uygulayacak olan bu okulun öğretmenliklerine de Cumhurbaşkanlığı Orkestrası ve Bandosunun üyeleri getirilmektedir (Kavcar,1982:18)

Musiki Muallim Mektebi'nin 1925 yılında yayımlanan talimatnamesinin birinci maddesinde, *“Musiki Muallim Mektebi, lise ve orta mektepler ile muallim mektepleri için Musiki muallimi yetiştirmek maksadı ile tesis edilmiştir”* ifadesi yer almaktadır. *1931 yılında yayınlanan ikinci talimatnamede de “Musiki Muallim Mektebi lise ve orta derecedeki mektepler için Musiki muallimi yetiştirmek maksadı ile açılmış bir müessesedir.”* hükmünün yer aldığı görülmüştür (Yayla, 2010 Akt. Şahin, 2008:265) Musiki Muallim Mektebi'nin gelişmeleri ile okul yatılı olarak düzenlenerek öğrenci sayısı giderek artmıştır.

1937 yılında Gazi Orta Muallim Mektebi Müzik Şubesi açılmış ve Musiki Muallim Mektebi'nin öğretmen olarak yetiştirilecek olan öğrencilerin bu kuruma aktarılmasıyla Musiki Muallim Mektebi, Gazi Orta Muallim Mektebi'nin bir şubesi durumuna gelmiştir. 1935–1937 yılları arasında Türkiye'de Konservatuvarın kurulması ve müzik sorunlarıyla ilgilenmek üzere çağrılan Prof. Paul Hindemith'in önerisiyle

kurulan bu bölümün müdürlük görevi Prof. Eduard Zuckmayer'e verilmiştir. Gazi Orta Muallim Mektebi Müzik Şubesi, yükseköğretim düzeyinde üç yıl eğitim veren bir kurum olarak Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü adını almıştır. Kurumda öğrenciler, genel kültür, sanat dersleri ve eğitim derslerini kapsayan bir programla yetiştirilerek müzik bölümü çıkışlılar; ortaokul, lise ve dengi okullarda müzik öğretmeni olarak görevlendirilmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü'nü 1969 yılında İstanbul'da, 1973'te İzmir'de açılan diğer müzik bölümleri izlemiştir (Şahin, 2008:265)

### 2.1.5.3. Sanatçı Yetiştiren Kurumlarda Müzik Eğitimi

Cumhuriyet Dönemi içinde ulusal müziğin yaratılması, öğretilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla ilgilendiği alana göre eğitim kurumları dikkatle ele alınmış ve bu amaçla gerçekleştirilecek olan çalışmalara başlanmıştır. Sanatçı yetiştirmede müzik eğitimi bakımından gözlenen önemli gelişme, konservatuar niteliğinde Darülelhan'ın kurulmasıdır. Darülelhan, 1914 yılında başlanan hazırlıklar belirli bir aşamaya gelindikten sonra Maarif Nezaretine bağlı olarak ve “*geleneksel Türk sanat müziği eğitimi*” yapılmak amacıyla 1917 yılında kurulmuştur (Uçan, 1994)

II. Meşrutiyet'te saray teşkilatının küçültülmesine koşut olarak Mızıka-i Hümayun da merkezi askeri bandosu ve saray orkestrası durumuna düşmüştür. Ortaya çıkan bu boşluğu doldurmak için doğrudan doğruya Batı konservatuarları tarzında bir kuruma ihtiyaç duyulmuş müzik eğitimi veren “Darülbedayi” kurulmuşsa da Darülbedayi I. Dünya Savaşı'nın getirdiği olumsuz koşullardan etkilendiği için uzun ömürlü olmamış ve 1916'da kapanmıştır. Ancak bu kuruluşun kapanmasıyla birlikte 1917 yılında müzikle ilgili yeni bir okul kurulmuştur ki, bu okul Darülelhan (Durgun, 2005)

Müzik eğitimi yapmak üzere 1917'de kurulan ve önemli bir müzik eğitim kurumu olan Darülelhan, Cumhuriyet dönemi süresince ve ilerleyen dönemlerde müzik eğitimi açısından büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Önceden yalnız geleneksel Türk müziği öğretilirken, zamanla çok sesli müzik de eğitim programı içine alınmıştır. Daha sonra İstanbul Konservatuarı ve İstanbul Belediye Konservatuarı adını alan bu kurumun, uzmanların yaklaşımına göre müzik eğitim tarihinde belirleyici bir önemi bulunmaktadır (İlyasoğlu, 1999:76)

Bu iyi niyetli ve başarılı çalışmaların yapıldığı Darülelhan, İstanbul'un işgalinin ardından karşılaşılan güçlükler nedeniyle, kuruluşundan dört yıl sonra eğitim verememiş ve bunu takiben 1921'de kapanmıştır; ancak ilerleyen süreçte Cumhuriyetin ilanından sonra yeniden canlandırılmaya çalışılan kurum, özellikle 1927 yılında belediye bünyesindeki etkinliklerinde gelişme sağlamıştır. Örnek olarak söz konusu kurumda 1923 yılında "Garp Musikisi Şubesi" açılmış ve 1927'de "Şark Musikisi Şubesi" kapatılmıştır. Öğretimde yeni düzenlemeler yapılarak kurumun adı İstanbul Belediye Konservatuvarına çevrilmiştir. Bu şekilde Türk Musikisi bölümü kaldırılan Darülelhan, doğrudan doğruya Batı Musikisi konservatuvarı hâline getirilmiştir (Uçan, 1994)

Bunun dışında müzik eğitimiyle ilgili kurumlardan biri de, 1939 yılında "Musiki Gedikli Erbaş Hazırlama Ortaokulu" adıyla eğitime başlayan "Askeri Mızıka Okulu'dur." Amacı, askeri bandoların eleman gereksinimini karşılamak olan kurumda, Güler Onan, Muammer Sun, Ünal Uğursal, Recep Kınay gibi müzik sanatçı ve kuramcıları yetişmiştir. Söz konusu dönemde müzik eğitiminin gerçekleştiği kurumlardan bir diğeri de 1932'de açılan halkevleridir. Buralarda Musiki Muallim'den yetişen öğretmenler ders vermiş ve yaptıkları çalışmalarla amatör müzikçiler yetiştirmişlerdir. Bu kurumun halkın çoksesliliğe alıştırılması açısından da önemi büyüktür (İlyasoğlu, 1999:83 Akt. Şahin, Duman, 2008:259-272)

### **2.1.6. Günümüz Müzik Eğitimi ve Türleri**

Günümüzde ise müzik eğitimi genel olarak "genel, özengen (amatör), mesleki (profesyonel) olmak üzere üç ana amaca yönelik olarak düzenlenip gerçekleştirilmektedir (Uçan, 1994b:25-26) Müzik eğitimi, günümüz eğitim sisteminde bu ayrıma göre incelendiğinde.

#### **2.1.6.1. Genel Müzik Eğitimi**

Uçan'a (1994b) göre, genel müzik eğitimi, iş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program ayrımı gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir "insanca yaşam" için gerekli asgari ortak müzik kültürünü kazandırmayı amaçlamaktadır. Her düzeyde, herkes için zorunludur ya da zorunlu olmak durumundadır.

Günümüz genel müzik eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen programlar çerçevesinde ilköğretim 1.sınıf ile 8.sınıfa kadar olan eğitim öğretim yıllarında plan ve program dahilinde sürdürülmektedir. Bu program amaçlar ve hedef davranışlar olarak 3 Mayıs 2017 tarihli Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından güncellenen öğretim programlarında genel müzik eğitimi hakkında şu bilgileri vermektedir (MEB, 2017)

Müzik Dersi Öğretim Programının amacı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak öğrencilerin:

- Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek
- Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak
- Yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirmek
- Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak
- Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak
- Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak
- Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek
- Müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak
- Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme, söyleme ve enstrümanla çalma etkinliklerine katılımlarını sağlamak
- Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek
- Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak
- İstiklâl Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak
- Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek
- Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak
- Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak

gibi amaçlara ulaşmalarının sağlanmasıdır.



Müzik dersi katılımcı, sürekli geliştirilebilir, yeniliklere açık ve değişime öncülük eden bir yapıya sahip olup bu derste aşağıdaki becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir:

- Müziği tanıyabilme
- Müzik - beden uyumunu sağlayabilme
- Müziği dinleme, söyleme ve ritimsel etkinliklerle müzik yapabilme
- Müziği bireysel ya da toplu yapabilme
- Müzikle toplum arasındaki bağı görebilme
- Müzikle kültür, tarih ve estetik arasında bağ kurabilme
- Müziği millî ve manevi değerlerle ilişkilendirebilme
- Müziğin bir bilim dalı olarak da farklı bilimlerle ilişkisini kurabilme
- Müziğin her insan için öğrenilebilir olduğunu anlayabilme
- Kendini müzik yoluyla ifade edebilme
- Kültürel miras ve çeşitliliği geliştirebilme
- Etkin müzik üreticisi olabilme (MEB,2017)

İlköğretim okullarında müzik genel olarak öğrencilerin gelişim süreçlerini takip eden bir araç olarak kullanılmaktadır. Müzik, sayıların soyut oluşumlarını somutlaştırabilmelerinden, sosyal gelişimleri ile arkadaşlık ilişkilerini anlayabilmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda müzik değerler eğitimi ile ilköğretim düzeyinde verilen eğitim ile birçok konuya anlam katabilme üzerinde etkin rol oynamaktadır.

Çilden'e göre, (2001) müzik etkinlikleri ile davranışlarında değişikliğe neden olan ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Hazırlık ve olgunlaşma
- Güvende ve rahat hissetme
- Bireysel farklılıkların ortaya konulması
- Motivasyon
- Çevre
- Problem çözümü
- Bütün-parça-bütün
- Süreklilik
- Değerlendirme

Bu sıralamalar müziğin etkisi ile olgunluk aşamasını geliştirerek öğrenme eğilimini arttırmakta, “ben” ve “ego” kavramı ile sosyal etkinliklere katılma ve güvende hissetme duygusunu geliştirmekte, bireysel farklılık ve yeteneğini kavrayabilme, kaliteli bir çevre etkileşimi sağlayabilme gibi birçok madde ile öğrencide birçok değişim sağlamaktadır.

Başaran 1969 yılında yaptığı bir çalışmada insan zekâsını: soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ olmak üzere 3 ana başlıkta sınıflandırmıştır.

- 1) Sembollerle, kavramlarla, ilkelerle ve bunların problemi çözmeye kullanılması ile ilgili yetenek ve davranışlar soyut zekâyı
- 2) Araçların, eşyaların, nesnelere kullanılması ile ilgili yetenekler ve davranışlar mekanik zekâyı
- 3) İnsanlarla iyi ilişkiler kurabilme, sosyal problemleri çözmeye ile ilgili yetenekler ve davranışlar sosyal zekâyı gösterir (Başaran, 1969:91 Akt. Şendurur & Akgül Barış, 2002:167)

Çalışmada etkin ve programlı bir müzik eğitimi ile bu yöndeki yeteneklerin gelişebileceği savunulmuştur.

Müzik eğitimi ile birçok yeteneğin gelişebileceğini kanıtlar nitelikte Shoew, Rouscher, Levine, Wight, Dennis ve Newcomb tarafından 1997 yılında müzik ve zeka arasındaki etkileşimi araştırmak üzere bir çalışma başlatmışlardır. Bu araştırmada da belirlenen zaman dilimlerinde şarkı söyleme eğitimi ve piyano eğitimi alan okul öncesi aşamadaki çocuklar incelenmiş ve yine aynı eğitim basamağında olan seçilen kontrol grubuna bu konuda hiçbir özel eğitim verilmemiştir. Bütün çocuklar öntest araştırmasında standart zekâ testlerinin bir alt testi kullanılarak test edilmiştir. Çalışmadan dört ay sonra, testlerde müzik grubunun, kontrol grubuna göre daha üstün bir başarı gösterdiği görülmüştür. Müzik eğitiminin başlamasından sekiz ay sonra deney ve kontrol grubu arasındaki fark daha da artmıştır. Sonuçlardaki anlamlı farklılığın öğrencilere verilen müzik eğitiminden kaynaklandığı kabul edilmiştir (Akt. Şendurur & Akgül Barış, 2002:167)

Müzik eğitiminin gerekliliği ve önemi bahsedilen çalışmalarla savunulmaktadır. Günümüz eğitim süreci ile anne karnında dahi başlayabilen bir eğitim olan müzik eğitimi kişide bilinç düzeyini artırarak çok yönlü düşünebilme ve belirlenen yönde yeteneklerini geliştirebilme olanağı sağlamaktadır.

### **2.1.6.2. Özengen (Amatör) Müzik Eğitimi**

Uçan'a (1994b) göre, "Özengen Müzik Eğitimi, müziğe ya da müziğin belli bir dalında özengence (amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Herhangi bir düzeyde herkes için zorunlu değildir; tam tersine ilgi, istek ve yatkınlık ile etkin bir katılım için gerekli fırsat ve olanaklara bağlı olup seçmelidir.

Ülkemizde genel müzik eğitimine göre daha bağımsız ve kendi programları ile eğitim veren kuruluşlar dahilinde verilen özengen müzik eğitimi kişilerin isteği ve ilgisi doğrultusunda şekillenen müzik eğitimi olarak belirlenmektedir. (Akkol, 2014: 64)

### **2.1.6.3. Mesleki Müzik Eğitimi ve Gelişim Süreci**

Uçan'a (1994b) göre, Mesleki Müzik Eğitimi: Müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlamaktadır.

Mesleki Müzik Eğitimi 1 Eylül 1924 tarihinde Musiki Muallim Mektebi'nin kurulması ile programlanmış ve Musiki Muallim Mektebi, Riyaseti Cumhur Filarmonik Orkestrası Temsil Şubesi olarak bir akademi altında toplanmıştır. Günümüzde mesleki müzik eğitimini "Konservatuvarlar", "Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültelerine bağlı Müzik Bölümleri" ve Eğitim Fakültelerinde Müzik Öğretmenliği Programı" sürdürmektedir.

#### **2.1.6.3.1. Devlet Konservatuvarı**

Müzik sanatında teoriden yaratmaya kadar birçok eğitim ile birlikte, uygulamalı eğitim veren ve eğitim sonunda sanatçı yetiştiren kurumlar devlet konservatuvarlarıdır. Müziğin bütün kademelerinde etkin bir rolü olan konservatuvarlar ülkemizde Batı Müziği ve Türk Müziği eğitimi olmak üzere iki alan üzerine yoğunlaşırken Opera-şan ve Tiyatro-Bale gibi alanlarda da eğitim vermektedir.

Karabulut ve Canbay'ın 2017 yılında yaptığı çalışmada ülkemizde yarı zamanlı konservatuvar listesi ayrıntılı olarak şu şekilde verilmiştir:

**Tablo 4** Türkiye'de Yarı Zamanlı Eğitim Veren Devlet Konservatuvarları

Kurum	Kuruluş	Bölümler	Tam Devreler	Zamanlı Yarı Zamanlı Devreler
İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1927	Müzik,Sahne Sanatları, Müzikoloji	Ortaokul, Lise, Lisans, Lisansüstü	Yarı zamanlı sertifika programı (keman, piyano 12 yıl, diğer çalgılar 11 yıl)
Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1936	Müzik,Sahne Sanatları, Müzikoloji	Müzik ve Bale Okulu, Müzik ve Sahne Sanatları Lisesi, Lisans, Lisansüstü	İlköğretim'den başlayarak piyano, yaylı çalgılar, üfleli ve vurmali çalgılar
Mimarsinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1971	Müzik, Müzikoloji, Sahne Sanatları	Çocuk Konservatuvarı, İlköğretim, Lise, Lisans, Lisansüstü	İlköğretimden başlayarak yarı zamanlı öğretim
İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı	1975	Çalgı Eğitimi, Ses Eğitimi, Türk Halk Oyunları, Kompozisyon, Müzikoloji, Müzik Teorisi, Müzik Teknolojileri	Lisans, Lisansüstü	İlkokul ve ortaokul devresi (toplam 7 yıl)
Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1986	Müzik,Sahne Sanatları	Ortaokul, Lise, Lisans, Lisansüstü	Yarı zamanlı ilkokul
Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1986	Müzik,Sahne Sanatları,Çalgı yapım, Müzikoloji	Müzik ve Bale İlkokulu (5. sınıftan it.) Müzik ve Sahne San. Lisesi, Lisans, Lisansüstü	İlköğretim 3. sınıftan itibaren yaylı, piyano ve üfleli ve vurma çalgılar
Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1994	Müzik,Sahne Sanatları	Müzik ve Bale Ortaokulu, Müzik ve Sahne San. Lisesi, Lisans, Lisansüstü	İlköğretimden itibaren yarı zamanlı programlar
Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1998	Müzik	Müzik ve Bale İlköğretim Okulu, Müzik ve Sahne San. Lisesi, Lisans, Lisansüstü	Yarı zamanlı ilköğretim 3. ve 4. sınıftan itibaren keman, viyola, viyolonsel sanat dalında
Akdeniz Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	1999	Müzik, Geleneksel Türk Müziği	Lise, Lisans, lisansüstü	Yarı zamanlı ilköğretim ilkokul 1 den itibaren

(Karabulut &amp; Canbay, 2017)

### 2.1.6.3.2. Güzel Sanatlar Fakültesi

Ülkemizde plastik sanatlar, müzik, tiyatro, fotoğrafçılık, sinema ve televizyon gibi alanların eğitiminin verildiği, eğitimin sonunda ilgili alanlarda sanatçı veya uzman yetiştiren kuruluşlardır.

### 2.1.6.3.3. Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

Öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesi üzerine lise döneminde ilgili alanlara yönlendirilmesi amacı ile 1989 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı tarafından ilk olarak “Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi” İstanbul’da kurulmuştur.

Güzel Sanatlar Lisesi resim ve müzik olmak üzere 2 ana dal üzerine kurulurken 16.6.2009/27260, Düzeltme: 23.6.2009 tarih ve 27267 sayılı resmi gazetede yayınlanan yönetmelik ile spor dalının eklenmesi ile birlikte isimleri “Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi” olarak değiştirilmiştir.

Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin temel amacı MEB çerçevesinde:

- Güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini,
  - Özel yetenek gerektiren yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını,
  - Alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini,
  - Milli ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamaktır.
- olarak belirlenmiştir.

#### **2.1.6.3.4. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı**

Öğretmen yetiştirme konusu itibari ile Cumhuriyet tarihinin, önemli noktalarından bir diğeri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde yer alan öğretmen yetiştiren kurumların, 1982 yılında kurulan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversite bünyesine alınması kararıdır. Bu karar ile 1983-84 öğretim yılından itibaren uygulanması öngörülen öğretim programları arasında Müzik Öğretmenliği Programı da yer almaktadır (Kavak, Aydın, Altun, 2007, s. 40)

Öğretmen yetiştirme kurumlarının üniversitelere devredilmesinin ardından 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) öğretmen yetiştirme programlarında tekrar kapsamlı bir düzenleme gerçekleştirmiştir. Bu düzenleme sonucunda öğretmen yetiştirme modeli, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri, bölümleri, program adları ve bağlantıları, programları, MEB ile işbirliği vb. boyutlarda değişiklik ve yenilikler ortaya koymuştur (Kavak, Aydın, Altun, 2007:43 Akt. Çoban, 2013:34) Türkiye’de dönüşüme uğrayan sosyo-kültürel yapı ve eğitim alanındaki yeni kararlar hizmet öncesi öğretmen yetiştirme konusunda da bazı düzenlemeleri gerektirmesine dayandırılarak bu değişim gerçekleştirilmiştir (Kalyoncu, 2005:108)

Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortak bir çalışması olan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, bu yöndeki revizyon çalışmalarında belirleyici bir rol oynamıştır (Nartgün, 2001) Bu revizyon ile birlikte Müzik Eğitimi Bölümleri anabilim dalına çevrilerek resim-iş öğretmenliği programının eklenmesi ile Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü olarak eğitim-öğretime devam etmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulunun 1998 yılında yayınladığı gerekçede programın öğretmen yetiştirme amacı ile örtüşmemesi, öğretim bilgisi ve yöntem ile ilgili derslerin ihmâli, okul uygulamalarının yetersizliği programın revizyona uğramasının başlıca sebepleri olarak gösterilmiştir.

1998 yılında gerçekleşen düzenleme ile ilgili dersler tablosu aşağıdaki gibidir:

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI												
BİRİNCİ YIL												
I. Yarıyıl				II. Yarıyıl								
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K			
	Piyano I	2	0	2		Piyano II	2	0	2			
	Bireysel Çalgı Eğitimi I	1	0	1		Bireysel Çalgı Eğitimi II	1	0	1			
	Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi I	4	2	5		Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi II	4	2	5			
	Okul Çalgıları I	2	0	2		Okul Çalgıları II	2	0	2			
	Bireysel Ses Eğitimi I	2	0	2		Bireysel Ses Eğitimi II	2	0	2			
	Yabancı Dil I	3	0	3		Yabancı Dil II	3	0	3			
	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2		Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2			
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	2	0	0		Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	2	0	0			
	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3		Okul Deneyimi I	1	4	3			
												Kredi 20
İKİNCİ YIL												
III. Yarıyıl				IV. Yarıyıl								
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K			
	Piyano III	2	0	2		Piyano IV	2	0	2			
	Bireysel Çalgı Eğitimi III	1	0	1		Bireysel Çalgı Eğitimi IV	1	0	1			
	Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi III	4	2	5		Toplu Ses Eğitimi II	1	2	2			
	Okul Çalgıları III	2	0	2		Müzik Tarihi	2	0	2			
	Toplu Ses Eğitimi I	1	2	2		Okul Bandosu	2	0	2			
	Bilgisayar	2	2	3		Elektronik Org Eğitimi	2	0	2			
	Gelişim ve Öğrenme	3	0	3		Öğretimde Planlama ve Değerl.	3	2	4			
						Seçmeli I	3	0	3			
												Kredi 18
ÜÇÜNCÜ YIL												
V. Yarıyıl				VI. Yarıyıl								
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K			
	Piyano V	2	0	2		Piyano VI	2	0	2			
	Bireysel Çalgı Eğitimi V	1	0	1		Bireysel Çalgı Eğitimi VI	1	0	1			
	Koro I	1	2	2		Koro II	1	2	2			
	Orkestra/Oda Müziği I	2	2	3		Orkestra/Oda Müziği II	2	2	3			
	Türk Halk Müziği	2	0	2		Türk Sanat Müziği	2	0	2			
	Eşlik (Korepetisyon)	1	0	1		Ses Yönetimi	2	2	3			
	Güncel/Popüler Müzik	2	0	2		Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3			
	Müzik Kültürü	3	0	3		Seçmeli III	2	0	2			
	Öğretim Tekn. ve Mater. Geliştirme	2	2	3								
	Seçmeli II	2	0	2								Kredi 18
												Kredi 21
DÖRDÜNCÜ YIL												
VII. Yarıyıl				VIII. Yarıyıl								
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K			
	Bireysel Çalgı Eğitimi VII	1	0	1		Bireysel Çalgı Eğitimi VIII	1	0	1			
	Koro III	1	2	2		Eğitim Müziği Besteleme	2	2	3			
	Orkestra/Oda Müziği III	2	2	3		Koro ve Yönetimi	1	2	2			
	Oyun, Dans ve Müzik	2	0	2		Orkestra/Oda Müziği ve Yönetimi	1	2	2			
	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3		Öğretmenlik Uygulamaları	2	6	5			
	Okul Deneyimi II	1	4	3		Rehberlik	3	0	3			
	Seçmeli IV	2	0	2								
												Kredi 16
												Kredi 16
												TOPLAM KREDİ 147

Şekil 1 1998 Yılı Müzik Öğretmenliği Programı

(YÖK,1998:79)

Belirlenen dersler ile Türkiye genelinde aynı derslerin tüm üniversitelerce yürütülmesi eğitimde birlik ve program düzenini sağlamakta ve öğrencilerin öğretim bilgisi ve deneyim bilgisini programlaştırdığı için daha iyi bir eğitim ortamı sunmaktadır.

Jonassen (1994: 34) yapılandırmacılığı, “Bütün öğrencileri aynı farz edip, onlara grup hâlinde seslenmeye karşıdır. Bunun yerine öğrencilerin; bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine önem vermektedir. Programı sıkı sıkıya takip etmek yerine, konuları seçmek ve kendi şartlarına uyarlamayı tercih etmektedir. Öğrenciler arasında rekâbeti desteklemek yerine; bilgiyi ve sorumlulukları paylaşmaya, ayrıca karşılıklı saygıya dayanan bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışmaktadır. Öğrenmenin sorumluluğu öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılmaktadır.” olarak tanımlarken, Yurdakul (2004) “Pozitivist paradigmaya dayanan nesnelci bakış açısının öğrenmenin, gerçekliğin ve bilginin ne olduğuna yönelik açıklamaları, pozitivism ötesi paradigmaya dayanan öznelci bakış açısında değerini yitirmekte; pozitivismün bir görünümü olan davranışçılık ve bilgi işlem gelenekleri ile pozitivism ötesi olarak yorumlanan yapılandırmacılık; öğrenmenin, bilginin ve gerçekliğin nasıl tanımlanması gerektiği konusunda ikilem yaratmaktadır.” tanımı ile ülkemizde yapılandırmacılığın tanındığı ve kabul edildiği anlaşılmıştır.

Yapılandırmacı temel yaklaşımın ülkemizde kabul gördüğü ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın programlarını geleneksel öğretimin yanı sıra çağın gereği olan katılımcı ve aktif öğrenme yöntemlerine yani yapılandırmacılık anlayışı ile içinde müzik eğitiminin de yer aldığı tüm ilköğretim programlarını 2006 yılında değiştirmesi, müzik öğretmenliği lisans programının da 2006 yılında yeniden yapılandırılmasını gerektirmiştir.

2006 yılında gerçekleştirilen düzenleme ile ilgili dersler tablosu aşağıdaki gibidir.

### MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL					II. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müziksel İşitme Okuma Yazma I	2	2	3	A	Müziksel İşitme Okuma Yazma II	2	2	3
A	Piyano I	1	0	1	A	Piyano II	1	0	1
A	Bireysel Çalgı I	1	0	1	A	Bireysel Çalgı II	1	0	1
A	Bireysel Ses Eğitimi I	1	0	1	A	Bireysel Ses Eğitimi II	1	0	1
A	Okul Çalgıları I (Gitar-Bağlama-Blokflüt)	0	2	1	A	Okul Çalgıları II (Gitar-Bağlama-Blokflüt)	0	2	1
GK	Müzik Kültürü	2	0	2	A	Koro I	0	2	1
GK	Felsefe	2	0	2	GK	Genel Müzik Tarihi	2	0	2
GK	Türke I: Yazılı Anlatım	2	0	2	GK	Türke II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3	GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>19</b>	<b>4</b>	<b>21</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>17</b>	<b>6</b>	<b>20</b>
III. YARIYIL					IV. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müziksel İşitme Okuma Yazma III	2	2	3	A	Müziksel İşitme Okuma Yazma IV	2	2	3
A	Piyano III	1	0	1	A	Piyano IV	1	0	1
A	Bireysel Çalgı III	1	0	1	A	Bireysel Çalgı IV	1	0	1
A	Bireysel Ses Eğitimi III	1	0	1	A	Bireysel Ses Eğitimi IV	1	0	1
A	Koro II	2	2	3	A	Koro III	2	2	3
A	Armoni-Kontpuan-Eşlik I	2	0	2	A	Armoni-Kontpuan-Eşlik II	2	0	2
A	Geleneksel Türk Halk Müziği	2	0	2	A	Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulaması	0	2	1
A	Okul Çalgıları (Gitar-Bağlama-Blokflüt) III*	0	2	1	A	Elektronik Org Eğitimi*	0	2	1
GK	Türk Müzik Tarihi	2	0	2	GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3	GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
MB	Öğretim İske ve Yöntemleri	3	0	3	MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>18</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>16</b>	<b>10</b>	<b>21</b>
V. YARIYIL					VI. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müzik İşitme Okuma Yazma V	2	0	2	A	Müziksel İşitme Okuma Yazma VI	2	0	2
A	Piyano V	1	0	1	A	Piyano VI	1	0	1
A	Bireysel Çalgı V	1	0	1	A	Bireysel Çalgı VI	1	0	1
A	Armoni- Kontpuan-Eşlik III	2	0	2	A	Armoni-Kontpuan-Eşlik IV	2	0	2
A	Koro IV	1	2	2	A	Koro V	1	2	2
A	Orkestra/Oda Müziği I	1	2	2	A	Orkestra/Oda Müziği II	1	2	2
A	Geleneksel Türk Sanat Müziği	2	0	2	A	Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması	0	2	1
A	Eşlik Çalışma*	0	2	1	A	Çalgı Bakım Onarım Bilgisi*	0	2	1
A	Eğitim Müziği Değeri	2	0	2	A	Müzik Bilimleri	2	0	2
GK	Güncel ve Popüler Müzikler*	2	0	2	MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım	2	2	3	MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
<b>TOPLAM</b>		<b>16</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>14</b>	<b>10</b>	<b>19</b>
VII. YARIYIL					VIII. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Piyano VII*	1	0	1	A	Koro ve Yönetimi	0	2	1
A	Bireysel Çalgı VII	1	0	1	A	Orkestra/Oda Müziği ve Yönetimi	1	2	2
A	Koro VI	2	2	3	A	Bireysel Çalgı ve Öğretimi	1	0	1
A	Orkestra/Oda Müziği III	1	2	2	A	Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar*	0	2	1
A	Türk Müziği Çözümlenmesi*	0	2	1	A	Eğitim Müziği Besteleme	2	2	3
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	A	Piyano ve Öğretimi	1	0	1
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
GK	Oyun, Dans ve Müzik*	0	2	1	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	MB	Özel Eğitim*	2	0	2
MB	Rahberlik	3	0	3					
MB	Okul Deneyimi	1	4	3					
<b>TOPLAM</b>		<b>14</b>	<b>16</b>	<b>22</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>11</b>	<b>14</b>	<b>18</b>

Şekil 2 2006 Yılı Müzik Öğretmenliği Programı

(YÖK,2006:1)

Belirlenen dersler ile yapılandırmacı ve aktif öğrenmenin hemen hemen tüm derslerde kullanılması planlanan 2006 müzik öğretmenliği programında çağın getirdiği yenilikler ile programa bazı yeni derslerin eklenmesi ile eğitim sisteminde yapıcı yenilikler gerçekleştirilmiştir.



2006 programına göre ilköğretim okullarındaki müzik dersinin öğrenme ve öğretme sürecinde, öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile paralellik gösteren müzik dersine yönelik aktif öğrenme yöntemleri (Dalcroze, Orff, Kodaly, vb.) ile birlikte genel öğretim yöntemlerine de yer verilmiştir (Çoban,2013:36)

Ülkemizde Musiki Muallim Mektebi'nin kuruluşundan günümüze müzik eğitimi, gerek eğitim planlanmasında gerekse sanatsal faaliyetlerin her alanında her zaman güncelliğini korumakta ve çağın gerekliliğini yansıtmaktadır.

2018 yılında gerçekleşen düzenleme ile ilgili dersler tablosu aşağıdaki gibidir:

**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI**

**2**

I. Yarıyıl					II. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
İçine Giriş	2	0	2	3	İçine Giriş	2	0	2	3
İçine Giriş	2	0	2	3	İçine Giriş	2	0	2	3
Azıcılık Nedeni ve İhtiyaçları 1	2	0	2	3	Azıcılık Nedeni ve İhtiyaçları 2	2	0	2	3
Yabancı Dil 1	3	0	2	3	Yabancı Dil 2	3	0	2	3
Türk Dil 1	3	0	3	5	Türk Dil 2	3	0	3	5
Statik Teknoloji	3	0	3	5	Segnit 1	2	0	2	3
İnsan Müzik Sosyali Eğitimi 1	3	2	3	5	İnsan Müzik Sosyali Eğitimi 2	2	2	3	5
Psikolojik Eğitimi 1	1	0	1	1	Psikolojik Eğitimi 2	1	0	1	1
Ses Eğitimi 1	1	0	1	1	Ses Eğitimi 2	1	0	1	1
İnsan Müzik Sosyali Eğitimi 1	1	0	1	1	Musik Sosyali Eğitimi 1	2	0	2	2
					İnsan Müzik Sosyali Eğitimi 2	1	0	1	1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>21</b>	<b>30</b>
III. Yarıyıl					IV. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Türk Dilin Tarihi	2	0	2	3	Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3	Eğitimi Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
Segnit 1	2	0	2	4	Segnit 2	2	0	2	4
Segnit 1	2	0	2	4	Segnit 2	2	0	2	3
Musik Sosyali Eğitimi ve Öğretim Yöntemleri	3	0	2	3	Segnit 2	2	0	2	4
Türk Halk Müzik Sosyali Eğitimi 1	1	2	2	3	Musik Öğretim Programları	2	0	2	3
İnsan Müzik Sosyali Eğitimi 1	1	0	1	1	Türk Halk Müzik Sosyali Eğitimi 2	1	2	2	2
Çocuklar Müzik	1	2	2	3	İnsan Müzik Sosyali Eğitimi 2	1	0	1	1
Armoni ve Çalgılar 1	2	0	3	3	Çocuklar Müzik	1	2	2	2
İnsan Müzik Sosyali Eğitimi 1	3	0	2	2	Armoni ve Çalgılar 2	2	0	2	2
İnsan Müzik Sosyali Eğitimi 1	1	0	1	1	Türk Halk Müzik Sosyali Eğitimi 2	2	0	2	2
					İnsan Müzik Sosyali Eğitimi 2	1	0	1	1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>30</b>
V. Yarıyıl					VI. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Türk Dilin Tarihi ve Dil Bilimi	2	0	2	3	Eğitimi Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Öğretim Yöntemleri	3	0	2	3	Ses Sosyali Eğitimi	2	0	2	3
Segnit 3	3	0	2	4	Segnit 4	2	0	2	4
Segnit 3	2	0	2	3	Segnit 4	2	0	2	3
Segnit 3	3	0	2	4	Segnit 4	2	0	2	4
Türk Halk Müzik Sosyali Eğitimi 1	1	2	2	3	Türk Halk Müzik Sosyali Eğitimi 2	1	2	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Öğretim Yöntemleri	3	0	1	1	Öğretim Teknolojileri ve Öğretim Yöntemleri	1	0	1	1
Türk Halk Müzik Sosyali Eğitimi 1	1	2	2	4	Türk Halk Müzik Sosyali Eğitimi 2	1	2	2	1
Orkestra - Çalgılar 1	1	2	2	4	Orkestra - Çalgılar 2	1	2	2	3
İnsan Müzik Sosyali Eğitimi 1	1	0	1	1	Orkestra - Çalgılar 2	2	0	2	3
					Orkestra - Çalgılar 2	2	0	2	2
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>30</b>
VII. Yarıyıl					VIII. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretim Teknolojileri ve Öğretim Yöntemleri	2	0	2	3	Öğretim Teknolojileri ve Öğretim Yöntemleri	2	0	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Öğretim Yöntemleri	2	0	2	3	Öğretim Teknolojileri ve Öğretim Yöntemleri	2	0	2	3
Segnit 5	3	0	2	4	Segnit 6	2	0	2	4
Segnit 5	2	0	2	4	Segnit 6	2	0	2	3
Orkestra - Çalgılar 3	1	2	2	3	Orkestra - Çalgılar 4	1	2	2	3
Türk Halk Müzik Sosyali Eğitimi 1	1	2	2	3	Orkestra - Çalgılar 4	1	2	2	3
Orkestra - Çalgılar 1	2	0	2	2	Türk Halk Müzik Sosyali Eğitimi 2	1	2	2	3
İnsan Müzik Sosyali Eğitimi 1	1	0	1	1					
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>30</b>
Genel Toplam					Genel Toplam				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Musik Sosyali Eğitimi	44	12	50	86	Musik Sosyali Eğitimi	44	12	50	86
Genel Kültür	35	2	27	42	Genel Kültür	35	2	27	42
Alan Eğitimi	63	32	79	112	Alan Eğitimi	63	32	79	112
<b>Toplam</b>	<b>142</b>	<b>46</b>	<b>156</b>	<b>240</b>	<b>Toplam</b>	<b>142</b>	<b>46</b>	<b>156</b>	<b>240</b>
					SAAK	55	33		
					YÜZDE				

Şekil 3 2018 Yılı Müzik Öğretmenliği Programı

(YÖK,2018:1)

Musiki Muallim mekteplerinden 1998 yılına, 1998 yılı itibariyle de programlaşan müzik öğretmenliği eğitimi 2018 yılı ile güncellenerek, 2018-2019 güz yarı yılı eğitim öğretim yılında yürürlüğe girmiştir. Uygulanan program Türk Müziği eğitimi ve kültürünün eksikliğini tamamlamakla birlikte günümüz eğitim sistemine uygun hâle getirilmiştir.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında YÖK atlas tarafından yayınlanan devlet üniversiteleri listesi ile taranan, müzik alanında eğitim veren kurum ve kuruluşlar listesi aşağıdaki gibidir:



**Devlet Üniversiteleri Müzik Öğretmenliği Programı**  
**Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Konservatuvarlar**

Sıra	Kurum	İl	Öğr.	GSF	Kon.
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Bolu	+	+	-
2	Abdullah Gül Üniversitesi	Kayseri	-	-	-
3	Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	Adana	-	-	-
4	Adıyaman Üniversitesi	Adıyaman	+	-	+
5	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın	+	-	+
6	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Afyonkarahisar	-	-	+
7	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Ağrı	+	-	-
8	Ahi Evran Üniversitesi	Kırşehir	-	+	-
9	Akdeniz Üniversitesi	Antalya	+	+	+
10	Aksaray Üniversitesi	Aksaray	-	-	-
11	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Alanya	+	+	-
12	Amasya Üniversitesi	Amasya	-	-	-
13	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir	-	-	+
14	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	Ankara	-	-	-
15	Ankara Üniversitesi	Ankara	-	-	+
16	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Ankara	-	-	+
17	Ardahan Üniversitesi	Ardahan	-	+	-
18	Artvin Çoruh Üniversitesi	Artvin	+	+	-
19	Atatürk Üniversitesi	Erzurum	-	+	+
20	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir	+	+	-
21	Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi	Balıkesir	-	-	-
22	Bartın Üniversitesi	Bartın	-	-	-
23	Batman Üniversitesi	Batman	-	+	-
24	Bayburt Üniversitesi	Bayburt	+	+	-
25	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Bilecik	-	-	-
26	Bingöl Üniversitesi	Bingöl	-	-	-
27	Bitlis Eren Üniversitesi	Bitlis	-	-	-
28	Boğaziçi Üniversitesi	İstanbul	-	+	-
29	Bozok Üniversitesi	Yozgat	+	-	-
30	Bülent Ecevit Üniversitesi	Zonguldak	+	-	+
31	Bursa Teknik Üniversitesi	Bursa	-	-	-
32	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	Çanakkale	+	+	+
33	Çankırı Karatekin Üniversitesi	Çankırı	-	+	-
34	Çukurova Üniversitesi	Adana	-	-	+
35	Cumhuriyet Üniversitesi	Sivas	+	+	+
36	Dicle Üniversitesi	Diyarbakır	-	-	+
37	Dokuz Eylül Üniversitesi	İzmir	+	+	+
38	Dumlupınar Üniversitesi	Kütahya	-	-	-
39	Düzce Üniversitesi	Düzce	-	+	-
40	Ege Üniversitesi	İzmir	-	-	+
41	Erciyes Üniversitesi	Kayseri	-	+	-
42	Erzincan Üniversitesi	Erzincan	+	-	-
43	Erzurum Teknik Üniversitesi	Erzurum	+	+	+
44	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Eskişehir	-	-	-
45	Fırat Üniversitesi	Elazığ	-	-	+
46	Galatasaray Üniversitesi	İstanbul	-	-	-
47	Gazi Üniversitesi	Ankara	+	-	+
48	Gaziantep Üniversitesi	Gaziantep	-	-	+
49	Gazi Osmanpaşa Üniversitesi	Tokat	+	-	+
50	Gebze Teknik Üniversitesi	Kocaeli	-	-	-
51	Giresun Üniversitesi	Giresun	+	-	+

52	Gümüşhane Üniversitesi	Gümüşhane	-	-	-
53	Hacettepe Üniversitesi	Ankara	-	-	+
54	Hakkâri Üniversitesi	Hakkâri	+	-	-
55	Harran Üniversitesi	Şanlıurfa	+	+	+
56	Hitit Üniversitesi	Çorum	-	+	-
57	Iğdır Üniversitesi	Iğdır	-	+	-
58	İnönü Üniversitesi	Malatya	+	+	+
59	İskenderun Teknik Üniversitesi	Hatay	-	-	+
60	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	İstanbul	-	+	-
61	İstanbul Teknik Üniversitesi	İstanbul	-	-	+
62	İstanbul Üniversitesi	İstanbul	-	-	+
63	İzmir Demokrasi Üniversitesi	İzmir	-	+	-
64	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	İzmir	-	+	-
65	İzmir Yüksek teknoloji Enstitüsü	İzmir	-	-	-
66	Kafkas Üniversitesi	Kars	+	+	+
67	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Kahramanmaraş	-	+	-
68	Karabük Üniversitesi	Karabük	+	-	+
69	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Trabzon	+	-	+
70	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	Karaman	-	-	-
71	Kastamonu Üniversitesi	Kastamonu	+	+	-
72	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Kilis	-	-	-
73	Kırıkkale Üniversitesi	Kırıkkale	-	+	-
74	Kırklareli Üniversitesi	Kırklareli	-	-	-
75	Kocaeli Üniversitesi	Kocaeli	-	+	+
76	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	Manisa	-	+	-
77	Mardin Artuklu Üniversitesi	Mardin	-	-	+
78	Marmara Üniversitesi	İstanbul	+	+	-
79	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Burdur	+	-	+
80	Mersin Üniversitesi	Mersin	-	+	+
81	Mimar Sinan Üniversitesi	İstanbul	-	-	+
82	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Muğla	+	-	-
83	Munzur Üniversitesi	Tunceli	-	+	-
84	Muş Alparslan Üniversitesi	Muş	-	-	-
85	Mustafa Kemal Üniversitesi	Hatay	-	+	+
86	Namık Kemal Üniversitesi	Tekirdağ	-	-	+
87	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Konya	+	+	+
88	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Nevşehir	+	+	-
89	Niğde Ömer Hâlisdemir Üniversitesi	Niğde	+	-	+
90	On Dokuz Mayıs Üniversitesi	Samsun	+	-	+
91	Ordu Üniversitesi	Ordu	-	+	-
92	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	İstanbul	-	+	-
93	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Osmaniye	-	+	-
94	Pamukkale Üniversitesi	Denizli	+	+	-
95	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Rize	+	-	-

96	Sağlık Bilimleri Üniversitesi		-	+	-
97	Sakarya Üniversitesi	Sakarya	-	-	+
98	Selçuk Üniversitesi	Konya	-	-	+
99	Siirt Üniversitesi	Siirt	-	+	-
100	Sinop Üniversitesi	Sinop	+	+	-
101	Şırnak Üniversitesi	Şırnak	-	-	-
102	Süleyman Demirel Üniversitesi	Isparta	-	+	+
103	Trakya Üniversitesi	Edirne	+	-	+
104	Türk-Alman Üniversitesi	İstanbul	-	-	-
105	Uludağ Üniversitesi	Bursa	+	-	+
106	Uşak Üniversitesi	Uşak	+	+	-
107	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Van	+	+	+
108	Yalova Üniversitesi	Yalova	-	-	-
109	Yıldız Teknik Üniversitesi	İstanbul	-	+	-

**Tablo 5** 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı İle Birlikte Müzik Alanında Eğitim Veren Kurum ve Kuruluşlar

Müzik Alanı	Sayı	Müzik Alanı ve Kurumlar	Sayı
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı	40	Müzik Alanında Tek Kurum Bulunduran Üniversiteler	43
Konservatuvar	46	Müzik Alanında En az İki Kurum Bulunduran Üniversiteler	29
Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Müzik Alanı Prog.	48	Müzik Alanında Üç Kurum Bulunduran Üniversiteler	10

Tabloya 5'e göre 109 üniversiteden; 40 üniversitede Müzik Öğretmenliği programı, 46 üniversitede Konservatuvar, 48 üniversitede Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültelerinde yer alan Müzik Bölümü Programları mevcuttur. Aynı tabloya göre 109 üniversiteden müzik alanında tek kurum yer alan 43, müzik alanında en az iki kurum yer alan 29 ve müzik alanında 3 kurum yer alan 10 üniversite mevcut olduğu belirlenmiştir.

### 2.1.7. Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Eğitimi

“Müziksel İşitme Okuma ve Yazma” eğitimi Devlet Konservatuvarlarında, Güzel Sanatlar Fakültelerine bağlı Müzik Bölümlerinde, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde, Eğitim Fakültelerine bağlı Müzik Öğretmenliği Programlarında ve özengen müzik eğitimi veren birçok kuruluştaki müzik eğitimi başlangıç aşamasından, profesyonel aşamaya kadar sürekli verilen bir eğitim olarak tüm müzik eğitimi müfredatında mevcuttur.

İşitme eğitimi müziğin temelini oluşturmaktadır. Müziğin alfabesi olan notaların okunması yazılması ve işitilmesi gibi amaçlar taşıyan işitme eğitimi müzikte her alanın temelini ve başlangıcını oluşturmaktadır.

### 2.1.7.1. Ses ve İşitme

Ses, değişim sağlayan dalgalardan meydana gelmiştir. Ses dalgaları birinden diğerine ulaşan materyal ortamların vibrasyonları olarak tanımlanmaktadır. Her ses dalgası komşu partikül üzerine kendinde bulunan hareketi nakletmek için etki yapar. Bir ortam içinde sesin yayılması sesin ve ortamın özelliklerine bağlı olmakla birlikte, ses dalgası bir düzlem üzerine bir basınç meydana getirir ve bu durum sesin fizik şiddetini ölçmeyi sağlamaktadır.

Periyodik bir ses üç temel özellik ile karakterize edilmiştir:

- 1) Period: Sinyalin birbirini takip eden iki geçişi arasındaki (T) zamanıdır. Saniye ile ölçülür.
- 2) Frekans: Saniyedeki periyod sayısına eşittir. Hertz olarak ölçülür.
- 3) Amplitüd: Sesin şiddeti, insan sesinde dBA olarak ölçülür (Öğüt, 2002:122)

İşitme ve sesin ortak özelliği hava prensibi üzerine kurulmuş olmasıdır. Sesin oluşumundan işitme anına kadar hava, sesi ileten bir ortam olarak ses dalgalarının yayıldığı ve o dalgaların oluşumunu etkileyen bir ortamdır.

Sesin bize ulaştığı andan itibaren işitme duyusunu oluşturan birçok sistemler “Dış Kulak”, “Orta Kulak” ve “İç Kulak” olmak üzere 3 bölümde incelenmektedir. Dış kulak: kulak kepçesi ve kulak kanalından oluşur ve kulak zarı ile sonlanır. Oluşan ses titreşimleri kulak kanalı içerisinde basınç oluşturur ve bu basınç titreşimler yolu ve kulak zarı ile orta kulağa aktarılır. Orta kulak: esnek bir yapıya sahip olan kulak zarının arkasında kalan hava dolu bir alanla birlikte örs, çekiç ve özenge adları ile bilinen üç küçük kemikçikten oluşur. Kemikçiklerin titreşmesi ile oval pencereye ses aktarılır. İç Kulak: işitmenin en karmaşık alanı olan iç kulak içi sıvı dolu karmaşık tüplerden oluşmaktadır. Bu yapının bir bölümü işitme duyumuzla ilgiliyken bir bölümü denge duyumuz ile ilgilidir. İşitme duyumuzu sağlayan ve “Koklea” adı verilen bu tüpler sinir fiberleri ile oluşan titreşimi beyne göndererek beynin sesi tanımlamasını sağlamaktadır (Tüfekçioğlu,1998:109)

### 2.1.7.2. Müziksel İşitme

İnsan kulağı, algılayabildiği en alçak frekans ses olan yaklaşık 20 hertz sesin, 100 misli daha tizini, yani yaklaşık 10 oktav daha yükseği olan 20.000 hertz frekanstaki sesi algılayabilir. *Sonik Bölge* olarak adlandırılan bu duyma aralığının altında ve üstündeki titreşimler kulağınıza kadar ulaşmasına rağmen algılanmamaktadır (Zeren, 1997:100 Akt. Yayla, 2006:32)

Duyma aralığı kapsamında olan 125 hertz ile 8000 hertz arası frekans normal bir işitme olarak nitelendirilirken bu frekansların duyulmaması durumunda işitme kaybından söz edilebilmektedir. Müzik eserlerinin genel olarak yaklaşık 20 ile 4000 hertz arasında frekansların kullanıldığı düşünülmektedir. Bu aralık insan kulağının algılayabildiği aralığın 3'te 2'sini oluşturmaktadır. Piyanonun en pest sesinin 27,5 hertz en tiz sesinin ise 4200 hertz olduğunun bilinmesi ile müzik eserlerinin ise ancak bu frekans aralığında olduğu düşünülmüştür (Yayla,2006:33)

İnsandaki müziksel işitme hassasiyetinin ilk belirtileri ses yükseklikleri birbirine yakın iki frekansı ayırt edebilmesi ile belirlenmektedir. İki ses arasındaki tiz veya pest ayrımını bu hassasiyetle kavramaktadır. Müziksel işitmede bir diğer önemli nokta binişik sesler -aynı anda farklı perdeler- işitildiğinde iç kulak bu sesleri ayrı ayrı duyabilmektedir. Müziksel işitme hassasiyeti olan kişiler bu sesleri perdelerine göre ayırt edebilmektedir. Bu binişik sesler üzerinde frekanslar birbirine yaklaştıkça titreşim sıklığı artacak ve beynin bu farkı ayırt etmesi güçleşecektir (Yayla,2006:33) Ancak işitme eğitimi bu durumu somutlaştırarak ve bilgi düzeyini genişleterek beynin frekansları ayırt etme düzeyini geliştirecektir.

### 2.1.8. Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi

Çırak'a (2007) göre, organizmanın kendisince hissedilebilen ve/veya dışardan gözlenilebilen tepki ve hareketlerinin tümüne davranış denir. Refleksler dışındaki tüm davranışlar hemen hemen öğrenilmiştir.

Organizmanın hissedilebilen veya gözlenebilen müziksel tepki ve müziksel hareketleri müziksel davranış olarak tanımlanabilmektedir. Bu davranışlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel düzeyde olabildiği gibi, müziksel davranışların performansa yönelik olanları ise devinişsel davranışlar olarak tanımlanmaktadır.

Devinişsel davranışların yaygın olarak kabul gören bir sınıflaması yapılmamasına rağmen, Özçelik'e (2010) göre bu sınıflama şu şekildedir: (Akt.Özdemir 2012:16)

**Tablo 6** Müziksel Devinişsel Davranışların Sınıflandırılması

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Algılama</b></li> <li>- Duyuşsal uyarılma</li> <li>- İşaret seçme (hangi işaretlerle ne yapılacağına karar verme)</li> <li>- Çevirme (algıyı harekete bağlama)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kurulma</b></li> <li>- Zihinsel kurulma</li> <li>- Bedensel kurulma</li> <li>- Duygusal kurulma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kılavuzla yapma</b></li> <li>- Taklit</li> <li>- Deneme (davranışa erişmeye çalışma)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mekanizma (hareketle ilgili davranışları birlikte ve belli ölçüde uyum içinde yapma)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Karmaşık faaliyet (beceri hâline getirme)</b></li> <li>- Kararsızlığı giderme</li> <li>- Otomatik icra (enerji ve zamandan ekonomi)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Duruma uyma (beceriye yeni gereklere verir hâle getirme)</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Yaratma (yeni devinimsel beceriler veya ürünler ortaya koyma)</b></li> </ul>		

Müzikte devinişsel davranışların, Tarman (2002) ve Boyle ve Radocy (1987) dört alanda sınıflandırdığını belirtmiştir:

1. Müziksel performans (çalgı çalma ya da şarkı söyleme)
2. Müziksel Okuma ve Yazma
3. Müziksel Dinleme (İşitme)
4. Müzik ile ilgili diğer bilişsel davranışlar... (Akt. Özdemir, 2012:17)

“Bir müzik eserini profesyonelce anlayıp kavramak, müzisyenin müzik teorisi, Solfej, dikte, armoni, kontrpuan, form, analiz, orkestrasyon ve müzik tarihi gibi birbiriyle sıkı ilişkili müzik disiplinlerindeki uzmanlığına ve bu alanlardaki bilgi birikimine bağlıdır. Her biri başlı başına özel birer alan olan bu disiplinler içinde özellikle müzik teorisi, müzikal okuma (Solfej) ve müzikal yazma (dikte) alanları, öğrencilerin işitme, ritm, müzikal hafıza ve duyarlılık yeteneklerinin geliştirilmesinde en temel alanlardır” (Özçelik, 2003)



Müziği oluşturan seslerin, ezgi ve ritim açısından seslendirilebilmesi ve yazılabilmesi anlamı ile bağdaştırılan müziksel işitme becerisinin geliştirilmesi, müzik eğitimcilerini her zaman ilgilendiren bir konu olmuştur. Sesleri doğru işitme, doğru seslendirme ve ritim duygusu, müziğin temelleridir (Fenmen, 1997 Akt. Gürpınar, 2014)

Müzik teorisi becerisine ivme kazandırmanın bir yolu Boone ve Schonbrun'a göre (2018) işitmeyi kullanmaktır. Öğrenilen ve kavranan tüm müzik teorisi kavramları işitme sağlanmadığı zaman anlam kazanmamaktadır. Bu nedenle "Müzik Teorisi" Müziksel İşitme", "Müziksel Okuma" ve "Müziksel Yazma" ile doğru orantılı sürdürülmesi gerekmektedir.

YÖK 2006 yılı Müzik Öğretmenliği Programı Öğretmen Yetiştirme Kılavuzunda Müziksel İşitme Okuma Yazma I, II, III, IV ve V derslerinde ve 2018 yılı Batı Müziği Teori ve Uygulaması I ve II derslerinde şu amaçlara yer vermiştir:

#### **2.1.8.1. 2006 yılı Müzik Öğretmenliği Programı Öğretmen Yetiştirme Kılavuzu Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Ders İçeriği, Amaç ve Hedef Davranışlar**

**Müziksel İşitme Okuma Yazma I** Sesin fiziksel özelliklerine ilişkin temel bilgiler, müzik dilinin öğeleri ( ritim, ezgi, hız, gürlük, ölçü, dizi, tonalite, biçim, tür, örgü, doku, anlatım–yorum- stil) yatay ve dikey aralıklar, ikişerli ölçülerde bir bemollü ve bir diyezli tonlarda birlik, ikilik, dördlük, sekizlik, onaltılık sürelerde tek sesli ve düzeye uygun iki sesli ezgi okuma, yazma ve yaratma.

**Müziksel İşitme Okuma Yazma II** İkişerli ve üçerli ölçülerde iki diyez – iki bemollü majör – minör tonlarda, pentatonik dizilerde, tampere hüseyini ve karcığar makamlarında tek sesli ve iki sesli düzeye uygun okuma, yazma, çözümleme ve yaratma uygulamaları, tonal üç sesli akorların kök ve çevrimleriyle okuma , yazma ve çözümleme uygulamaları.

**Müziksel İşitme Okuma Yazma III** İkişerli, üçerli ve aksak ölçülerde üç diyez – üç bemollü tonlar ile tampere rast, nihavent, kürdi makamlarında tek sesli ve iki sesli düzeye uygun ezgi okuma, yazma, çözümleme ve yaratma uygulamaları, alterasyon, dominant yedilisi akoru temel ve çevrimleri, çözümleri ve uygulamalı çalışmalar.

**Müziksel İşitme Okuma Yazma IV** Tüm ölçülerde, dört ve beş diyez – bemollü tonlar ile tampere hicaz, zirgüleli hicaz, nikriz makamlarında, teksesli ve iki sesli düzeye uygun ezgi okuma,yazma, çözümlene ve yaratma uygulamaları, dominant yedili akoru ve diğer dört sesli akorlara ilişkin uygulamaları, süs notaları, modülasyon bilgisi.

**Müziksel İşitme Okuma Yazma V** Tüm ölçülerde ve tüm majör – minör tonlar ile tampere segah, hüzzam, saba makamlarında tek sesli ve iki- üç sesli ,düzeye uygun ezgi okuma, yazma, çözümlene ve yaratma uygulamaları; üç sesli, dört sesli, beş sesli (dominant dokuzlu) tonal akorlarla uygulamalar; Orta Çağ modları ile uygulamalar.

### **2.1.8.2. 2018 yılı Müzik Öğretmenliği Programı Öğretmen Yetiştirme Klavuzu Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Ders İçeriği, Amaç ve Hedef Davranışlar**

**Batı Müziği Teori ve Uygulaması II** Müzikte ölçü, ritim, anahtar kavramı, aralık ve tonalite kavramı, akorların oluşumu; müziksel okuma ve yazmada kullanılan temel müzik terimleri; (süre uzunluğunda yardımcı işaretler, ifadelendirme işaretleri, süslemeler, hız ve gürlük terimleri vb.) majör ve minör diziler; temel konumda akorlar; düzeyine uygun farklı tonlarda tek sesli ezgi okuma ve yazma.

**Batı Müziği Teori ve Uygulaması II** Müzikte motif, cümle ve dönem kavramları, kök ve çevrilmiş akorlar, transpoze, farklı ritmik yapılar, en az iki bemollü ve iki diyezli tonlarda tek sesli ve iki sesli ezgiler, okuma ve yazma.

Belirtilen programlarda işitme eğitimi amaç ve kapsamı detaylı bir şekilde gösterilmekte ve işitme ve müzik teorisi eğitiminin müziğin temelini oluşturduğu açıkça belirtilmektedir. İşitme eğitiminde yer alan bu amaç ve kapsam çerçevesinde; tek sesli ve çok sesli solfej eğitimi, interval işitme ve seslendirme eğitimi, relative (bağıl) duyma ve ses tanıma eğitimi ve dikte yazma eğitimi olmak üzere birçok alt alan yer almaktadır.

### **2.1.9. Müziksel Okuma**

Bir müzik yazısının müziğin harfleri olarak nitelendirilen notaların ad, yükseklik, süre, hız, gürlük ve ayırtılıyla seslendirilmesi “müziksel okuma (solfej)” olarak tanımlanmaktadır. Müziksel okuma, okumanın özelliğine göre yapılmaktadır. (Özgür, Aydoğan,2015: 4)

### **2.1.9.1. Müziksel Okuma Yöntemleri**

Özgür ve Aydoğan'a göre (2015) müziksel okuma farklı bölümlere ayrılmaktadır. Bunlar ritimsel okuma (Bona), deşifre okuma, eşlikli okuma, eşiksiz okuma, farklı anahtarla ile okuma, tonal okuma, makamsal okuma, sesli okuma ve sessiz okuma vb. olarak belirlenmiştir. Günümüz müzik eğitiminde belirlenen müziksel okuma yöntemleri müzik eğitimi veren hemen her kurum ve kuruluşta kullanılmakta ve müziksel okumanın temelini oluşturmaktadır. Aynı zamanda Özgür'e göre (1995) müziksel okuma yöntemlerinden "Deşifre Okuma" müzik dünyasının sihirli kapısını aralayan müzisyenin elindeki en önemli anahtardır." olarak tanımlanarak müziksel okumada deşifrenin önemi vurgulanmıştır.

### **2.1.10. Müziksel Yazma**

Özgür ve Aydoğan'a göre (2015) müziksel okumayı en iyi tamamlayabilecek çalışma müziksel yazma olarak belirtilmiştir. Ana dilde okuma ve yazma arasındaki ilişkinin müzikte de aynı oranla bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır.

Müziksel yazma, seslerin müzik yazısının öğeleri ile ifade etme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Ancak müziksel yazma iki ayrı boyutta incelenmektedir:

1. İşitilen sesleri yazma (dikteleme)
2. Müziksel düşünceleri, tasarıları yazma (besteleme)

Günlük yaşamda duygu ve düşünceleri yazarak ifade etme, sözle ifade etmeye göre daha güç olmakla birlikte müzikte de müziksel yazma, müziksel okumaya göre daha geç ve güç gelişme göstermektedir. Müziksel yazmadaki başarı bilinçsiz işitmeden bilinçli işitmeye geçişteki başarı ölçütü olarak belirtilmiştir (Özgür, Aydoğan. 2015: 5).

### **2.1.11. Atonal Müzik**

Günümüz müziğinde aydınlanma ve Fransız Devriminin etkileriyle başlayan değişim, yeni icatlarla birlikte Sanayi Devrimi, ulus-devlet modeli ve modernleşme ile devam etmiştir. Sosyal etkileşim ile bağlantılı olan müzik, yaratıcısı olan insanların içinde bulunduğu gelişimler ve değişimler sonucu değişmek ve farklılaşmak zorunda kalmaktadır (Crittenden, 2000: 1, Akt. Yöre, 2013: 2).

Orta Çağ'da kiliselerdeki dinsel müzik çerçevesinde Batı Avrupa merkezinde ortaya çıkmaya başlayan çok sesli müzik Romantik dönemdeki siyasal ve ekonomik nedenlerin yanında ulusalcılık düşüncesinin etkisiyle çok sesli müziğin Batı Avrupa dışında yayılması sonucu yeni besteleme teknikleri gelişmiştir (Samson, 2002:20 Akt. Yöre, 2002:11).

Günümüz müziği müzikal teknik açıdan incelendiğinde, Romantik dönemin kromatik algısı ile birlikte Klasik dönemde tamamlanmış armoni yapısına, eksik akorların kullanımı ile yan derecelere birlikte gelişen yeni armoni kuralları, Adorno'nun, Arnold Schoenberg, Alban Berg ve Anton Webern gibi modern dönem bestecilerinin gelişimini Gustav Mahler ve Johannes Brahms gibi bestecilere dayandırmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler günümüz müziğinin oluşmasına önceki dönem müziklerinin etkili olduğunun en büyük göstergesidir. Günümüz müziği sosyo-kültürel açıdan ele alındığında ise Platon'dan başlayan bir karşı çıkış tespit edilmektedir. Müziksel yeniliklerin tüm devlet için tehlike oluşturduğunu savunan Platon, Müziksel modların değiştiğinde devletin temel yasalarının da zamanla değişeceğini savunmuş ve müzikteki yeniliklere karşı çıkmıştır. Her ne kadar bu durum zamanında doğal karşılansa da aslında müzik devletlerin ve toplumların değişimini takip etmekte ve ona göre şekillenmektedir (Yöre, 2002:11-18). Müziğin yaratıcısı insanların yaşadığı ortamdaki değişikliklerden etkilendiği gibi yarattığı müziğin de etkilenmesi tüm tarih boyunca kaçınılmaz olmuştur.

Günümüz müziğinin “atonal” olarak benimsenmesi ve bu kavrama “tonu olmayan” anlamı taşıyan ifadelerin yüklenmesi, aslında ülkemizde çağdaş müzik hakkındaki yeterli açıklamaların olmamasından kaynaklanmaktadır. “Tonaliteden ve eksenden uzaklaşma” gelişimi “tonu olmayan” vb. ifadeler ile çelişmekte ve atonal kavramı bu nedenle tam olarak dinleyici tarafından algılanamamaktadır.

Müziği oluşturan ezgi, ritim ve armoni olguları günümüz müziğinde hızla gelişimini sürdürmektedir. Bu olgular dinleyiciye her zaman farklı sunma temeli üstüne kurulan modernizm anlayışı ile beslenmektedir. Bu nedenle dinleyici herhangi bir gelişime alışmadan modernizm ile birlikte tüketim toplumu gereklerince yeni bir gelişme ve ürün meydana gelmekte ve bu nedenle ülkemizde günümüz müziği anlaşılabilir değildir.

İletişim ve hız olgusunun 21. yüzyılda en önemli iki unsur olduğu her çalışmada vurgulanmaktadır. Müziğin yaratıldığı an itibariyle tüm dünyaya yayılabilmesi farklı müzik kültürlerinin birleşmesini sağlamaktadır. Bu durumla birlikte yeni besteleme teknikleri, yeni ezgiler, yeni diziler vb. oluşmakta ve dünya sanat müziğini sürekli geliştirmektedir.

### **2.1.12. Atonal Müzik Temel Besteleme Teknikleri**

Yöre'nin (2012) "Temel Besteleme Malzemeleriyle Çağdaş Müzik" kitabında çağdaş müziğin gelişiminin; ezgi, armoni ve ritim üzerinde değerlendirilmesi, müziğin bu üç temel üzerine kurulduğunu bir kez daha vurgulamıştır. Bu maddelerdeki değişim ve gelişimler şu şekilde belirtilmiştir;

#### **2.1.12.1. Ezgisel Malzemeler**

Belirli sayıda birbirinden farklı ses aralıklarının, belirli bir düzene göre oluşturduğu ses dizileri mod olarak tanımlanmaktadır. Modlar, müzikte en önemli yapılar olmakla birlikte modlara bağlı olarak gelişen tonalite kavramı müziğin temelini oluşturmaktadır. Ses sayısına ve aralıklarına göre değerlendirilen modlar şu şekilde belirlenmektedir:

##### **2.1.12.1.1. Ses Sayısına Göre Belirlenen Modlar**

Mod içinde yer alan ses sayısına göre ayrılan modlar, tam, yarım, eksik ve artık aralıklardan oluştuğu gibi genel olarak ses sayısına göre gruplandırılmaktadır.

###### **2.1.12.1.1.1. Beş Sesli Modlar**

Uzak Doğu, Asya ve Afrika kültürlerinde var olan pentatonic modların bazıları günümüz müziklerinde yer almaktadır. Beş sestem oluşan bu modlar: Slendro, Ritsusen, Mısır, Hint, Kumoi, Insen vb.

###### **2.1.12.1.1.2. Altı Sesli Modlar**

Herhangi bir kültüre ait olmayan, sonradan oluşturulan altı sesli modlar tamamen tam aralıklı tam, yarım veya artık aralıklı gibi aralık çeşitleriyle altı sestem oluşan bu modlar: Simetrik, Prometheus, Eksiltilmiş vb.

### 2.1.12.1.1.3. Yedi Sesli Modernleşmiş Antik Modlar

Antik Yunan müziği ve Orta Çağ Avrupa sanat müziği modlarından üretilen ve onların adını taşıyan eşit tam ve yarım aralıklı sistemli farklı sesler üzerine kurulan ve yedi sestem oluşan bu modlar: İyonyen, Doryen, Eolyen, Miksolidyen vb.

### 2.1.12.1.1.4. Yedi Sesli Yapay Modlar

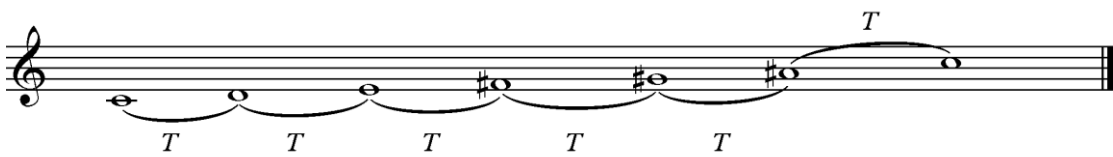
Yedi sesli orjinal modlar dışında besteciler tarafından üretilmiş yedi sestem oluşan modlar: Süper Lokriyen, Gizemli, Majör Lokriyen, Macar Minörü vb.

### 2.1.12.1.1.5. Sekiz Sesli Modlar

Yedi sesli modlara ilave edilen bir yarım ses ile sekiz sestem oluşan modlar: İspanyol, Simetrikler vb.

### 2.1.12.1.1.6. Tam Ton Modlar

Atonal müzikte temeli oluşturan iki temel mod (dizi) yapısından biri olan tam ton dizileri Messiaen'nin dizileri olarak tanınmaktadır. Bu diziler yapay üretilen dizi grupları arasına girdiği gibi aralık yönünden önceden belirlenmiş sınıflandırmalarla kurulmaktadır. Majör ve minör dizilerde gerçekleşen T (tam) ve Y (yarım) kurgusu bu dizide kaybolmakta ve besteci bütün diziyi T (tam) aralıklar yönünde oluşturmakta ya da kendi kurduğu bir aralık örgüsü üzerinde oluşturmaktadır.



Şekil 4 Tam Ton Dizi Örneği

### 2.1.12.1.1.7. On İki Sesli Modlar

Atonal müzikte temeli oluşturan iki temel mod (dizi) yapısından bir diğeri, besteci ve kuramcı Josef Matthias Hauer'in ortaya koyduğu ve besteci Arnold Schoenberg'in geliştirdiği On İki Ses Sistemi/Tekniği günümüz atonal yapı ile bağdaşan ve bu alanda en çok kullanılan ses sistemidir.

Dodecaphonic ya da Serial Müzik olarak da tanımlanan on iki ton sisteminde her eser için ayrı bir dizi yazılmaktadır. Kromatik dizide yer alan on iki ses, belirli bir sıra ile “tone row” yazılmaktadır. Aynı zamanda besteci ezgiyi ve armoniyi bu dizi üzerine oluşturmaktadır.

Hiçbir sesin önem taşımadığı yapay modlara dayanan bu ses sisteminin en önemli kuralı belirlenen bir sesin tekrar kullanılması için geriye kalan on bir sesin de kullanılması zorunluluğu olarak açıklanmaktadır (Yöre, 2012:46). Bu nedenle tonal bir eksen ya da durak ses yoktur. Aynı zamanda majör ve minör akorlardan kaçınıldığı gibi eksen olmadığından yeden hissi oluşmamaktadır.

Schoenberg “Fünf Klavierstücke Op.23 No. 4” adlı eserinde, aşağıdaki ses dizisini kullanmıştır (Lefkowitz, 1999:379).



**Şekil 5** Schoenberg "Fünf Klavierstücke Op. 23 No. 4" Dizi Oluşumu.

Bunlar orijinal dizi (Original Form), geriye doğru dizi (Retrograde), orijinal dizinin çevrimi (Inversion) ve geriye doğru dizinin çevrimi (Retrograde Inversion). Dizinin geriye doğru yazımı barok dönem aynalama tekniği ile benzer olmakla birlikte yazılan dizi tersten tekrar yazılır. Çevriminde ise, sesler arasındaki aralıklar korunarak dizi baş aşağı çevrilerek yazılır. Örneğin dizide sol (G) sesi mi (E) sesine küçük üçlü aşağı yönde hareket ediyorsa, dizinin çevriminde sol (G) sesi yine küçük üçlü ancak çıkıcı yönde tersinde bir hareketle devam etmektedir (Özçelik, 2001:183).

The image displays four musical staves illustrating transformations of a 12-note sequence. The top staff is labeled 'Original' and shows a sequence of notes in a treble clef. The second staff is labeled 'Retrograde' and shows the original sequence reversed. The third staff is labeled 'Inversion' and shows the original sequence with each note inverted (sharps become flats and vice versa). The bottom staff is labeled 'Retrograde Inversion' and shows the inverted sequence reversed. The notes in the original sequence are: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4.

**Şekil 6** On İki Ses Sistemi Dizileri Geliştirme Yöntemleri

Belirlenen ses dizisi aralıkların orijinal yapıları korunarak herhangi bir ses üzerinden kurulabilir. Her dizi üzerinden dört farklı dizinin elde edilmesi sonucuyla bir dizinin 48 (4x12) farklı yapısını üretmek mümkün olduğu gibi, tüm kromatik seslerin farklı kombinasyonları düşünüldüğünde 479.001.600 farklı sıra ses dizisinin elde edilebileceği belirlenmiştir (Hoffer,1988:251, Dallin 1974:189-200, Kutluk, 1997:239-240, Özçelik,2001:184).

Lefkowitz'in (1999) "Schoenberg'in Op. 23 No. 4 Eserine Fonksiyonel Analizi" çalışmasında eserin içinde dizinin nasıl kullanıldığını belirtmektedir.

The image shows a musical score for Schoenberg's Op. 23 No. 4. The top staff is a vocal line in 4/4 time, with the lyrics "three hundred thousand from Aus - - - tri - a,". The bottom staff is a piano accompaniment in 4/4 time. Two boxes in the piano accompaniment are labeled 'T4IX' and 'T4IZ', indicating the use of the 12-note sequence from the vocal line. The 'T4IX' box is connected to the first part of the vocal line, and the 'T4IZ' box is connected to the second part of the vocal line.

**Şekil 7** Lefkowitz'in (1999) "Schoenberg'in Op. 23 No. 4 Eserine Fonksiyonel Analizi"

Op.23 no.4 piyano için yazılmış eserinde kullanılan akorlar ve melodiler belirlenen dizi ile düzenlenmektedir. Her on iki ses eksiksiz olarak kullanılmadan belirlenen dizideki ses asla tekrarlanmamaktadır. Bu kural ile birlikte her sesin kullanımının tekrarı aynı olmakta ve sesler analizlerde eşit önemde belirlenmektedir.



Webern “Yeni Müziğe Doğru” kitabı ile on iki ton sistemini açıkladıktan sonra bir latin deyişle on iki ton sistemini şu şekilde ifade etmiştir:

**S   A   T   O   R**  
**A   R   E   P   O**  
**T   E   N   E   T**  
**O   P   E   R   A**  
**R   O   T   A   S**

**Şekil 8** Webern'in Latin Deyişi Örneği

Webern'in verdiği deyişli “Çiftçi Arepo İşleri Yürütür” on iki ton sisteminin yukardan aşağı, aşağıdan yukarı, soldan sağa, sağdan sola tüm yönlerde bir kural ve düzen içinde olduğunu ve asla rastlantısal olmadığını belirtmiştir (Webern,1998:80-82).

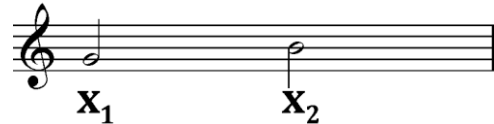
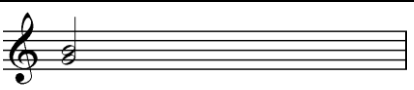
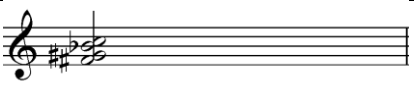

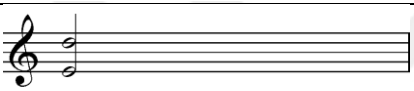
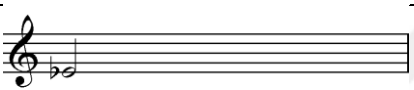
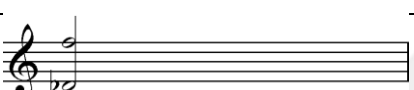
#### **2.1.12.1.2. On İki Ton Sistemi Dizi Oluşturma**

Forte 1963 yılında yapmış olduğu “Atonal Çalışmalarda Bağlam ve Süreklilik: Küme-Teorisi Yaklaşımı” çalışmasında, Schoenberg'in on iki ton sistemi dizilerine uygulamış olduğu küme teorisi yaklaşımı ile seslerin nasıl belirlendiği ve belirlenen seslerin akor ve dizi ilişkisini içeren sonuçları elde etmiştir. Bu çalışmaya göre, on iki ton sistemi mevcut tampere sistem oktavının aralığına dayalı bir denklik ilişkisi olduğu varsayılır. Sistemin evrensel koleksiyonunun veya kümesinin tampere sistemin kromatik sesleri olduğu belirlenmiştir.

##### **2.1.12.1.2.1. On iki Ton Sistemi Aralık İlişkisi**

Belirlenen ilk A kümesi beş alt kümeden oluşmakta ve alt küme elemanları  $x_1$  ve  $x_2$  olarak referans aralığı adı altında toplanmaktadır.

**Tablo 7** Forte 1963 "Atonal Çalışmalarda Bağlam ve Süreklilik: Küme Teorisi Yaklaşımı" Örneği

Küme= A = [A <sub>1</sub> . . . A <sub>5</sub> ]		
Alt Küme Elemanları =		
Notasyon	İlişkiler	Küme Adı
	X = Belirlenen Referans Aralığı	
	X'in 1 ile ilişkisi	A <sub>1</sub>
	X'in 2 ile ilişkisi	A <sub>2</sub>
	X'in 3 ile ilişkisi	A <sub>3</sub>
	X'in 4 ile ilişkisi	A <sub>4</sub>
	X'in 5 ile ilişkisi	A <sub>5</sub>

Tablo 7'de Schonberg on iki ton dizi örneğinin aralık ve ses ilişkileri kümeleştirilmiştir (A) X<sub>1</sub> ve X<sub>2</sub> elemanlarından oluşan referans aralığı olarak tanımlanan X ilişkileri şu şekildedir;

- A<sub>1</sub> kümesi X<sub>1</sub> ve X<sub>2</sub> (G ve B) seslerinin yarım ses (K<sub>2</sub>'li) kombinasyonlarını kapsamaktadır.
- A<sub>2</sub> kümesi X<sub>1</sub> ve X<sub>2</sub> (G ve B) seslerinin tam ses (B<sub>2</sub>'li) kombinasyonlarını kapsamaktadır.
- A<sub>3</sub> kümesi X<sub>1</sub> ve X<sub>2</sub> (G ve B) seslerinin 1 tam ses, 1 yarım ses (K<sub>3</sub>'lü) kombinasyonlarını kapsamaktadır.
- A<sub>4</sub> kümesi X<sub>1</sub> ve X<sub>2</sub> (G ve B) seslerinin 2 tam ses (B<sub>3</sub>'lü) kombinasyonlarını kapsamaktadır.
- A<sub>5</sub> kümesi X<sub>1</sub> ve X<sub>2</sub> (G ve B) seslerinin artık dört veya eksik beş aralık (A<sub>4</sub>'lü ve E<sub>5</sub>'li) kombinasyonlarını kapsamaktadır.

Belirlenen ( $A_1 \dots A_5$ ) kümeleri ile referans aralığı üzerine kurulan aralıklar ile dizi ilişkisi tespit edilmiştir.

### 2.1.12.1.2.2. On iki Ton Sistemi Dizi İlişkisi

**Tablo 8** Forte 1963 "Atonal Çalışmalarda Bağlam ve Süreklilik: Dizi ve Küme İlişkileri" Örneği

Küme= B = [ $B_1 \dots B_5$ ]		
X (X'in tamamlayıcı elemanları)=		
Notasyon	İlişkiler	Küme Adı
	Sadece $X_1$ (G) ile ilişkili tüm elemanlar.	$B_1$
	Sadece $X_2$ (B) ile ilişkili tüm elemanlar.	$B_2$
	$X_1$ (G) veya $X_2$ (B) ile ilişkili tüm elemanlar.	$B_3$
	Hem $X_1$ (G) hem de $X_2$ (B) ile ilişkili tüm elemanlar.	$B_4$
	Tek ilişki	$B_5$

Tablo 8'de Schoenberg on iki ton dizi örneğinin dizi ve ses ilişkileri kümeleştirilmiştir (B) A kümesinde gösterilen  $X_1$  ve  $X_2$  elemanlarının ilişkileriyle belirlenmiş aralıklar ile dizi X ilişkileri şu şekildedir:

- $X_1$  ve  $X_2$ 'nin ayrı elemanlar olarak kabul edildiği dizide  $X_1$  ve  $X_2$  üzerindeki ilişkileri çeşitli şekillerde sıralanmaktadır.
- Sadece  $X_1$  (G) G veya  $X_2$  (B) ilişkilendirilen elementlerin etkileşiminin olduğu belirtilmektedir.
- Her ikisi ile ilişkili öğelerin etkileşimi ile zıtlık, sürekliliğin ve bağlamın kontrollü dönüşümünün önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Küme analizi ile ortaya çıkan ifadeler şu şekildedir:

**Tablo 9** Forte 1963 "Atonal Çalışmalarda Bağlam ve Süreklilik: Analiz Yorumları" Örneği

Eşitlik	Kapsama	Kesişim
A=B	A <sub>5</sub> - A <sub>2</sub>	Her elemanın, sadece A <sub>2</sub> ve B <sub>4</sub> 'te meydana gelen (A) sesi hariç, üç farklı alt grupta meydana geldiği ortaya çıkmaktadır.
A <sub>4</sub> =B <sub>4</sub>	B <sub>2</sub> - B <sub>3</sub>	
A=X	B <sub>1</sub> - B <sub>3</sub>	
B=X	A <sub>1</sub> - B <sub>3</sub>	
	A <sub>2</sub> - B <sub>4</sub>	Her eleman, A <sub>2</sub> , A <sub>5</sub> ve B <sub>4</sub> 'te meydana gelen (F) sesi hariç A alt kümesinde ve B alt kümesinde oluşmaktadır.
	A <sub>3</sub> - B <sub>3</sub>	
	A <sub>4</sub> - B <sub>4</sub>	
	A <sub>5</sub> - B <sub>4</sub>	

Belirtilen ifadeler ile birlikte, on iki ton dizi düzeninin belirli kesişmeler, kapsamalar ve eşitlik ifadeleri ile oluştuğu incelenmiştir. Dizinin kurulmak istediği referans aralığı belirlenerek belirtilen kümeler uygulandığında on iki ton dizisi oluşturulabilmektedir.

#### 2.1.12.2. Armonik Malzemeler

Çok seslilik ile gelişen armoni olgusu müzikte seslerin uyum teorisine dayanmaktadır. Hemen hemen tüm müzik türlerinde müziği oluşturan ezgisel yapılar armoni ile zenginleşerek günümüzdeki çok sesliliğe ulaşmaktadır. Müzikte çok seslilik gelişim sürecinde Fransız kökenli kontrpuan kelimesi iki ve ikiden fazla ezginin yatay olarak kesişmesiyle çok sesliliği oluştururken yine Fransız kökenli armoni kelimesi kesişmeleri kendi kurallarıyla yaratarak çok sesliliği oluşturmaktadır. Gelişen sanat kavramları ve tekniklerle günümüzde her ne kadar kuralsız bilinen uyumluluğu (armoni) aslında her zaman önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde karşımıza çıkmaktadır. Bu durum uyumsuzluğun uyumu olarak tanımlanabilmektedir.

20. yüzyıl modernizm ve postmodernizm kavramları ile başlayan günümüzün yenilikçi eserleri, en önemli kural ve teknik kitapları olarak gelecekte bugünün uyumsuzluğunu keşfetmek isteyen nesillere tüm kuralları aktaracaktır.

### 2.1.12.2.1. Armoni ve Günümüz Akor Oluşumları

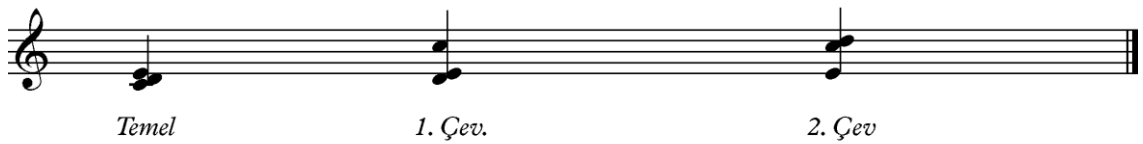
Tarihte kontrpuanda yer alan yatay çok sesliliğin kesişmelerle birlikte oluşmasıyla, kullanıldığı dönemde çok seslilik, ezgi üzerine yoğunlaşmaktaydı; ancak armonide çok sesliliği oluşturmak bestecilerin kendi kesişimlerini kurmalarıyla başlamasıyla birlikte bu kesişmelerin birer anlam ifade etmesi gerekmektedir. Armonide kullanılan ilk adım akor oluşturmak olarak tanımlanmaktayken, bu akorların gelişimi aslında her dönemin armoni kurallarını belirlemekteydi. Yasaklanan aralıklardan, dinleyeni en iyi hissettiren majör eserlere kadar her biri müzikte o dönemin aslında birer armoni kurallarını temsil etmekteydi.

Bestecilerin yeniye arama çabaları ile gelişen armoni kuralları günümüz eserlerinde tarihten gelen ezgisel odaklanmadan kısmen ayrılarak, armoni üzerinde çeşitli matematiksel kurgular ile eserler yazmalarına neden olmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte artık bilgisayarlar armoni ve akorları oluşturabiliyor, bestecinin yazabileceği akoru tahmin edebiliyor ve hatta eserler bile yazabiliyorken bu durumun matematiksel bir alan ve ilgiyle devam etmemesi zaten şaşırtıcı olacaktır.

Tarih boyunca gelişen ve günümüzde kullanılan aralık ve akorlar çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar Seyit Yöre'nin "Temel Besteleme Malzemeleriyle Çağdaş Müzik" kitabında aşağıda verilen örnekler ile şu şekilde belirtilmektedir:

#### 2.1.12.2.1.1. İkili Akorlar

İkili armoni olarak da adlandırılan bu akor türünde üç veya daha fazla seslerle oluşan ikili aralıkların bir araya gelmesiyle oluşmaktadır.

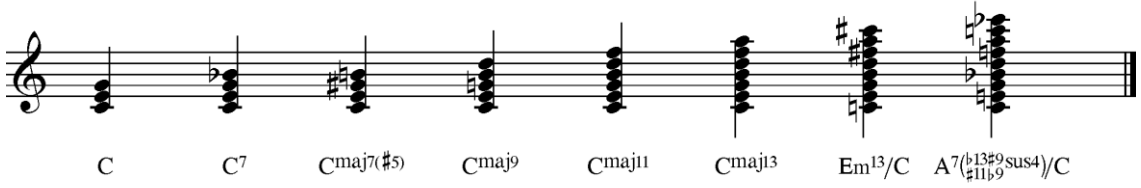


Şekil 9 İkili Akor Örneği

#### 2.1.12.2.1.2. Üçlü Akorlar

Üçlü akorlar geleneksel armoni kurallarıyla oluşturulan akor türü olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel armonide I (Tonik), IV (Subdominant), V (Dominant)

akorlarının temelini oluşturan üçlü akorlar, günümüz müziğinde bu algıları yaratmadan da kullanlabilmektedir.



**Şekil 10** Üçlü Akor Örnekleri

Gösterilen bu örnekler başta üçlü temel akordan, sonda 17'liye kadar herhangi bir sınır yada kural teşkil etmemektedir. Bu akorlar ile yalnız üçlü akorların örneklendirmesi yapılmaktadır.

#### 2.1.12.2.1.3. Eklenmiş Sesli Akorlar

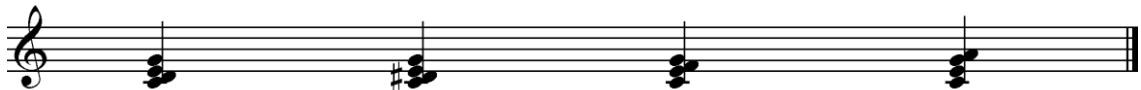
Eklenmiş sesli akorlar çoğunlukla üçlü bir akorun sonunda ilk sesinin altılısının eklenmesiyle oluşturulmuş akorlardır. Artık 6'lı yada eklenmiş 6'lı adı verilen bu akorun sesleri değiştirilerek yeni akor türleri de geliştirilebilmektedir.



**Şekil 11** Eklenmiş Sesli Akor Örnekleri

#### 2.1.12.2.1.4. Eklenmiş Sesle Bölünen Akorlar

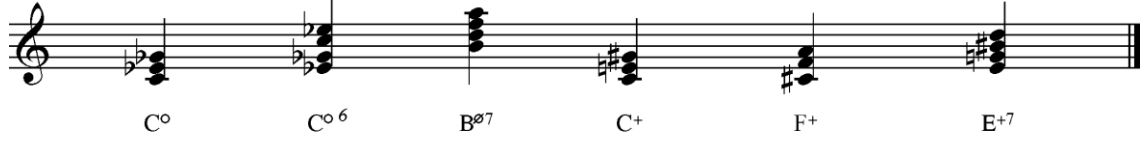
Genellikle üçlü bazı durumlarda da dörtlü akorlara ikili aralıkların eklenmesi sonucu oluşan akorlardır. Her ne kadar ses eklenmesi ile oluşsa da bu akorda oluşan majör yapı kaybolduğu için bölünmüş akor olarak adlandırılmaktadır.



**Şekil 12** Eklenmiş Sesle Bölünen Akor Örnekleri

### 2.1.12.2.1.5. Artık ve Eksik Beşli Akorlar

Temel olarak üç sesli majör ve minör akorların, beşlisinin değiştirici işaretlerle yarım aralık eksiltilmesi veya arttırılması sonucu oluşan akorlardır.



Şekil 13 Artık ve Eksik Beşli Akor Örnekleri

### 2.1.12.2.1.6. Tam Aralıklı Akorlar

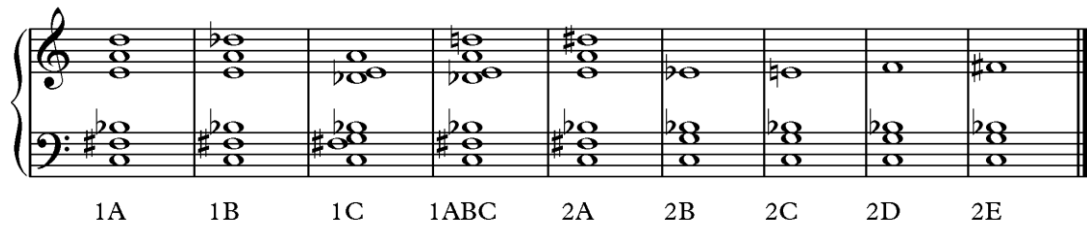
Beş veya altı sesli tam aralıklı modlardan oluşturulan bir üçlü akor çeşidi olarak tanımlanmaktadır. Genellikle belirlenen modun içerdiği sesler ile oluşturulur ve aynı adı alır.



Şekil 14 Tam Aralıklı Akor Örnekleri

### 2.1.12.2.1.7. Scriabin'in Mistik Akoru

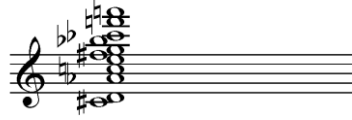
Bu dörtlü akorlar Alexander Scriabin'in 1913'te tamamladığı Op.67 Two Preludes eserinin birincisinde üç farklı türde, ikincisinde ise bu akorun farklı iki türünü ekleyerek dokuz farklı akoru oluşturmuştur. Bestecinin gizemli ve mistik olarak tanımladığı akoru daha sonra birçok eserinde kullanmıştır. Bu akoru daha sonra Howard Hanson ve Aeron Copland gibi besteciler de kullanmıştır.



Şekil 15 Tam Aralıklı Scriabin'in Mistik Akor Örnekleri

### 2.1.12.2.1.8. Ses Yığılı

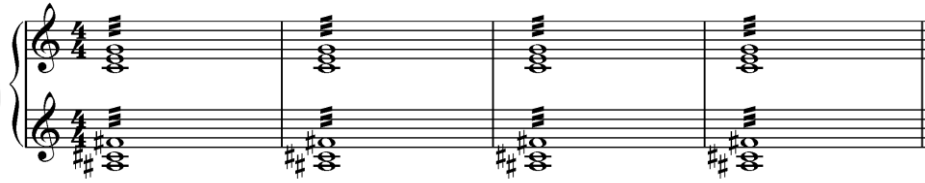
İkili akorların orkestra tekniğine uyarlanmasıyla oluşan karışık aralıklı akor türlerindedir. Herhangi bir kural çerçevesinde kurulmayan orkestra eserlerinde ses ve gürültü arasında kalan kaotik tını etmek için kullanılan bir akor çeşididir.



Şekil 16 Ses Yığılı Akor Örnekleri

### 2.1.12.2.1.9. Stravinsky'nin Petrushka Akorları

Igor Stravinsky'nin Petrushka adlı bale süitinde kullandığı iki majör akorun üst üste gelmesiyle oluşan çok akorluluk olarak tanımlanmaktadır. Daha önce Liszt ve Debussy gibi besteciler bu gibi akorları sıklıkla kullanmalarına rağmen çağdaş müzikte Petrushka adını almaktadır.



Şekil 17 Stravinsky'nin Petrushka Akorları Örnekleri

Sonuç olarak tarih boyunca, sosyo-kültürel farklılıklar ve Orta Çağ'dan günümüze gelişmekte olan sanat olgusu, günümüz müziğini oluşturmaktadır. Sanatın içinde bulunduğu her dönemde yeniyi ve farklıyı arama çabaları günümüzde müziksel dönemleri oluşturmakta ve Klasik dönemden Romantik döneme, Barok dönemden Postmodern döneme kadar her dönem birbiriyle ilişkili olarak gelişimini tamamlamış veya hala sürdürmektedir.

Çok sesliliğin başladığı dönemlerde nasıl ki üçlü aralık yasaklanabiliyor veya dördü ve beşli aralıklar kutsanıyorsa, günümüzde de bu nedenle mistik akor kullanılabilir. İnsanlığın sanata bakış açısı ve estetik olgusu gün geçtikçe değişiyor. Bu nedenle müzikte de armoni her zaman değişmeye devam etmektedir.. Bu tartışmayla beğeniler belki tekrarlayacak belki başa dönecek; ancak her zaman bir değişim söz konusu olacaktır.



## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Samson'un 1974 yılında yayımladığı "Schoenberg'in Atonal Müziği" başlıklı çalışmasında Samson, Schoenberg'in "atonal" (yani ton dışı, seri öncesi) müziğinin yapılan analizlere rağmen inatçı bir direnç sunmaya devam ettiğini savunmaktadır. Samson, Forte'nin geliştirdiği atonaliteye belirli kurallar oluşturulmaya çalışılan küme analizi yöntemi dahi eserin oluşmadan önce perdelerin neye göre seçildiğini ya da eser öncesi sistemin nasıl belirlendiğini belirleyememekte olduğunu savunmaktadır. Schoenberg'in Op.1 Altı Orkestra Süiti eserinden sonra Schoenberg'in tamamen tonaliteden uzaklaştığını belirten Samson, tematikçiliğin hâlâ eserlerinde devam ettiğini belirtmektedir. Schoenberg'in eserlerindeki tanımlanamayan yönlerinin Amerikan dergilerinde büyük bir literatür oluşturduğunu belirten Samson, eserler kapsamlı bir çerçeveye yönlendirildiğinde atonalitenin arkasında tonal ile ilişkilerin olduğunu tespit edilebileceğini savunmaktadır.

Kupkovic'in 1980 yılında yayımladığı "Çağdaş ve Güncel Eserlerde Tonalitenin Gücü" başlıklı çalışmasında, bugünkü müziğin daha eski daha karmaşık bir durumdan, daha yeni daha basit bir hâle geldiğini varsayan Kupkovic, "Yeni Basitlik" ifadesinin doğru olmadığını savunmaktadır. Günümüz müziği ile ilgili bilinen, karmaşıklıktan basite doğru ilerlediği ve atonal müziğin karmaşık anlamına geldiği olgularının yanlış olduğunu, bu ifadelerin aslında atonalden tonala doğru bir sürecin geliştiği ve tonal olanın basit olmadığını doğru olduğunu savunmaktadır. Kaotik öğelerin daha çok karmaşık görünmesinin yanında, aslında Mozart'ın Keman ve piyano sonatlarının daha karmaşık ve analiz edilmesi gereken bir yapıda olduğunu savunmaktadır. Kupkovic: dodecaphonic, serial ve rastlamsal vb. müzik türlerinin günümüz müziğinde bir cesedi hayatta tutma çabaları olduğunu söylerken bugün atonal müziği destekleyenlerin ve/veya yaymaya çalışanların dahi bu müzikten hoşlanmadığını ve bu nedenle yeni bir basitlik üretmenin artık çok zor olduğu bu dönemde kesinlikle müzikal geleceğimize iyimserlikle bakmak gerektiğini savunmaktadır.

Lord'ın 1981 yılında yayımladığı “Atonal Küme Analizinde Benzerlik ve İntervallik İlişkileri” başlıklı ilgili tezinde de kullanılan Forte'nin atonal müziğe kullandığı küme analizinin olumlu veya olumsuz bir eleştirisi olarak yazılan çalışmada Lord, Forte'nin küme analizinde iki grup olarak ayırdığı “tür içeriği” ve “perde sınıfı benzerliği” alt kümelerinden “tür içeriği” grubunun RP olarak adlandırıldığını bu alt küme, her iki kümedeki aynı perde sınıflarından oluşabildiğini veya eklenebildiğini sadece diğer alt kümenin çevrilmiş veya ters çevrilmiş bir formu olarak yazıldığını ve diğer alt kümenin “perde sınıfı benzerliği” SF olarak tespit edildiğini belirtmektedir. Çalışmada vektörlerin karşılaşmasına dayanan benzerlik ilişkileri  $X_1 \times X_2$  vb. küme elemanlarıyla belirtildiği gibi bu elemanların kesişme, kapsama veya eşitlik sistemi üzerine kurulduğu belirtilmektedir. Lord'un, Forte'nin Skriabin'in Sonate no.9 adlı piyano eserine yaptığı analizlerle kendi analizlerini karşılaştırdığı çalışmasında, SF değerlerinin intervallik benzerliğin hem daha eksiksiz hem de spesifik bir resmini sağladığı görülüyor. Forte'nin analizi özellikle Skriabin'in Sonate no.9 adlı eserinde altılı akorların arasındaki R ilişkilerinin yetersizliği nedeniyle engellenmekte olduğunu tespit etmektedir.

Whittall'ın 1983 yılında yayımladığı “Eski Estetiğin Yolunda Webern ve Atonalite” başlıklı çalışmasında, belirli bir dünyadan bıkmış sofistike bir müzik türü olan Webern'in müziğinin, ölümünün yüzüncü yılında olan Wagner'den daha az problemi olduğu ve müziğinin artık eskiden ima edildiği gibi bir sorun teşkil etmediğini belirten Whittall, bu tutumun arkasında Webern'in abartılı ve savaşı bir dönemde yaşadığının yattığını belirtmektedir. Webern'in modern müzik tutkunlarının çoğunda büyük bir etki yarattığı ve müziğinin farklı ve gelişimsel özelliklerinin olduğu kanısına varılmıştır. Çalışmada Webern'in eserlerine yaklaşılacak şüpheci tavrın önemsiz olduğunu savunan Whittall, Webern'in on iki ses sisteminde eserler yazmasa dahi eserlerindeki zıtlıklara dayanan birliğin önemli olduğunu savunmaktadır. Dinleyici tarafından şüpheyle yaklaşılacak çağdaş müziğe dikkatlice ve iyi bir araştırmayla yaklaşılması gerektiğini savunan Whittall günümüz araştırmacılarının bu gibi konuları gün geçtikçe sindirdiğini ve çalışmalarla yeni çalışmalara ve eserlerin oluşumuna yol açtığını savunmaktadır.

Mead'in 1989 yılında yayımladığı "Atonal Teori ve On İki Ton Üzerine İnceleme" başlıklı çalışmasında dizin taraması yapan Mead, 1962 yılından 1989 yılına kadar atonal teori ve on iki ton sistemi üzerine yazılan yüzlerce tartışmaya yer vermiştir. On iki ton sisteminin uygulayıcıları ve bu teoriye ışık tutan uygulayıcıların Arnold Schoenberg ve Milton Babbitt olduğunu belirten Mead, Vander Weg'in bibliyografyasından, John Rahn'ın "Temel Atonal Teorileri" yazısına kadar yer vermiştir. Mead, ne kadar çoğu çalışmanın kapsamlı ve geniş bir alanda yazılmadığını belirtse de, kendi çalışmasında bu nedenle dizin taraması yetersiz olan çalışmalara yer vermediğini ve atonal tartışmalar ile ilgili derin bir izleme uyguladığını belirtmektedir.

Sergeant 1993-94 yıllarında yayımladığı "Serial Müzikte Dikeyleşme Algısı" başlıklı çalışmasında Schoenberg'in "On iki ton sisteminin anlama becerisinden başka bir amacının olmadığını" (Schoenberg, 1941, pp. 215, 288) bildiren Sergeant, Serial müzik için iddia ettiği anlaşılabilirlik ve tutarlılık, "çok boyutlu müzik alanı kavramına" ve "müzikal fikirlerin ifade edildiği iki ya da daha fazla boyutlu alanın bir birimi olduğu" sonucuna dayandığını (Schoenberg, sayfa 220) bildirmekte. Aynı zamanda bu durumun Rufer'e göre geometride dikey ve yatay komplikasyonlar olduğunu belirtmektedir. (1954, p.82) Bu durumun herhangi bir dört sesli füg incelerken dikey hareketlerin anlamına ihtiyaç duyulmadığını ancak çakışmalarla yeni anlamlar ifade edebildiğini bildirmektedir. Çalışmada her biri en az dört yıl eğitim almış ya da profesyonel bir orkestrada çalmakta olan veya yüksek lisans programını tamamlamış 12 müzisyene Schoenberg'in 36 eserlerinde birer bölüm dinletildi ve dinleyicilere 1 (çok emin değilim), 5 (kendime çok güveniyorum) maddeleriyle 5'li likert tipi anketlerle eserlerin hangi yönden anlaşılabilirliği test edildi. Bulgular, diğer araştırmacıların kanıtlarıyla uyumlu bir şekilde, (Krum, Hansl, Sandell ve Sergeant, 1987; Dowling, 1972; Pedersen, 1975; Frances, 1958) 12 ton müziğinin yatay ve dikey ifadeleri arasındaki ilişkileri sürdürmek için gereken işitsel bilişsel işlemleri gerçekleştirebildiğine dair kanıt bulunamadı. Çalışmada Schoenberg için seslerin konumsal sürecinin şüphesiz kritik bir öneme sahip olmasına rağmen, dinleyiciler açısından Schoenberg'in estetik önemi, önerdiği şekilde bir birlik algısıyla algılanamadığı sonucuna varılmaktadır.

Haimo'nun 1996 yılında yayımladığı “Atonalite, Analiz ve Kasıtlı Yanlılık” başlıklı çalışmasında Haimo, 1908-13 yıllar arasında Schonberg'in eserlerine karşı inatçı bir direnişte bulunan analistler bu eserlere gelişmiş bir tonalite veya saf bir atonalite olarak adlandırdıklarını belirtmektedir. Haimo, Bu çalışmanın amacının, Forte'nin Schoenberg'in atonal kompozisyonları hakkındaki analizlerinin temel öncüllerini inceleyerek bu konu hakkındaki tartışmaları tekrar açmak olduğunu belirtmektedir. Schoenberg'in 1908-13 yıllarında müziğini Forte'nin analizlerinde anlatıldığı şekilde bilinçli bir şekilde yapılandırdığı fikrini destekleyen herhangi kanıtın olup olmadığını ve Schoenberg'in , Forte'nin analizinde perde küme analizi sonucunda çıkan yorumlarla mı bestelediğini kanıtlamak isteyen Haimo, Mozart'ın üçlü armonisi ile Schoenberg'in kullandığı dörtlü aralıkları analizler ile bütün analistlerin istediği gibi sonuçlara varacağını belirtmektedir. Bununla birlikte perde sınıfı küme analizi ile böyle bir çıkarımın olamayacağı konusundaki fikir birliklerini reddetmek için en iyi yolun Schoenberg'in el yazmaları ve yazınsal teorilerinin okunması gerektiğini savunmaktadır. Sonuç olarak, besteciyi neredeyse tesadüfi bir rakama indirgemek ve analisti, analiz edicinin değil, analizin belirleyici özelliklerini yapmak üzere, analistin varsayımlarını yaparak, sınırlandırılmamış bir merkezi konuma yükseltmekle tehdit etmekte olduğunu belirten Haimo Schonberg'in eserlerinin Forte'nin analiz sonuçlarına göre mi bestelediği yoksa Schonberg'in eserlerinin yansız bir şekilde Forte'nin mi analiz ettiği hâlâ tartışma konusu olarak devam etmektedir.

Bulur'un 2009 yılında yayımladığı “20. Yüzyıl Müziğinde Atonal Yaklaşımlar” başlıklı sanatta yeterlilik çalışmasında, 20. yüzyıl müziğinin en önemli gelişmelerinden biri atonalitenin anlatım yönünün belirlenmesi ve açıklanması üzerine kurulmaktadır. Atonalite ve 20. yüzyıl müziği kaynaklarına ülkemizde yer verilmemesi veya az olması nedeni ile yabancı kaynak kitap ve makaleler ile dizini oluşturulmuştur. Araştırmada 20. yüzyıl müziğinde bestecilerin eserlerinden örnekler verilerek kullanılan teknik ve materyaller incelenmiş, bu teknikler anlatılmıştır. Tonaliteden atonaliteye geçiş süreci, atonalitenin ortaya çıkış nedenleri ve atonal müzikte kullanılan teknikler incelenerek örneklendirilmiştir. Schoenberg ile anlam kazanan, Webern ve Berg tarafından takip edilen atonal müziğe; Bartók, Stravinsky, Hindemith, Messiaen, Varèse, Boulez, Stockhausen, Cage, Křenek, Kurtág ve Ligeti'nin katkıları incelenmiş, müzik yaşamları ve belirli eserleri örneklerle gösterilmiştir. İncelenen kaynaklar ve eserler doğrultusunda: araştırmanın temel saptaması, “tonalitesiz” anlamına gelen atonalite

teriminin, aslında klasik tonalite ve armoni anlayışını içermeyen müzikleri ifade etmek için kullanıldığı, “tonsuz” olarak nitelendirilmesine rağmen atonal eserler içinde de çeşitli ton merkezlerinin bulunduğu yönündedir. Buna bağlı olarak, tüm 20. yüzyıl müziğinin atonal olarak değerlendirilmesi, atonal olan ve atonal olmayan eserlerin, ister istemez aynı sınıflamaya tabii tutulmasına neden olmaktadır.

Altınbüken’in 2010 yılında yayımladığı “Müziksel Melezlemenin Kuram ve Uygulaması: Atonal Armoninin Popüler Müzik Doku, Ritmik Kalıp ve Formları ile Kullanımı” başlıklı çalışmasında, 20. yüzyıl Batı sanat müziği ve popüler müziğin anlayışlarını yeni bir ara-stilde bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın temeli, popüler müziğin iç yapısının önceden mevcut şemalar ile ritmik ve dokusal öğelerin modüler kullanımına dayanması üzerine kısa bir tartışma, popüler müzik parçalarının içerdikleri ritmik, dokusal ve formal (biçemsel) özelliklere yönelik analizler, bulunan ana modellerin sistematize edilerek numaralanması ve son olarak bu modellerin atonal ses organizasyonu teknikleri ile birlikte bir müzik kompozisyonunda kullanılması olarak belirlenmektedir. Bir müzikten yapılan alıntının transkripsiyonu ile desteklendiği gibi analizlerde yer alan modeller ve aynı modelin gözlemlenebileceği başka müzikler de devamında dinleme önerisi olarak sunulmuştur. Tezin ana konusu bu modellerin varlığını tartışmak ve örnekler yolu ile ispat etmek olmadığı için örnekler modelleri açıklamak amacıyla verilmiş ve sayıca kısıtlı tutulmuştur. Modellerin sunumu ile birlikte, modellerin çalışma evreninde yazılan müzik eserinde nasıl kullanıldığını açıklayan ve tüm eseri bu açıdan analiz eden bir bölüm yer almaktadır. Eserin şef partiyonu ve konserde canlı olarak gerçekleştirilen ses kaydı ise tezin sonundaki ekler kısmında sunulmuştur. Çalışmanın amacının çok yönlü olduğunu belirten Altınbüken, müzik bilimsel amaç, popüler müziğin dinleyicilere hızlı bir iletişim sağlayan bazı kompozisyon yöntemlerini Batı sanat müziği literatürüne kazandırmak olduğu gibi, aynı zamanda popüler müzik dinleyicilerini 20. yüzyılda keşfedilen yeni armoni teknikleri ile elde edilen sonoritelere ve bu tarzda yaygın olarak kullanılan çalgı gruplarının tınısal duyumu ile tanıştırmaktır. Bu çalışmada, popüler müzik örneklerinden modellenerek alınan ritmik, dokusal ve forma ait öğeler popüler müzik kitlelerinin “yeni” öğelere alışmada kolaylık sağlayacak araçlar olarak düşünülmüş olup bunun yanı sıra, günümüzde denenmemiş yeni karışımlar ve müzik yazma yolları içeren özgün eserler ortaya koymak yönünde bir sanatsal amaç belirlenmiştir

Tezel'in 2011 yılında yayımladığı "Akor Yapısındaki Tonal ve Atonal Ayrımlamada Nörokognitif Yaklaşım" başlıklı doktora tezi çalışmasında tonal akorların, atonal akorlara göre daha çok beğenilmesi hipotezinden yola çıkmıştır. İki farklı disiplin olan nöroradyoloji ve müzikolojinin kuramsal ve yöntemsel araçları kullanılarak, akorların tonal ve atonal bağlamda beyinde yarattığı etki gözlemlenmiştir. Ortaya çıkan etki sadece beyin aktif olan kısımları çerçevesinde değil, duygusal çerçevede de ele alınmıştır. Bulgular, literatürle ilişkilendirildiğinde akorların hipotezi destekler yönde etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca akorların yarattığı aktivasyonun genel olarak tonalde beyin sağ tarafında, atonalde ise sol tarafında yoğunluk oluşturması dikkat çekmiştir. Tonal ve atonal hakkındaki teorik söylemlerin ön hazırlık olmaksızın algılamaya ne derecede yansıdığına bir incelemesi olan bu çalışma bu anlamda literatürdeki ilklerdendir. Yapılan çalışmada, müzisyen olmayan kişilerin akor algısı üzerine 25-48 yaş aralığında sağ el baskın olan toplam on beş kadın katılımcıya, tonal-atonal akor örnekleri fMRI (fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme) çekimi sırasında dinletilmiş ve oluşan beyin aktivasyonları incelenmiştir. fMRI çekimlerinden sonra katılımcılar ile yapılan görüşmelerde dinledikleri tonal ve atonal akorları yorumlamaları istenmiştir. Görüşme sonucu elde edilen bulgularla fMRI taramasından çıkan beyin görüntülerinin sonuçları literatür ile ilişkilendirilerek akorların etkisi araştırılmıştır. Görüntülerin analizi SPM2 (Statistical Parametric Mapping) yazılımı ile yapılmıştır.

Özaltunoğlu'nun 2011 yılında yayımladığı "Moveable – Do" Metodunun Lisans Öğrencilerinin Dikte Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi" başlıklı doktora tezi çalışmasında, dikte eğitimini, bağıl işitme becerisine sahip bireylere tonal hiyerarşiye dayanan aktarımlı sayı sistemiyle uygulamanın, lisans düzeyindeki öğrencilerin dikte yazma becerilerinin geliştirilmesinde ne ölçüde etkili olduğu araştırılmaktadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Güz yarıyılı Cumhuriyet Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü 1. Sınıf (n=38) öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından 12 hafta ve haftada 4 ders saati süresince, deney grubuna (n=19) "aktarımlı (moveable)-do" yöntemiyle, kontrol grubuna (n=19) ise "sabit (fixed)-do" yöntemiyle dikte eğitimi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Denklik Testi Dikte Yazımına Yönelik Başarı Ölçeği (DYBÖ), Öntest-Sontest DYBÖ ve Uzman Görüşü Alma Formu kullanılmıştır. Denklik Testi DBYÖ ile çalışma grubunu oluşturan

öğrencilerin dikte yazma beceri düzeyleri ölçülmüş, bu ölçüm sonucunda yansız atama yoluyla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Öntest DYBÖ ve Sontest DYBÖ'yle deney ve kontrol grupları arasında bağımsız değişken ile ilgili oluşan davranış değişiklikleri ölçülmüştür. Araştırma verilerinin analizi için ilişkisiz örneklem t-testi, ilişkili ölçümler t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Aktarımlı sayı sistemiyle dikte eğitimi uygulanan deney grubunun, sabit-do metoduyla dikte eğitimi uygulanan kontrol grubundan Sontest DYBÖ puanları açısından  $p < .05$  anlamlılık düzeyinde daha başarılı olduğu görülmektedir. Aktarımlı sayı sistemiyle dikte eğitimi uygulanan deney grubunun dikte yazımına yönelik başarı durumu, deney sürecinin başında ölçülen Öntest DYBÖ puanları ile deney sürecinin sonunda ölçülen Sontest DYBÖ puanları arasında  $p < .001$  anlamlılık düzeyinde sontest lehine farklılaşmaktadır. Sabit-do metoduyla dikte eğitimi uygulanan kontrol grubunun Öntest- Sontest DYBÖ puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamaktadır  $p > .05$ . Cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, yaşanılan coğrafi bölge, bölüme yerleştirmede esas alınan YGS puanı ve ekonomik gelir düzeyi açısından çalışma grubundaki öğrencilerin dikte yazımındaki başarı durumları arasında anlamlı bir fark oluşmamaktadır.  $p > .05$

Yıldırım'ın 2012 yılında yayımladığı "Kulak Eğitimi Derslerinde Makamsal Türk Müziği Dizilerinden Yararlanmaya Yönelik Bir Model Önerisi ve Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı doktora tezi çalışmasında, Türk makam müziği dizilerinden yararlanılarak kulak eğitimi ve solfej derslerine yönelik bir öğretim modeli oluşturulması ve bu modelin öğrenci başarısına etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada kulak eğitiminin "yerelden evrene" ilkesinden hareketle ülkemiz koşullarına göre yeniden ele alınması ve bilimsel temellere dayandırılarak, sistematik bir bütün içerisinde öğretim stratejileri geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma modelleri birlikte uygulanmıştır. Diğer bir deyişle araştırmada genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem, deneme modeline dayalı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada kulak eğitimi ve solfej derslerinde kullanılan kaynak, program, materyaller ve öğretim stratejileri ders sorumluları ile yapılan planlı görüşmeler sonucunda belirlenmiş ve sayısal verilere dayandırılmıştır. Dolayısıyla yapılmış olan bu görüşmeler ve sonucunda ortaya konan model önerisi, araştırmanın iki temel çerçevesini oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analiz metodu, nitel araştırma kapsamında

betimsel analizdir. Ancak öğrenci başarılarına ilişkin sayısal ifadelere de yer verildiğinden dolayı, nicel araştırma özelliği de taşımaktadır. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü 2009–2010 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Sınıf Güz Dönemi Kulak Eğitimi ve Solfej dersi öğrencileridir. Araştırma Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde 2009–2010 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi 1. Sınıf Kulak Eğitimi ve Solfej dersi öğrencileri üzerinde 14 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiş, sonrasında tespit edilen tüm sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur. Araştırmada kulak eğitimine yönelik öğretim stratejileri belirlemek amacıyla kulak eğitimi ve solfej derslerinde en az 10 yıllık tecrübe sahibi 11 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde açık uçlu sorular sorularak görüşülen kişinin kişisel görüş ve yorumlarına da yer verilmiştir. Görüşmelerin tamamı, görüşülen öğretim elemanının izni ile kamera ile kaydedilmiştir. Yapılan görüşmelerin betimsel analizi yapılmış, bu görüşmeler doğrultusunda oluşturulan başlangıç düzeyine yönelik 14 haftalık model, 2009-2010 Güz Eğitim-Öğretim Yarıyılı'nın başından itibaren 1. sınıf düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır. Modelin uygulanma aşaması 2009-2010 Güz Yarıyılı'nın sonunda sona ermiştir. Öğrencilerin gelişim düzeyini belirlemek amacıyla dönemin başında öntest uygulanmış, 14 haftalık model önerisinin uygulanmasının sona ermesiyle dönem sonunda sontest uygulanarak öğrencilerin gelişim düzeyleri performans değerlendirme formu ile ölçülmüştür. Modelin uygulama aşamasında 4 haftada bir olmak üzere toplanan panel grubu ile modelin uygulama aşamaları, öğretim yöntemleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve çözüm önerileri konularında görüşler alınmış, bu görüşler doğrultusunda uygulanan modelin daha nitelikli ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir duruma getirilmesi amaçlanmıştır. Öntest-sontest sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon işaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda elde edilen sonuçlar tablolastırılarak yorumlanmış, sonuç ve öneriler bölümünde sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda kulak eğitimi ve solfej derslerinde 14 hafta boyunca yapılan makamsal uygulamalar sonrasında öğrencilerin deşifre solfej, tartım, dikte ve armonik aralık kriterlerine bağlı olarak işitme düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı tespit edilmiştir.



Dinçer'in 2012 yılında yayımladığı "Çağdaş 5 Türk Bestecisinin Postmodern Eserlerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezi çalışmasında 1970'li yıllardan itibaren toplum ve sanat yaşamında adı sıklıkla duyulan postmodernizmin müziğe etkilerini değişim ve yeni yaklaşımlarını çağdaş 5 Türk bestecisinin eserleri üzerinden örnekleyerek, müzik sanatı adına bu davranış biçiminin Türkiye'deki durumunu saptamaktır. İncelemenin başında, postmodern düşünüşün itirazlarını yönlendirdiği 18. yüzyıl Aydınlanma Felsefesi'nin ve modernizmin ortaya çıkış nedenleri, batılı düşünürlerden konu üstüne alıntılar yapılarak kısaca açıklandıktan sonra, çağının sosyo-politik, kültürel ve ekonomik değişimlerinden soyutlanamayan sanatın yeni ve çağcıl ölçütlerini belirleyen "postmodern kavramı" incelenmiştir. Çalışmanın ikinci adımında, postmodern müziğe bir perspektif kazandırmak amacıyla, modern sanat genel bir değerlendirmeye tutulmuş, bu değerlendirme ışığında postmodern sürecin mimari, tiyatro, sinema, dans, edebiyat, resim gibi sanat dallarında nasıl işlendiği örneklerle tespit edilmiş, böylece müzikteki postmodern yaklaşımın ortak ya da ayrı yönleri daha iyi gözlemlenebilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde ise, çağdaş 5 Türk bestecisinin farklı çalgı grupları için ve farklı stillerde bestelenmiş eserlerinden seçilen örneklerle, Türkiye'de postmodern müziğin durumu irdelenmeye çalışılmıştır. Çalışma, 1980 sonrası postmodern yaklaşım içinde değerlendirilebilecek tüm eserlerin analizi için yeterli zaman, partiyon ve kayda sahip olunamaması nedeniyle, postmodern yaklaşımın farklı öğelerini kullanan 5 besteciden 10 örnekle sınırlı tutulmuştur.

Değer'in 2012 yılında yayımladığı "Çocuk Korolarının Eğitiminde Bir Yaklaşım Olarak Eğitsel Oyun Kullanımının Öğrencilerin Müziksel Erişi Düzeylerine Etkisi" başlıklı doktora tezi çalışmasında, Araştırma kapsamında ele alınan alt problemlerin çözümlenmesi için, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nicel veriler SPSS 16.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiş, erişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesini amaçlayan alt problemlerin test edilmesi için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA (split-plot ANOVA) kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden, "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" çocuk korusu eğitimcilerine (n=18) uygulanmış ve koro eğitimcilerinin yaklaşımları ile eğitsel oyun kullanım durumları belirlenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ise "Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen Modeli" Anıttepe İlköğretim Okulu 3-A (deney, n=36) ve 3-B (kontrol, n=36)

sınıflarından oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Çalışma grubuna öntest ve sontest olarak Gürgen (2008) tarafından geliştirilen “Müziksel İşitme Testi” ile araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak oluşturulup geliştirilen “Müziksel İşitme-Yineleme-Söyleme Formu” ile “Şarkı Sesinin Kullanımında Davranış Gelişim Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere deneysel işlemin sonunda “Bilişsel Başarı Testi” ve “Öğrenci Görüş Alma Formu” uygulanmıştır. Çalışmada deneysel işlem 8 hafta sürmüştür, her iki gruba 40’ar dakikadan oluşan toplam 14 koro dersi gerçekleştirilmiş, tüm sürecin görüntülü kayıtları alınmıştır. Öntest ve sontestlere ilişkin görüntülü kayıtlar, alan uzmanları (n=3) tarafından, ölçme araçlarının yönergelerine uygun şekilde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yaygın olarak kullanılan yaklaşımlar çerçevesinde koro eğitimi alan öğrencilerle, eğitsel oyun kullanımıyla geliştirilen yaklaşım doğrultusunda koro eğitimi alan öğrencilerin “müziksel işitme” ve “şarkı sesini kullanma” davranışları ile “bilişsel başarı” düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır. Her iki grubun “müziksel işitme-yineleme-söyleme” davranışlarına ilişkin erişim düzeylerinde önemli bir artış olmasına karşın, bu artışın deney grubu lehine görüldüğü ancak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Her iki grupta yer alan öğrencilerin neredeyse tamamı, koro eğitimine yönelik olarak son derece olumlu görüşler belirtmişlerdir; ancak deney grubundaki öğrencilerin, koro eğitimi kapsamındaki tüm etkinlikleri, çok daha eğlenceli buldukları ve sürecin devamını daha fazla istedikleri saptanmıştır. Hiç seçme yapmadan oluşturulan temel düzey çocuk korolarının eğitiminde bir yaklaşım olarak eğitsel oyun kullanımının yaygın yaklaşıma göre, öğrencilerin müziksel erişim düzeylerini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, eğitsel oyun yaklaşımının kullanılabilmesi ve daha çok çocuğa, koro müziği yoluyla eğitim verilebilmesi için, başta koro eğitimcileri ve mesleki müzik eğitimi kurumları olmak üzere, bireysel ve kurumsal yetkisi olanlara yönelik çeşitli öneriler sıralanmıştır.

Öztürk’ün 2012 yılında yayımladığı “Müziksel İşitme Eğitiminde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi” başlıklı doktora tezi çalışması 2010-2011 Eğitim ve Öğretim Yılı Bahar Döneminde Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan bir üniversitenin Müzik Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı ve Müziksel İşitme-Okuma-Yazma IV (MİOY-IV) dersini alan toplam 37 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, üç dönemlik MİOY dersi başarı puanlarının ortalaması alınarak iki gruba ayrılmış, yansız atama yöntemiyle gruplardan birisi deney

( $N_D=19$ ), diğeri kontrol grubu ( $N_K=18$ ) olarak seçilmiştir. Sekiz haftalık uygulama süresince; MİOY-IV dersi, deney grubunda “İşbirlikli Öğrenme Yöntemi”yle desteklenerek, kontrol grubunda ise sunuş yoluyla öğretimi merkeze alan “Geleneksel Yöntem”le işlenmiştir. Araştırmada “Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deney Deseni” kullanılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi Kaygı Ölçeği”, “Müzik Teorisi Testi”, “Müziksel Yazma (Dikte) Testi” ile Spielberger ve diğerleri (1970) tarafından geliştirilen “Durumluk Kaygı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca, çalışma gruplarını tanımak için “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırmada SPSS-15 programı kullanılmış verilerin analizi için “ilişkili örneklem t-testi” ile “ilişkisiz örneklem t-testi” uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre; işbirlikli öğrenme yöntemi, müzik teorisi ve müziksel yazma (dikte) başarısının artmasında etkili olmamıştır. Aynı şekilde sınava yönelik durumluk kaygı düzeyini de etkilemezken, MİOY dersine yönelik kaygının azalmasında anlamlı fark yaratacak şekilde etkili olmuştur.

Podolak’ın 2013 yılında yayımladığı “Tonalitenin Deşifre Okuma Algısına Etkisi” başlıklı çalışmasında, deşifrenin daha önce deneyimlenmemiş bir notanın okunmasının bir müzik yeteneği derecesi olduğunu tanımlarken aynı zamanda bir çalgı öğrenirken deşifre yeteneğinin oldukça önemli olduğunu savunmaktadır. Metinde gördüğünü okumayı oldukça erken bir dönemde öğrenen insanların, görme engelli insanlarla karşılaştırıldığında, bu engelli insanlar müzikteki yeteneğini geliştirebilmesi ve deşifre kabiliyetinin gelişmesinin, bilişsel psikologlar ve müzik pedagogları için önemli bir konu olarak belirlenmektedir. Podolak, Tonalitenin müzik teorisinde ve psikolojik alanlarında araştırılmış ve kapsamlı bir şekilde araştırılmaya devam edilmiş bir kavram olduğunu belirtirken, müzisyenler ve pedagoglar arasında öğrencilerin müziği verimli bir şekilde okumak için, gelişmiş bir tonellik duygusuna sahip olmaları gerektiği konusunda genel bir fikir birliği olduğunu savunmaktadır. Çalışmada yaş ortalamasının 22 olduğu, 11’i kadın 12 piyanist yer almaktadır. Çalışmada gördüğünü okuma prensibi için her piyanistin görme ve duyma ölçüleri belirlendi ve bir sorun teşkil etmediği onaylanmıştır. Çalışmada piyanistlere verilen kısa 3 bölümden oluşan majör, minör ve atonal eserlerin deşifre yapılması istenerek çalınan her doğru ve yanlış nota için puanlar verilmiştir. Çalışmada en doğru çalınan bölümün Minör eserler olduğu tespit edilirken ikinci sırada majör eserler, üçüncü bölümde ise atonal eserlerin yer aldığı belirlenmiştir. Minör ton içinde yer alan armonik ve melodik değişkenlerin hata

yapmaya daha elverişli olduğunu savunan Podolak, çalışmasında deşifre kabiliyeti her ne kadar deneyimlenmemiş eserleri okuma-çalma olarak tanımlandığını belirtirse de atonal deşifre yaparken hataların artmasının, kişinin önceki yaşantısında bağlı olduğu değişkenlere göre deşifre düzeyinin değişiklik gösterdiğini ve atonalite deşifre hatalarının sebebinin hakimiyetin ve tecrübenin olmamasının neden olduğunu ile savunmaktadır.

Gürpınar'ın 2014 yılında yayımladığı "İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerine Dayalı Çok sesli Solfej Uygulamalarının Müziksel İşitme Okuma Yazma ve Koro Ders Başarılarına Etkisi" başlıklı doktora tezi çalışmasında, Solfej'in Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersinin önemli bir boyutunu teşkil ettiğini belirten Gürpınar, bu dersin işlenişi sırasında, tek sesli solfej çalışmalarının yanı sıra çok sesli solfej çalışmalarında yapıldığını belirtmektedir. Bu çalışmalar kişilerin ses gruplarına ayrılması ile uygulandığı gibi işbirlikli öğrenme yöntemi ile kişilerin belirli bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar hâlinde çeşitli tekniklere göre çalışmalar yapmasına olanak sağlamakta olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle çok sesli solfej çalışmaların işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmada yöntem olarak öntest-sontest kontrol gruplu tam deneme modeli uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılında, İnönü Üniversitesinde öğrenim gören 3. Sınıf öğrencileri (N=22) oluşturmaktadır. Öğrencilere, 10 hafta boyunca, işbirlikli öğrenme yönteminin "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" tekniği doğrultusunda çok sesli solfej uygulamaları yapılmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemine göre yapılan çok sesli solfej uygulamalarının öncesinde ve sonrasında; dikte, iki ses yazma, üç ses yazma, dört ses yazma ve akor tamamlama alanlarına ilişkin başarı sınavları yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı analiz işlemlerinde, ilişkili ve ilişkisiz örneklem için uygulanan *t*-testleri kullanılmıştır. Ayrıca etki büyüklüğünün hesaplanması için *Cohen's d* formülü uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çok sesli solfej uygulamalarının; müziksel işitme-yazma alan başarılarını, çok sesli solfej alan başarılarını ve öğrencilerin koro performans başarılarını yüksek düzeyde ve olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Özer'in 2014 yılında yayımladığı "Piyano Eğitiminde Çözümleme Destekli Çalışma Metodunun İşlevsel Piyano Çalma Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezi çalışmasında, piyano derslerinde çözümleme (armoni/form öğeleri) destekli düzenli çalışmaların işlevsel piyano becerilerinden deşifre ve doğaçlama çalma becerilerine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin seviyelerini tespit etmek amacıyla araştırmacı 2013-2104 Güz Dönemi boyunca bireysel piyano derslerini takip etmiş, piyano öğretim elemanlarından bilgi almıştır. Deneysel işlem öncesi eş gözlemciyle birlikte öğrencilerin deşifre, armoni/form çözümleme ve doğaçlama becerileri ölçülmüş ve kamera ile kayıt edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda öğrenci gruplarında iki seviye belirlenmiş (1. Seviye=iyi, 2. Seviye=orta) ve her iki grubun belirlenmesinde grupların özelliklerinin denk olmasına özen gösterilmiştir. Bu gruplar tesadüfi örneklem (Random) yoluyla deney (N=10) ve kontrol (N=10) grubu olarak atanmıştır. Hazırlanan çözümleme (Armoni/Form öğeleri) destekli deşifre ve doğaçlama çalma çalışmalarını içeren plan, deney grubu öğrencilerine 10 hafta süresince uygulanmış; bu süreçte kontrol grubu mevcut piyano derslerine devam etmiştir. Her iki gruba da öntest ve sontest ölçümleri yapılmıştır. Çalışmanın verilerini elde etmek amacıyla davranış gözlem formu, bilişsel alan bilgisi sınavı ve deney grubunun çalışmayla ilgili görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi analizleri sonucu; deney ve kontrol grupları arasında öntest için seviye farkı olmadığı, sontestte ise deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda yapılan deneysel çalışma sonucu deney grubunun piyano eğitiminde çözümleme (Armoni/Form öğeleri) düzeyi ile deşifre ve doğaçlama çalma becerilerinde gelişme gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Baş'ın 2015 yılında yayımladığı “Ezgi Kalıplarını Kullanarak Başlangıç Solfej ve Dikte Eğitimine Yönelik Bir Model Üzerine Araştırma” başlıklı doktora tezi çalışmasında, “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma” işitme ve algılama sorunlarının çözümüne yönelik olarak kurgulanmaktadır. Ezgi Kalıpları Kullanılarak “Başlangıç Solfej ve Dikte Eğitimine Yönelik Bir Model Üzerine Araştırma”nın uygulanabilir olup olmadığı, deneysel bir çalışma ile araştırılmaktadır. Çalışma, Tokat Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü (1. sınıf) öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler başlangıç düzeyinde olmak üzere; deney grubu n=12 ve karşısında oluşturulan kontrol grubu n=12 ile toplam yirmi dört (24) kişidir. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu “Tam Deneysel Desen Modeli” uygulanmıştır. Çalışmada farklı dönem, tür ve bestecilere ait eserler incelenerek, eserlerde sıklıkla kullanılan karakteristik ezgi yapıları belirlenmiş ve işitme öğretiminde kullanılmak üzere düzenlenip standart bir hâle getirilmiştir. “Ezgi Kalıpları” olarak isimlendirilmiştir. Ezgi kalıpları sadece deney grubu öğrencilerine işitsel, görsel ve uygulamalı olarak öğretilmiştir. Çalışma süresi boyunca, deney grubu öğrencilerine öğrendikleri ezgi kalıplarından oluşturulan solfej ve dikteler yazdırılarak öğrenme süreci tamamlanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise normal eğitimine okuldaki müfredata göre müfredat normal eğitimlerine devam etmiştir. Ezgi kalıpları ile ilgili herhangi bir solfej veya dikte çalışması yapılmamıştır. Deney grubunun başlangıçtaki başarısı ile ezgi kalıpları modeli uygulandıktan sonraki başarısı ve bununla birlikte kontrol grubu verileri ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak; başlangıçta ezgi kalıpları modeli ile solfej ve dikte yazmayı öğrenen deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilerine göre daha yüksek olduğu yapılan deneye göre belirlenmiştir. İşitme okuma ve yazma vb. çalışmalarında ezgi kalıpları kullanarak başlangıç solfej ve dikte eğitimine yönelik bir modelin müzik eğitiminde kullanılabileceği olumlu yönde katkı ve başarı sağlayabileceği saptanmıştır.

Nazlımoğlu'nun 2016 yılında yayımladığı “Müziksel İşitme Okuma Yazma Derslerinde Bilgisayar Destekli Programlı Öğretim Yönteminin Etkililiği” başlıklı doktora tezi çalışmasında, Müziksel İşitme Okuma Yazma (MİOY) dersinin mesleki müzik eğitiminin önemli alan derslerinden biri olduğunu belirten Nazlımoğlu, derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile bilgisayar destekli programlı öğretim yönteminin etkililiğinin bilgi düzeyi kazanımları açısından karşılaştırılması üzerine çalışmanın temellerini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırma ön test-son test kontrol gruplu, eşleştirilmiş seçkisiz desene sahip deneysel modelde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma için 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılında Bolu İli Güzel Sanatlar Lisesi'nde okumakta olan 9. Sınıf öğrencileri ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Yansız atama yöntemiyle iki gruba ayrılan öğrencilerle, 11 hafta süreyle kontrol grubu ile geleneksel öğretim yöntemleri ve deney grubu ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgisayar Destekli Programlı Öğretim Materyali” (öğretim yazılımı) ile öğretim süreci sürdürülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “MİOY Dersine Yönelik Başarı Testi” kullanılmış ve her iki grubun öntest-sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Araştırma sonucunda “Bilgisayar Destekli Programlı Öğretim Materyali” ile eğitim gören deney grubu öğrencilerinde ulaşılan öğrenme ve kalıcılık düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve kalıcılık düzeylerine göre çok daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kebapçılar'ın 2017 yılında yayımladığı “Klasik Müziğe Tonalite ve Atonalite Bağlamında Elektrofizyolojik Yaklaşım” başlıklı çalışmasında Kebapçılar, “Müzikte Beyin Yanıtlılığı” ana başlığı altında iki farklı disiplin olan biyofizik ve müzikolojinin kuramsal ve yöntemsel araçları kullanılarak gerçekleştirilen bu tez çalışmasında, “onal ses birliktelikleri atonal ses birlikteliklerine göre daha çok tercih edilir” düşüncesi ile çalışmasını oluşturmuş, elektrofizyolojik tepkiler ölçüldüğü gibi aynı zamanda bu ses birlikteliklerinin müzik beğenisi ve duygular üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Çalışma, müzisyen olan ve olmayan el yanıtlılığında bir sapma olmaması için Edinburgh El Tercihi Testi ile belirlenen sağ el yatkın kadın katılımcılardan oluşturulmuştur. İlk oturumun; 1. bölümünün 4 dakika 30 saniye tonal akorlar, 2. bölümünün 4 dakika 30 saniye atonal akorlar, 3. bölümünün 5 dakika 30 saniye süren pseudorandom düzende sunulmuş tonal/atonal akorlardan oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda müzisyenler hem de müzisyen olmayanlarda atonal uyaranlara karşı verilen elektrofizyolojik yanıtların tonal uyaranlara verilen yanıtlardan daha büyük olduğu görülmektedir. Bu fark ezgilere verilen yanıtlarda akorlara göre daha belirgindir. Ayrıca müzisyen olmayanlarda atonal uyaranlara karşı oluşan bazı bileşenlerin, tonal uyaranlara göre daha geç oluştuğu görülmektedir. Yine müzisyen olmayanlarda müzisyenlere göre daha çok bileşende fark görülmektedir. Mevcut çalışmada ezgili akorları dinleme performansı sırasında frekans dağılımlarının müzisyen grup için delta frekans bandında, müzisyen olmayan grup için ise teta frekans bandında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum müzisyenlerin oturumlarda değerlendirme/karar verme

süreçlerine yoğunlaştığı, müzisyen olmayanların ise dikkatlerini yoğunlaştırdıkları ve daha yoğun duygular yaşadıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

Keskin'in 2017 yılında yayımladığı "20. Yüzyıl Kompozisyon Tekniklerinden Atonal, Seriyal Ve Minimal Stillerin Teorik Açından İncelenmesi Ve Seçilmiş Örneklerle Açıklanması" başlıklı çalışmasının amacını, 20. yüzyılda çok sesli müzik yaşamına yön vermiş üç önemli dönemi, nedenleri ve sonuçlarını araştırarak, kompozisyon teknikleri bakımından incelemek ve bu teknikleri literatürden seçilmiş örneklerle açıklamak olarak belirlemektedir. 20. yüzyıl müziğinde besteleme teknikleri incelendiğinde, perde (ses) olgusunun subjektif bir anlam kazandığını belirten Keskin, bu durum geleneksel tonal armoninin bestecilere ifade ettiği anlamlar bakımından genişlemesine yol açtığını ve giderek bestecileri tonaliteden farklı dizisel olanaklara yönelttiğini belirtmektedir. İncelenen eserlere göre armonik dilde dominant fonksiyonun ailesi çeşitlenmiş ve bunun da, kromatik armoniye yönelimin ilk adımları olarak deneyimlediğini belirtmektedir. Çalışmada fonksiyonel armoninin terkedilmesi de beraberinde ritim ve ölçü dağarcığının zenginleşmesini sağladığını belirtmiştir.

Belge'nin 2017 yılında yayımladığı "Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersinde Başarıyı Ölçmeye Yönelik Bir Model Önerisi" başlıklı çalışmada, Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi öğretim elemanlarının yarıyıl sonu sınavlarında kullandıkları değerlendirme yöntemlerini tespit etmek, bu derste öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışlar doğrultusunda bir ölçme aracı geliştirmek ve bu ölçme aracını uygulayarak geleneksel yöntemlerle arasında farkların olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda I. Sınıfta eğitim görerek yarıyıl sonu sınavlarına katılan 38 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada hem betimsel hem deneysel olarak karma yöntem kullanılmıştır. Betimsel boyutta anket uygulaması yapılmıştır. Deneysel boyutta geliştirilen ölçme aracı öğrencilere uygulanmış, elde edilen veriler öğrencilerin geleneksel sınavlarda elde ettiği verilerle karşılaştırılmıştır. Uygulanan anket sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Deneysel boyutta geliştirilen ölçme aracı kullanılarak elde edilen veriler, mevcut yöntemle elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlara göre geliştirilen ölçme aracı ile yapılan ölçmede öğrencilerin başarıları durumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



Gafarova'nın 2018 yılında yayımladığı "Ortaokul Müzik Ders Kitaplarında Çocuk Şarkılarının Piyano Eşliği Kullanımının Değerlendirmesi" başlıklı doktora tezi çalışmasında, Ortaokul müzik ders kitaplarındaki çocuk şarkılarının piyano eşlikli kullanımının, müzik öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış; öğretmenlerin, çalışma konusu kitaplarda yer alan şarkılar için önerilen piyano eşlikleri hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan müzik öğretmenlerinin görüşlerine göre, ortaokul müzik ders kitaplarında çocuk şarkılarının piyano eşliklerinin yer alması ve derslerin piyano eşlikli olarak yürütülmesinin, çocukların bilişsel gelişimi ile müzikal beceri ve kabiliyetlerinin gelişimine önemli düzeyde katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaleli'nin 2018 yılında yayımladığı "Piyano Eğitiminde 5E Modeli Öğrenme Stillere Dayalı Uygulamaların Başarı, Kalıcılık ve Tutuma Etkisi" başlıklı doktora tezi çalışmasında, piyano eğitiminde 5E modeli ve öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin başarı, piyano çalma becerisi, kalıcılık, tutum ve görüşlerine etkisi incelenerek, Karma modelle gerçekleştirilen araştırmanın nicel boyutunda Kontrol gruplu Öntest-Sontest Modeli, nitel boyutunda ise Betimsel Analiz Yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Piyano Dersi Başarı Testi, Piyano Çalma Becerisi Gözlem Formu, Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analiziyle aşağıdaki bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılandırmacı 5e modeli ve öğrenme stillerine göre öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel öğretim metodu uygulanan kontrol grubunun piyano dersi sontest, kalıcılık ve piyano çalma becerisi puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Deney grubundaki öğrenciler anlamlı düzeyde yüksek piyano dersi başarısı, piyano çalma becerisi ve öğrenme kalıcılığı elde etmişlerdir. Yapılandırmacı 5e modeli ve öğrenme stillerine göre öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel öğretim metodu uygulanan kontrol grubunun piyano dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Uygulanan deneysel işlem deney grubundaki öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmanın nitel boyutunda yapılandırmacı 5e modeli ve öğrenme stillerine dayalı etkinlikler konusunda deney grubundaki öğrenciler olumlu görüşler ortaya koymuşlardır. Deney grubundaki öğrencilerin tamamı derste uygulananın kesinlikle etkili olduğunu ve olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca

öğrencilerin egzersizlerde iyi oldukları, zorlanmadıkları ve tüm etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin büyük çoğunluğu dersleri ilgi çekici bulmuşlar, “derslere severek katıldıklarını ve faaliyetlerin dikkat çekici olduklarını” vurgulamışlardır. Araştırmanın nitel boyutunda son olarak ortaya çıkan bulgu ise öğrencilere gerçekleştirilen uygulamaların farklı müzik derslerinde de faydalı olacağını ve genel olarak uygulama becerilerinin geliştireceğini ifade etmişlerdir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda uygulanan yöntemler hakkında ayrıntılar verilmektedir. Aynı zamanda araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu ve çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistik verileri toplama teknikleri ile verilerin analiz maddelerine yer verilmektedir.

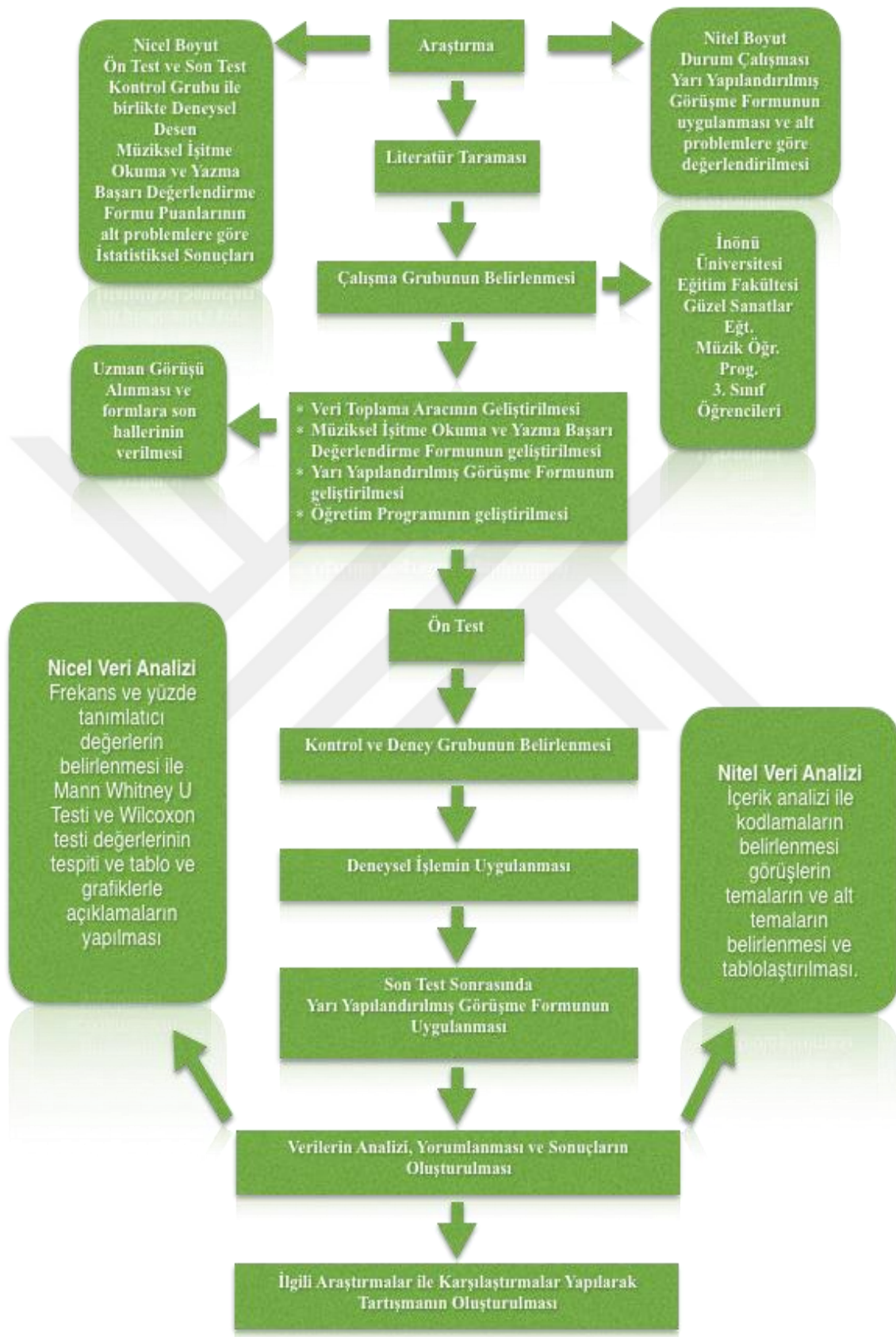
#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından; “Öntest ve Sontest Kontrol Grubu” ile birlikte “Deneysel Desen” kullanılmıştır. Ayrıca atonal çalışmalar yapan öğrencilerin öğrenim sürecine ilişkin algıları yarı yapılandırılmış görüşme formları ile tespit edilmiştir. Bu açıdan araştırmada nitel çalışmalarda uygulanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile “İçerik Analizi” tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu belirlemek amacı ile öntesler uygulanmış başarı düzeyi dikkate alınarak öğrenciler bu gruplara random tekniği ile atanmıştır.

“Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü ile, gözlemlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir.” (Karasar, 2009) “Deneysel yöntemde en önemli özellik araştırma boyunca kontrole olanak sağlamasıdır. Bu kontrol olanağı nedeni ile deneysel araştırmalarda iç- geçerlilik derecesinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Bir araştırmada amaç, fonksiyonel ilişkilerden çok, sebep ve sonuçları meydana çıkarmak ise seçilecek araştırma yönteminin deneysel olması da isabet olacaktır.” (Kaptan, 1998) “Deneysel desenler, genellikle gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve deneme öncesi desenler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Deneysel desenler arasında sadece gerçek deneme desenlerine deneklerin deneysel koşullara yansız ataması söz konusudur.” (Büyüköztürk, 2007) “Öntest-sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır.” (Karasar, 2009)

Araştırmada öntest ve sontest Kontrol Grubu ile birlikte Deneysel Desenin kullanılması, aynı zamanda Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu uygulanarak araştırmaya nitel bir boyut kazandırılmak istenmiştir. Nicel sonuçlar ile birlikte çalışmanın farklı bir boyut kazanmasını sağlamak amacı ile deney öncesinde ve sonrasında uygulanan MİOYBDF puanlarının istatistiksel sonuçlarının incelenmesine ek olarak öğrenci görüşleri ile meydana gelen değişikliklerin nitel açıdan tespit edilmesi sağlayabilmek amacıyla uygulanacak yöntem, nitel araştırmalarda durum çalışması olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013) bir durumun çok kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde araştırıldığı, durumu etkileyen bir çok değişkenin derinlemesine incelenerek meydana gelen değişimlerin tespit edilmesinin amaçlandığı bir desen türüdür.

Çalışma sürecinde izlenen adımların şematik yapısı sıralı bir biçimde Şekil 18'de verilmiştir.



Şekil 18 Araştırmada İzlenen Aşamaların Şematik Yapısı

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programında okuyan III.Sınıf öğrencileri (N=30) oluşturmaktadır. Seçkisiz atama ile deney (N=15) ve kontrol (N=15) grupları oluşturulmuştur.

Çalışma grubunun, belirlenmesine yönelik işlem yolunun ilk aşamasında öğrencilere iki aşamadan oluşan **Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu** uygulanmıştır. İlk aşamasında “Aralıklar, Çevrimler ve Dikte Ölçeği” uygulanmış, ikinci aşamasında ise “İnterval işitme ve Deşifre Ölçeği” uygulanmıştır. Öntest sonucu alınan veriler doğrultusunda sınıf başarı düzeyi belirlenmiştir. Belirlenen başarı dağılımının her iki grup için eşit olması dikkate alınarak öğrenciler random tekniği ile kontrol ve deney gruplarına atanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontestlerde Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu 1. ve 2. aşamasından aldıkları toplam puanlar ile interval sesleri tanıma, dikte ve deşifre alt testlerinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistiklerle açıklanmıştır. Seçkisiz olarak atanan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntestler kapsamında Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu genelinden ve alt testlerinden aldıkları puanlar Mann Whitney U testiyle karşılaştırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu genelinden ve alt testlerinden aldıkları öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $p > .05$ ) Bu bulgudan hareketle deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanan öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki başlangıç düzeylerinin birbirine eşit düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

### 3.3. Verileri Toplama Teknikleri

#### 3.3.1. Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi

YÖK'ün 2006 yılı müzik öğretmenliği programı öğretmen yetiştirme kılavuzu müziksel işitme okuma ve yazma ders içeriği, amaç ve hedef davranışlara göre belirlenen tüm ölçülerde ve tüm majör – minör tonlar ile tek sesli ve iki sesli düzeye uygun ezgi okuma, yazma, çözümlenme ve yaratma uygulamaları, dominant yedili akoru ve diğer dört sesli akorlara ilişkin işitme uygulamaları göz önünde bulundurularak hazırlanan form, çalışma grubunun müziksel işitme ve okuma düzeylerine belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen “**Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu**” olarak uygulanmıştır. Aynı zamanda uygulanan öntest ile sontest, öğrencilerin doğru bir ölçme ile düzeylerinin belirlenebilmesi amacı ile aynı düzeyde ancak farklı sorularda olmasına özen gösterilerek hazırlanmıştır. İlgili veri toplama tekniği olan “**Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu**” kapsam geçerliliğinin sağlanması amacı ile ilgili alanda uzmanların görüşü alınarak onaylanmıştır.

**Tablo 10** Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu Uzman Görüşleri

<b>Uzman</b>	<b>Üniversite</b>	<b>Uygunluk</b>
Prof. Dr. Turan SAĞER	Yıldız Teknik Üniversitesi/İSTANBUL	Uygun
Prof. Sadık ÖZÇELİK	Gazi Üniversitesi/ANKARA	Uygun
Doç. Dr. Üye. Engin GÜRPINAR	İnönü Üniversitesi/MALATYA	Uygun
Dr. Öğr. Üye. Ozan EROY	Demokrasi Üniversitesi/İZMİR	Uygun

### 3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle Sosyoloji’de kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde pek çok sosyal bilim alanında görüşme, etkili bir veri toplama yöntemi olarak yerini almıştır. (Chadwick ve diğerleri, 1984:102) Görüşme, çalışmada önceden belirlenen sorular çerçevesinde, bireylerin bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların altında yatan problemlerin ortaya çıkarılmasını sağlayan ve bu nedenle derinlemesine veri elde edilmesini amaçlayan sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. (Büyüköztürk vd., 2015:150; Karasar, 2012:165, Akt. Tankız,2016:92) Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimle bir iletişim süreci olarak tanımlamıştır.” (Akt. Yıldırım, Şimşek, 2005:119)

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşülen kişiye kendini ayrıntılı bir şekilde ifade etme imkânı sunarak ilgili alanda derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlar. (Büyüköztürk vd., 2015:150) Deneysel çalışmadan sonra öğrencilerin işitme düzeyindeki değişiklikler belirlenirken öğrencilerin bu süreç için belirtmek istedikleri birçok konunun olabileceği varsayımından yola çıkılarak çalışmayı karma desen olarak şekillendiren çalışmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sorularını belirlemek için deneysel süreçte yer alan öğrenciler ile görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler yardımıyla pilot sorular oluşturulmuş ve öğrencilerin soruyu nasıl anladıkları tespit edildikten sonra öğrencilerin deneysel süreçten sonra işitme düzeyinde; dikte, solfej, interval işitme ve deşifre becerileri hakkında görüşlerini alabilmek ve aynı zamanda uygulamanın olumlu olumsuz yönlerini, ataonalite ile ilgili tutumlarını, dersin gerekliliğini, tonal ve atonal arasındaki ilişkiyi öğrencilerin görüşleriyle ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Çalışmada nitel veri elde etme amacıyla, araştırmacının uyguladığı pilot çalışma ile elde ettiği veriler doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları; dil, anlaşılabilirlik ve uygulanan deneysel işleme uygunluğunu tespit etmek ve kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla “Müzik”, “Türk Dili” ve “Eğitim Süreçleri” alanında üç farklı uzman görüşüne hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Üzerine Uzman Görüşü Alma Formu” sunulmuş ve uzmanlardan (1) Uygun, (2) Uygun



değil, seçeneklerini değerlendirmesi istenerek (2) uygun değil ise, uzmanların ilgili maddeye açıklama istenerek soruyu değerlendirmesi istenmiştir.

Uzmanların yönlendirmeleri sonucu görüşmeye, bazı soruların ilk etapta sorulmaması gerekçesi ile soruların sıralamaları değiştirilmiş ve daha anlaşılır olması gerekçesi ile bazı soruların ifade biçimi değiştirilmiştir. Uzmanlar tarafından verilen öneriler doğrultusunda (f=5) ilgili sorulara “detay ve alt destek” sorusu olmakla birlikte, toplam (f=12) soru yarı yapılandırılmış görüşme formunda değerlendirilmeye kabul edilmiştir. (EK-4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu)

Öğrencilerin 12 haftalık deneysel işlem sonrasında yapılan görüşmelerde uzmanlar tarafından son şekli verilmiş görüşme formu uygulanmıştır. Uygulanan formda; deney sürecinden sonra işitme düzeyindeki değişiklik durumları (dikte, interval, işitme, solfej, deşifre vb.), atonal eğitimde çalışma stilleri, deneysel işlemde önce ve sonra atonalite ifadesi hakkında öğrenci görüşleri, uygulanan deneysel sürecin diğer dersler ile ilişkisi, dersin gerekliliği hakkında öğrenci görüşleri ve atonal-tonal arasındaki ilişki durumlarını belirlemeye yönelik (f=12) açık uçlu soru sorulmuş ve öğrenciler tarafından cevaplandırılarak kayıt altına alınmıştır.

**Tablo 11** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Uzman Görüşleri

Uzman	Üniversite	Uygunluk
Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER	İnönü Üniversitesi/MALATYA	Formda belirtilen sıralamalar değiştirildiği takdirde (UYGUN)
Dr. Öğr. Üye. Engin GÜRPINAR	İnönü Üniversitesi/MALATYA	Alan uygulaması için (UYGUN)
Öğr. Gör. Ersin AYCAN	İnönü Üniversitesi/MALATYA	Bazı cümlelerde ifadeler düzeltildiği takdirde (UYGUN)

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğrencilerin yansız ve bağımsız cevaplar verebilmesi için öntesti ve sontesti ayrı ayrı düzenlenmiş “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu (MİOYBDF)” ile birlikte, deney sürecine yönelik nitel veriler elde edebilmek için “Deneysel Sürece İlişkin Görüşme Formu” (DSİGF) kullanılmıştır.

### 3.5. İşlem

Grupların oluşturulması ve deneysel işlem öncesinde öğrencilere uygulanan MİOY Başarı Değerlendirme Formunun ilk aşamasında öğrencilerin bağıl tek ses işitme yeteneği, iki ses işitme yeteneği, üç ses işitme yeteneği, dört ses işitme yeteneği ve dikte yazma yeteneği ölçülmesi amaçlanarak (N=30) öğrenci birbirleri ile iletişim kurmayacak düzende sınıfa yerleştirilmiştir. Öğrencilere MİOYBDF'nun açıklanması ardından birinci aşama uygulanmış ve öğrencilerin ilk test kağıtları belirlenmiştir. İkinci aşamada ise üç uzman ile birlikte görüntü kaydı altında öğrenciler daha önce belirlenen ve sınav şartlarına uygun bir ortamda bireysel olarak sınava alınmış ve ikinci aşama gereği interval işitme düzeylerinin iki ses, üç, ses ve dört ses yeteneği ölçülmüş ve ilgili testte belirlenmiş bölümü deşifreleme yapmaları istenmiştir. (N=30) öğrencinin testinin tamamlanmasının ardından birinci aşama testi ilgili uzmanlar tarafından puanlanmıştır. İkinci aşamada ilgili uzmanların verdiği puanlar kümülatif not ortalaması ile belirlenmiş ve birinci aşamaya eklenerek öğrencinin MİOY düzeyi belirlenmiştir. Deney ve Kontrol guruplarına atanacak öğrenciler belirlenen başarı düzeylerinin eşitliği maddesine özen gösterilerek random tekniği ile atanmıştır.

Belirlenen deney ve kontrol gurupları öğrencilerinden (f=15) kontrol grubu öğrencilerine müzik öğretmenliği programında yer alan “MİOY V” dersi amaç ve hedef davranışlarının kazandırılması planlanarak dersin içeriği gereğince tonal uygulamalı derse devam edilmiştir.

Belirlenen (f=15) deney grubu öğrencilerine 12 haftalık atonal süreç, amaç ve hedef davranışların kazandırılması planlanarak dersin içeriği gereği atonal uygulamalı ders işlenmiştir.

Belirlenen atonal uygulamaya göre ilk aşamada öğrencilerin içinde buldukları deney sürecine hakim olmaları için “Modern ve Postmodern Dönem” müzik bilgisi verilerek, her hafta kontrol grubu ile ilerleyen deney grubu iki ders saati (45+45 dakika) deneysel süreç dersleri almıştır. Kontrol ve Deney grubu için belirlenen ders içeriği ayrıntıları Tablo 12’de gösterilmektedir.

**Tablo 12** Deney ve Kontrol Grubu Ders İçerikleri

DENEY GRUBU DERS İÇERİĞİ		Hafta	KONTROL GRUBU DERS İÇERİĞİ
Hafta	Detaylı İçerik		Detaylı İçerik
<b>ÖNTEST UYGULAMASI</b>			
1	Modern ve Postmodern Dönem müzik bilgisi. (Atonal Solfej Okuma)	1	Tonal Müzikte Modülasyon. (Tonal Solfej Okuma)
2	Atonal müzik tanımı giriş ve örnekler. Eksen ve ton bilgisi. (Atonal Solfej Okuma)	2	Tam kadans bilgisi. Plagal kadans bilgisi. Otantik kadans bilgisi. (Tonal Solfej Okuma)
3	Tam ton ve on iki ton sistemi özellikleri. (Atonal Solfej Okuma)	3	II.çevrim (43) durumunda dominant yedili akoru kavrayabilme. III.çevrim (2) durumunda dominant yedili akoru kavrayabilme. (Tonal Solfej Okuma)
4	Modern ve Postmodern dönem çok seslilik. (Konu tekrarı ve değerlendirme)	4	Dört bemol alan minör ton bilgisi. Dominant Yedili Akoru I.çevrim (65) durumunda dominant yedili akoru kavrayabilme. (Ara Sınav)
5	Modern ve Postmodern dönemde form ve biçim bilgisi. (Atonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)	5	Modülasyon terimi bilgisi. Dört bemol alan majör ve minör ton bilgisi. (Tonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)
6	İnterval işitme ve uyumsuz (disonans) aralık bilgisi.	6	Büyük rondo formu bilgisi. Dört diyez alan majör ve minör ton bilgisi. (Tonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)
7	Ekspresyonizm ve diğer akımlar ile müziğin ilişkisi (Atonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)	7	Küçük rondo formu bilgisi. Katlı şarkı formu bilgisi. (Tonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)
8	Modern dönem müziğinde akor kavramı bilgisi. (Konu tekrarı ve değerlendirme)	8	II.çevrim durumunda majör akorunu kavrayabilme.II.Çevrim durumunda minör akorunu kavrayabilme. (Ara Sınav)
9	Majör veya minör olmayan akorları tanıma ve ayırt edebilme. (Atonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)	9	I. ve II.çevrim durumunda majör akorunu kavrayabilme.I. ve II.Çevrim durumunda minör akorunu kavrayabilme.
10	Deşifre okuma ve işitme	10	Müzikte akor kavramı bilgisi. Temel durumda majör akorunu kavrayabilme. Temel durumda minör akorunu kavrayabilme.
11	Eser analizi türleri ve özellikleri bilgisi. (Atonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)	11	Çok sesli işitme ve okuma.
12	Dönem içinde öğrenilen konuların genel tekrarı.	12	Dönem içinde öğrenilen konuların genel tekrarı.Tür, biçim, sekvens,kadans konularında örnek kadanslar ve sekvens çalışmaları.
<b>SON TEST UYGULAMASI</b>			

Tablo 12’de belirtilen ders içeriklerinin uygulanması ile deneysel işlem sonrasında öğrencilere uygulanan (Son Test) MİOY Başarı Değerlendirme Formunun ilk aşamasında öğrencilerin bağıl tek ses işitme yeteneği, iki ses işitme yeteneği, üç ses işitme yeteneği, dört ses işitme yeteneği ve dikte yazma yeteneği ölçülmesi amaçlanarak (N=30) öğrenciler birbirleri ile iletişim kurmayacak düzende sınıfa yerleştirilmiştir. Öğrencilere MİOYBDF’nun açıklanması ardından birinci aşama uygulanmış ve öğrencilerin sontest kağıtları belirlenmiştir. İkinci aşamada , üç uzman ile birlikte görüntü kaydı altında öğrenciler daha önce belirlenen ve sınav şartlarına uygun bir ortamda bireysel olarak sınava alınmış ve ikinci aşama gereği interval işitme düzeylerinin iki ses, üç, ses ve dört ses yeteneği ölçülmüş ve ilgili testte belirlenmiş bölümü deşifreleme yapmaları istenmiştir. (N=30) öğrencinin testinin tamamlanmasının ardından birinci aşama testi ilgili uzmanlar tarafından puanlanmıştır. İkinci aşamada ilgili uzmanların verdiği puanlar kümülatif not ortalaması ile belirlenmiş ve birinci aşamaya eklenerek öğrencinin sontest MİOY düzeyi belirlenmiştir. Yapılan öntest ve sontest uygulamalarının ardından 12 hafta süren deneysel sürece katılan öğrencilere belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak süreçte veri toplama araçlarında açıklanan temalara yönelik sorular sorulmuş ve süreci değerlendirmeleri istenmiştir. Belirlenen görüşme formu ile öğrencilerin verdiği cevaplar ile “MİOYBDF” sonuçlarına yönelik “DSİGF” sonuçları karşılaştırılmış ve öğrencinin başarı puanına ilişkin görüşlerinin kodları ve temaları belirlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar ile genel bir çerçeve oluşturulmuş ve araştırmanın tartışma bölümünde konuyla ilişkin diğer çalışmalarla ilgili karşılaştırma yapılarak değerlendirilmiştir.

### 3.6. Verilerin Analizi

Çalışma sürecinde uygulanan “MİOYBDF” öntest ve sontest ile elde edilen veriler deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ait öntest ve sontest puanlarına ait veri setleri küçük (<30) olduğu için ve yapılan Shapiro Wilk normallik testi sonuçlarının anlamlı ( $p < .05$ ) çıkması ile analizlerde non-parametrik yöntemler kullanılmıştır. Buna göre öntest ve sontest puanlarının gruplararası karşılaştırmalarında Mann Whitney U testinden faydalanılmıştır. Diğer taraftan öntest ve sontest puanlarının gruplar içi karşılaştırmaları ise Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler Spss 21 paket programı ile analiz edilmiş ve tablolastırılmıştır. Tablolarda

belirtilen alt problemler ile veriler karşılaştırılmış ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirtilmiştir. Çalışma sonunda deney grubuna uygulanan “DSİGF” ile öğrencilerin deney süreci ile uygulanan eğitim hakkında görüş bildirmeleri istenmiştir. Bildirilen görüşlere göre nitel bir analiz yapılmış temalar ve alt temalar ile birlikte öğrenci görüşlerine göre kodlar belirlenmiş yüzde ve frekans değerleri ile açıklamalarda bulunulmuştur. Elde edilen tema, alt tema ve kodlar ile model önerisi OSX Yosemite işletim sistemi ile uyumlu çalışan Mindnode Pro paket programı ile sunulmuştur.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan “MİOYBDF” ile elde edilen verilerin istatistiksel sonuçları tablolar ve grafiklerle açıklamalarda bulunularak sıralanmış ve sunulmuştur. Atonal destekli işitme eğitiminin işitme değişkenlerine etkisi bu bölümde belirtilmiştir.

Temel işitme becerileri testinin puanlanmasında üç uzman görev almış ve uzmanların verdikleri puanların ortalaması öntest ve sontest puanı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bu puanlara ait puanlama güvenilirliğinin hesaplanması amacıyla üç uzmanın hem öntest hem de sontestte verdikleri puanların sınıfıçi (intraclass) korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda üç puanlayıcının öntest kapsamında 30, sontest kapsamında ise 28 öğrenciye verdikleri puanlar arasındaki uyum katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 13’te sunulmuştur

**Tablo 13** Uzmanların öntest ve sontest ölçümlerine ait puanlayıcı güvenilirliği sonuçları

Test	Sınıf-içi Kor. Katsay.	N	Df	F	P
Öntest İS	,964	30	29-58	27,398	,000
Öntest ÜS	,956	30	29-58	22,105	,000
Öntest DS	,970	30	29-58	35,311	,000
Sontest İS	,952	28	27-54	20,080	,000
Sontests ÜS	,915	28	27-54	11,837	,000
Sontest DS	,946	28	27-54	18,426	,000

Elde edilen verilerden hareketle 3 uzmanın hem öntest hem de sontest kapsamında yaptıkları değerlendirmelerin puanlama güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontestlerde “MİOYBDF” 1. ve 2. aşamasından aldıkları toplam puanlar ile interval işitme ve seslendirme, relative işitme, dikte ve deşifre alt testlerinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 13.1’te belirtilmiştir.

**Tablo 13.1** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanları

Puan	Test	Grup					
		Deney			Kontrol		
		N	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
Birinci Aşama Tek Ses	Öntest	15	13,60	4,73	13	11,08	5,45
	Sontest	15	13,60	6,38	13	15,08	5,45
Birinci Aşama İki Ses	Öntest	15	6,40	6,56	13	7,38	5,38
	Sontest	15	10,93	6,50	13	6,15	5,57
Birinci Aşama Üç Ses	Öntest	15	6,40	6,56	13	4,92	5,45
	Sontest	15	12,80	4,59	13	9,23	5,75
Birinci Aşama Dört Ses	Öntest	15	2,93	4,65	13	3,69	4,75
	Sontest	15	8,80	7,44	13	3,38	6,70
Birinci Aşama Dikte	Öntest	15	6,66	5,55	13	7,86	7,68
	Sontest	15	17,02	3,32	13	12,21	4,32
İkinci Aşama İki Ses	Öntest	15	11,55	5,99	13	13,08	5,39
	Sontest	15	18,56	4,67	13	14,36	4,49
İkinci Aşama Üç Ses	Öntest	15	9,66	4,64	13	8,84	6,92
	Sontest	15	17,33	5,11	13	16,15	4,63
İkinci Aşama Dört Ses	Öntest	15	7,33	7,23	13	5,77	6,48
	Sontest	15	10,22	7,86	13	8,59	6,52
İkinci Aşama Deşifre	Öntest	15	8,19	5,88	13	8,29	5,58
	Sontest	15	12,99	5,14	13	12,62	5,97
Toplam	Öntest	15	36,37	19,85	13	35,45	20,80
	Sontest	15	61,13	20,36	13	48,89	19,72

Seçkisiz olarak atanan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntestler kapsamında müzik sınavının genelinden ve alt testlerinden aldıkları puanlar Mann Whitney U testiyle karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 14** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ortalaması</b>	<b>Sıra toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Birinci Aşama	Deney	15	16,17	242,50	72,500	0,233
Tek Ses Öntest	Kontrol	13	12,58	163,50		
Birinci Aşama	Deney	15	13,43	201,50	81,500	0,443
İki Ses Öntest	Kontrol	13	15,73	204,50		
Birinci Aşama	Deney	15	15,03	225,50	89,500	0,697
Üç Ses Öntest	Kontrol	13	13,88	180,50		
Birinci Aşama	Deney	15	13,70	205,50	85,500	0,544
Dört Ses Öntest	Kontrol	13	15,42	200,50		
Birinci Aşama	Deney	15	13,97	209,50	89,500	0,711
Dikte Öntest	Kontrol	13	15,12	196,50		
İkinci Aşama İki	Deney	15	13,60	204,00	84,000	0,530
Ses Öntest	Kontrol	13	15,54	202,00		
İkinci Aşama Üç	Deney	15	15,03	225,50	89,500	0,709
Ses Öntest	Kontrol	13	13,88	180,50		
İkinci Aşama	Deney	15	15,23	228,50	86,500	0,607
Dört Ses Öntest	Kontrol	13	13,65	177,50		
İkinci Aşama	Deney	15	14,00	210,00	90,000	0,729
Deşifre Öntest	Kontrol	13	15,08	196,00		
Toplam Öntest	Deney	15	14,80	222,00	93,000	0,836
	Kontrol	13	14,15	184,00		

P< .05

Tablo 14 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin müzik sınavının genelinden ve alt testlerinden aldıkları öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ( $p > .05$ ) Bu bulgudan hareketle deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanan öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki başlangıç düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.



#### 4.1. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval İşitme Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada elde edilen bu veriler “Deney ve kontrol grupları birlikte incelendiğinde interval (aralık) işitme düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık olacaktır.” alt problemine yönelik izlenmiş ve değerlendirilmiştir.

**Tablo 15** Deney ve Kontrol Grupları MİOYBDF Puanlarına Göre İnterval İşitme Düzeyleri

Puan	Test	Grup					
		Deney			Kontrol		
		N	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
Birinci Aşama İki Ses	Öntest	15	6,40	6,56	13	7,38	5,38
	Sontest	15	10,93	6,50	13	6,15	5,57
Birinci Aşama Üç Ses	Öntest	15	6,40	6,56	13	4,92	5,45
	Sontest	15	12,80	4,59	13	9,23	5,75
Birinci Aşama Dört Ses	Öntest	15	2,93	4,65	13	3,69	4,75
	Sontest	15	8,80	7,44	13	3,38	6,70

Tablo 15’te “MİOYBDF” puan ortalamalarına göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest interval (aralık) işitme ve yazma puanları belirtilmiştir. İlgili tablo verilerine göre interval işitime ve yazma alanına yönelik grafikler ve sonuçlar gösterilmiştir.

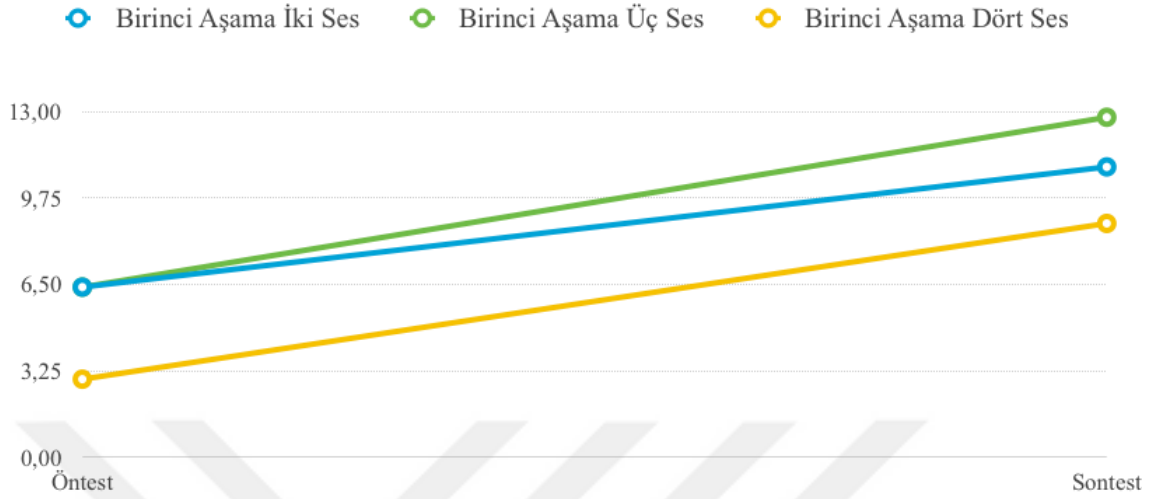
##### 4.1.1. Deney Grubu “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval İşitme Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 15’te yer alan verilere göre deney grubu öğrencilerinin tüm ölçütlerde herhangi bir istatistik analiz uygulanmadan yalnız puan ortalamalarına göre ortalama puanın pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir.

**Tablo 16** Deney Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre İnterval İşitme Düzeyleri

Deney Grubu	Birinci Aşama İki Ses	Birinci Aşama Üç Ses	Birinci Aşama Dört Ses
Öntest	6,40	6,40	2,93
Sontest	10,93	12,80	8,80

Tablo 16’da deney grubu öğrencilerinin yalnız interval işitmeye yönelik “MİOYBDF” puan ortalamalarına yer verilmiştir. İlgili veriler ışığında grafikler oluşturulmuş ve açıklanmıştır.



**Grafik 1** Deney Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle İnterval İşitme Düzeyleri

Tablo 15’ten elde edilen verilere göre deney grubu öğrencileri interval işitme düzeylerine göre tüm ölçütlerde pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir. Bu yorumlar herhangi bir analiz ve istatistik uygulamaları yapılmadan yalnızca MİOYBDF’den elde edilen puan ortalamaları ile yapılmaktadır.

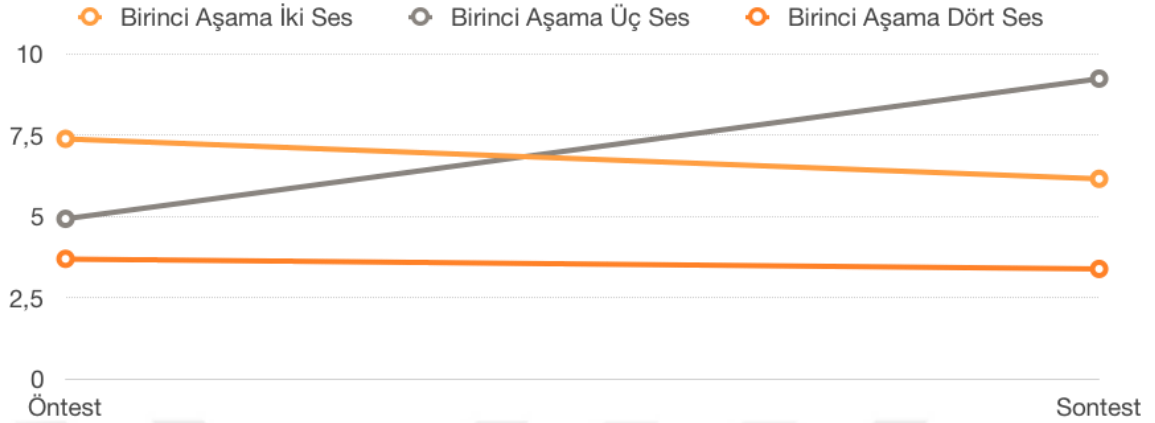
#### 4.1.2. Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval İşitme Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 15’te yer alan verilere göre kontrol grubu öğrencilerinin birinci aşama tek ses olarak adlandırılan ölçüt (tek ses tanıma) hariç diğer tüm ölçütlerde herhangi bir istatistik analiz uygulanmadan yalnız puan ortalamalarına göre ortalama puanın pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir.

**Tablo 17** Kontrol Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre İnterval İşitme Düzeyleri

Kontrol Grubu	Birinci Aşama İki Ses	Birinci Aşama Üç Ses	Birinci Aşama Dört Ses
Öntest	7,38	4,92	3,69
Sontest	6,15	9,23	3,38

Tablo 17’de deney grubu öğrencilerinin yalnız interval işitmeye yönelik “MİOYBDF” puan ortalamalarına yer verilmiştir. İlgili veriler ışığında grafikler oluşturulmuş ve açıklanmıştır.



**Grafik 2** Kontrol Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle İnterval İşitme Düzeyleri

Tablo 15’ten elde edilen verilere göre kontrol grubu öğrencileri üç sestem oluşan akor tanıma ölçütlerinden pozitif yönde ilerlediği tespit edilirken iki ses aralık işitme ve dört sestem oluşan akor tanıma ve yazma gibi ölçütlerden negatif yönde puan ortalamaları olduğu tespit edilmiştir. Bu yorumlar herhangi bir analiz ve istatistik uygulamaları yapılmadan yalnızca MİOYBDF’den elde edilen puan ortalamaları ile yapılmaktadır.

#### **4.1.3. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval İşitme Düzeylerine İlişkin Uygulanan Analizler Sonucu İstatistiksel Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan “MİOYBDF” puanlarının karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo ve grafiklerle ilgili alt probleme yönelik açıklanmıştır.

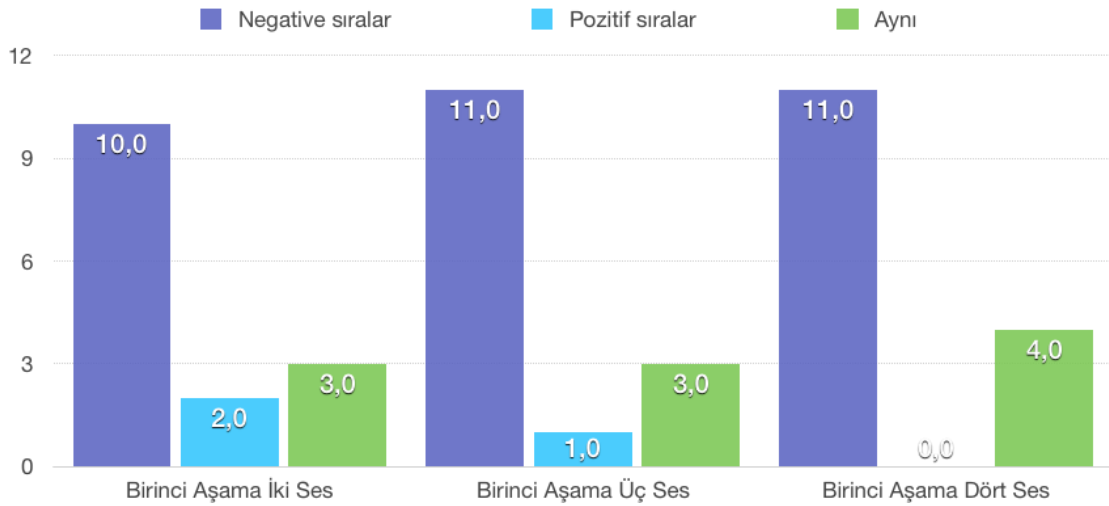
**Tablo 18** Deney Grubu “MİOYBDF” İnterval İşitme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Öntest-Sontest <sup>a</sup>	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p	r
<b>Birinci Aşama İki Ses</b>	Negative sıralar	10	7,20	72,00	-2,631	,009*	0,48
	Pozitif sıralar	2	3,00	6,00			
	Aynı	3					
<b>Birinci Aşama Üç Ses</b>	Negative sıralar	11	6,86	75,50	-2,89	,004*	0,53
	Pozitif sıralar	1	2,50	2,50			
	Aynı	3					
<b>Birinci Aşama Dört Ses</b>	Negative sıralar	11	6,00	66,00	-2,976	,003*	0,54
	Pozitif sıralar	0	0,00	0,00			
	Aynı	4					

\* p< .05

<sup>a</sup> Negatif sıralara dayalı

Tablo 18’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin “MİOYBDF” ye göre aldıkları puanla toplamda ( $z=-3,408$ ;  $p<0,05$ ) ve tüm alt testlerde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde artış göstermiştir. ( $p< .05$ ) Bu farklara ait etki büyüklüğü değerleri birinci aşama iki ses alt testi için geniş yakın ( $r=0,48$ ), diğer alttestler için ise geniş ( $r= 0,52-0,62$  arası) düzeyde hesaplanmıştır.



**Grafik 3** Deney Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle İnterval İşitme Düzeyleri

Tablo 18 ve Grafik 3'e göre "MİOYBDF" verilerine uygulanan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testine göre Negative sıralara dayalı sonuçlarda deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest sonuçları farklarına ait etki büyüklüğü değerleri birinci aşama iki ses alt testi için geniş yakın ( $r=0,48$ ), diğer alttestler için ise geniş ( $r= 0,52-0,62$  arası) düzeyde hesaplanmıştır.

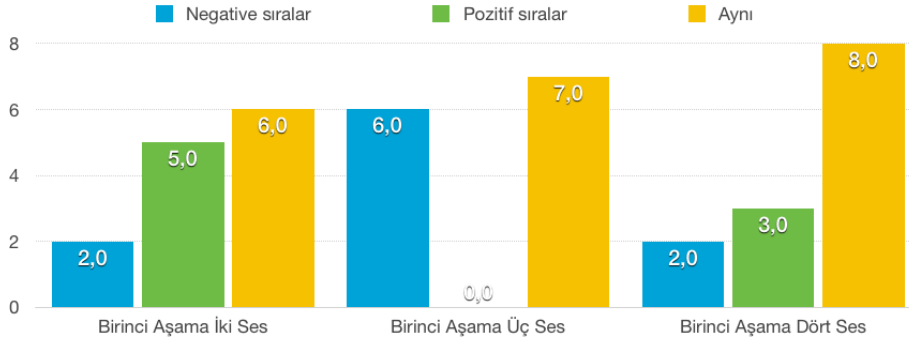
**Tablo 19** Kontrol Grubu "MİOYBDF" İnterval İşitme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

<b>Puanlar</b>	<b>Öntest-Sontest<sup>a</sup></b>	<b>N</b>	<b>Sıra ortalaması</b>	<b>Sıra toplamı</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>	<b>r</b>
<b>Birinci Aşama İki Ses</b>	Negative sıralar	2	4,50	9,00	-0,877	,380	
	Pozitif sıralar	5	3,80	19,00			
	Aynı	6					
<b>Birinci Aşama Üç Ses</b>	Negative sıralar	6	3,50	21,00	-2,226	,026*	0,44
	Pozitif sıralar	0	0,00	0,00			
	Aynı	7					
<b>Birinci Aşama Dört Ses</b>	Negative sıralar	2	3,25	6,50	-0,276	,783	
	Pozitif sıralar	3	2,83	8,50			
	Aynı	8					

\*  $p < .05$

<sup>a</sup> Negatif sıralara dayalı

Tablo 19'da görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin "MİOYBDF" birinci aşama iki ses ( $z=-0,877$ ,  $p > 0,5$ ), birinci aşama dört sese ( $z=-0,276$ ,  $p > 0,5$ ) ait öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamıştır. Diğer taraftan kontrol grubundaki öğrencilerin "MİOYBDF" birinci aşama üç ses ( $z=-2,226$ ,  $p < 0,5$ ) öntest puanı ile sontest puanı arasında sontestler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklara ait etki büyüklüğü değerleri birinci aşama üç ses ( $r=0,44$ ) olarak hesaplanmıştır. Buna göre deneysel çalışmanın uygulanmadığı kontrol grubunda öğrencilerin interval işitme ve yazma ölçütüne göre yalnızca üç sestten oluşan akorlarda başarı gösterdiği söylenebilmektedir.



**Grafik 4** Kontrol Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi İle İnterval İşitme Düzeyleri

Tablo 19 ve Grafik 4’e göre “MİOYBDF” verilerine uygulanan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testine göre Negative sıralara dayalı sonuçlarda kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest sonuçları farklarına ait etki büyüklüğü değerleri birinci aşama üç ses ( $z=-2,226$ ,  $p<0,5$ ) öntest puanı ile sontest puanı arasında sontestler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklara ait etki büyüklüğü değerleri birinci aşama üç ses ( $r=0,44$ ) olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında İnterval işitme ölçütüne yönelik oluşan bu farkın atonal destekli eğitimden kaynaklı olduğu belirtilebilmektedir; ancak hangi ölçütlerin ne düzeyde etkilendiği ve kaynağının tespit edilmesi diğer etki değerlerine göre sonuçlar ve tartışmalar bölümünde ayrıca incelenecektir.

#### 4.2. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval Seslendirme Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada elde edilen bu veriler “Deney ve kontrol grupları birlikte incelendiğinde interval (aralık) seslendirme düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yönelik izlenmiş ve değerlendirilmiştir.

**Tablo 20** Deney ve Kontrol Grupları MİÖYBDF Puanlarına Göre İnterval Seslendirme Düzeyleri

Puan	Test	Grup					
		Deney			Kontrol		
		n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
İkinci Aşama İki Ses	Öntest	15	11,55	5,99	13	13,08	5,39
	Sontest	15	18,56	4,67	13	14,36	4,49
İkinci Aşama Üç Ses	Öntest	15	9,66	4,64	13	8,84	6,92
	Sontest	15	17,33	5,11	13	16,15	4,63
İkinci Aşama Dört Ses	Öntest	15	7,33	7,23	13	5,77	6,48
	Sontest	15	10,22	7,86	13	8,59	6,52

Tablo 20’de “MİÖYBDF” puan ortalamalarına göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest interval (aralık) seslendirme puanları belirtilmiştir. İlgili tablo verilerine göre interval (aralık) seslendirme alanına yönelik grafikler ve sonuçlar gösterilmiştir.

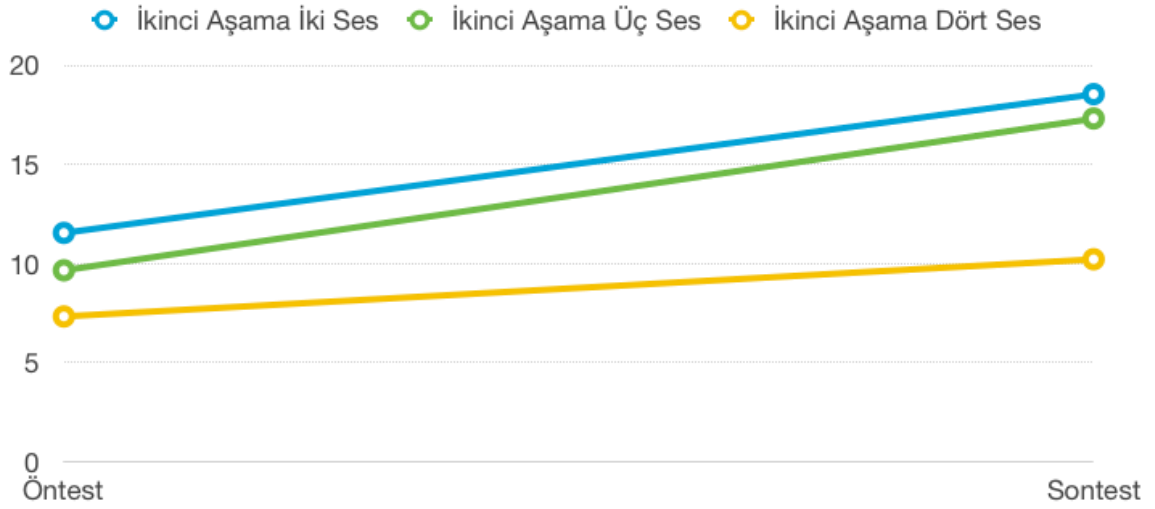
#### 4.2.1. Deney Grubu “MİÖYBDF” ile İncelendiğinde İnterval Seslendirme Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 18’de yer alan verilere göre deney grubu öğrencilerinin ikinci aşama tüm ölçütlerde herhangi bir istatistiksel analiz uygulanmadan yalnız puan ortalamalarına göre ortalama puanın pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir.

**Tablo 21** Deney Grubu MİÖYBDF Puanlarına Göre İnterval Seslendirme Düzeyleri

Deney Grubu	İkinci Aşama İki Ses	İkinci Aşama Üç Ses	İkinci Aşama Dört Ses
Öntest	11,55	9,66	7,33
Sontest	18,56	17,33	10,22

Tablo 21’de deney grubu öğrencilerinin yalnız interval seslendirmeye yönelik “MİÖYBDF” puan ortalamalarına yer verilmiştir. İlgili veriler ışığında grafikler oluşturulmuş ve açıklanmıştır.



**Grafik 5** Deney Grubu "MİOYBDF" Puan Ortalamaları İle İnterval Seslendirme Düzeyleri

Tablo 20'den elde edilen verilere göre deney grubu öğrencileri interval seslendirme düzeylerine göre tüm ölçütlerde pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir. Bu yorumlar herhangi bir analiz ve istatistik uygulamaları yapılmadan yalnızca MİOYBDF'den elde edilen puan ortalamaları ile yapılmaktadır.

#### 4.2.2. Kontrol Grubu "MİOYBDF" ile İncelendiğinde İnterval Seslendirme Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

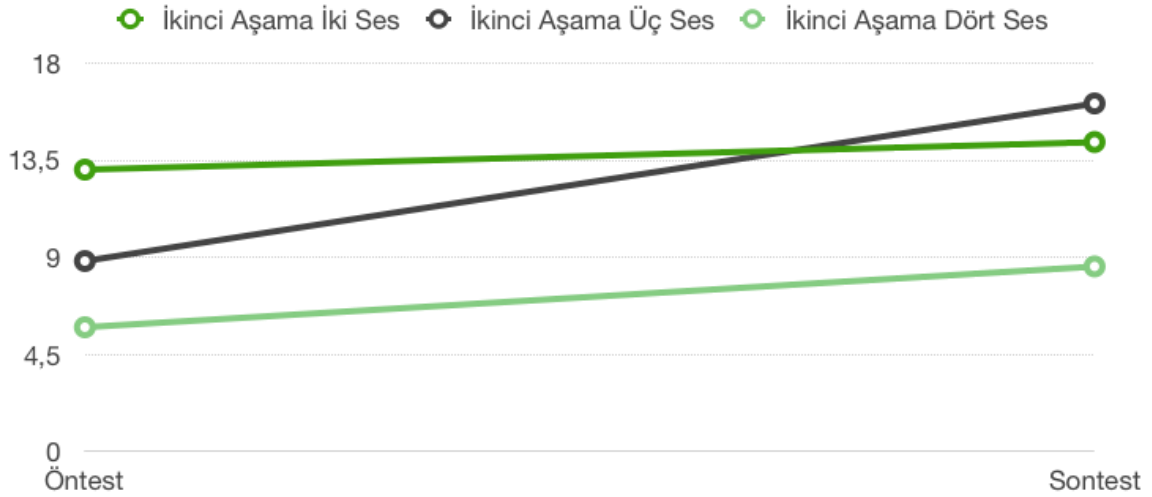
Tablo 20'de yer alan verilere göre kontrol grubu öğrencilerinin ikinci aşama tüm ölçütlerde herhangi bir istatistik analiz uygulanmadan yalnız puan ortalamalarına göre ortalama puanın pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir.

**Tablo 22** Kontrol Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre İnterval Seslendirme Düzeyleri

Kontrol Grubu	Birinci Aşama İki Ses	Birinci Aşama Üç Ses	Birinci Aşama Dört Ses
Öntest	13,08	8,84	5,77
Sontest	14,36	16,15	8,59

Tablo 22'de kontrol grubu öğrencilerinin yalnız interval seslendirmeye yönelik "MİOYBDF" puan ortalamalarına yer verilmiştir. İlgili veriler ışığında grafikler oluşturulmuş ve açıklanmıştır.





**Grafik 6** Kontrol Grubu “MIOYBDF” Puan Ortalamaları İle İnterval Seslendirme Düzeyleri

Tablo 20’den elde edilen verilere göre kontrol grubu öğrencileri interval seslendirme düzeylerine göre tüm ölçütlerde pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir. Bu yorumlar herhangi bir analiz ve istatistik uygulamaları yapılmadan yalnızca MIOYBDF’den elde edilen puan ortalamaları ile yapılmaktadır.

#### 4.2.3. Deney ve Kontrol Grupları “MIOYBDF” ile İncelendiğinde İnterval Seslendirme Düzeylerine İlişkin Uygulanan Analizler Sonucu İstatistiksel Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan “MIOYBDF” puanlarının karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo ve grafiklerle ilgili alt probleme yönelik açıklanmıştır.

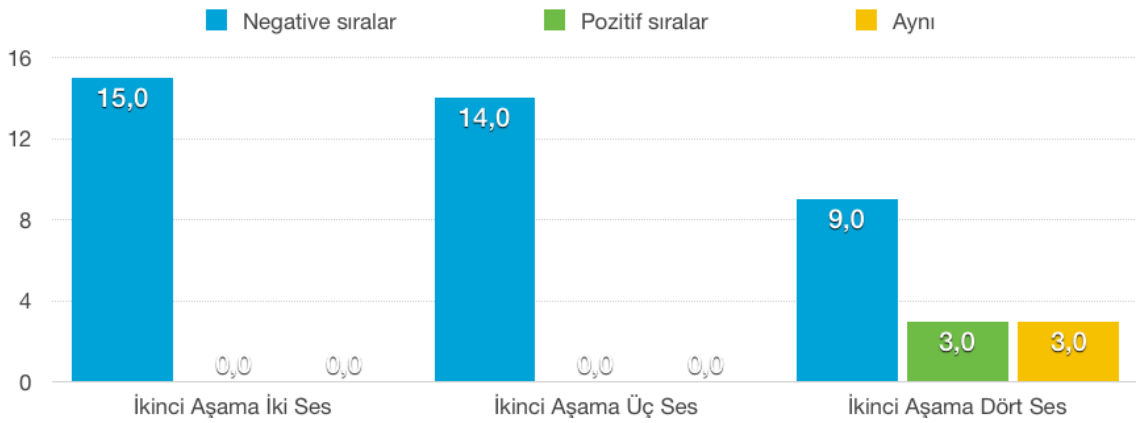
**Tablo 23** Deney Grubu “MİOYBDF” İnterval Seslendirme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Öntest-Sontest <sup>a</sup>	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p	r
İkinci Aşama İki Ses	Negative sıralar	15	8,00	120,00	-3,411	,001*	0,62
	Pozitif sıralar	0	0,00	0,00			
	Aynı	0					
İkinci Aşama Üç Ses	Negative sıralar	14	7,50	105,00	-3,298	,001*	0,60
	Pozitif sıralar	0	0,00	0,00			
	Aynı	1					
İkinci Aşama Dört Ses	Negative sıralar	9	7,56	68,00	-2,275	,023*	0,42
	Pozitif sıralar	3	3,33	10,00			
	Aynı	3					

\* p< .05

<sup>a</sup> Negatif sıralara dayalı

Tablo 23’te görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin “MİOYBDF” ye göre aldıkları puanla toplamda ( $z=-3,408$ ;  $p<0,05$ ) ve tüm alt testlerde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde artış göstermiştir ( $p< .05$ ) Bu farklara ait etki büyüklüğü değerleri ikinci aşama dört ses alt testi için geniş yakın ( $r=0,42$ ), diğer alttestler için ise geniş ( $r=0,60-0,62$  arası) düzeyde hesaplanmıştır.



**Grafik 7** Deney Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle İnterval Seslendirme Düzeyleri

Tablo 23 ve Grafik 7’ye göre “MİOYBDF” verilerine uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre Negative sıralara dayalı sonuçlarda deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest sonuçları farklarına ait etki büyüklüğü değerleri ikinci aşama dört ses alt testi için geniş yakın ( $r=0,42$ ), diğer alttestler için ise geniş ( $r=0,60-0,62$  arası) düzeyde hesaplanmıştır.

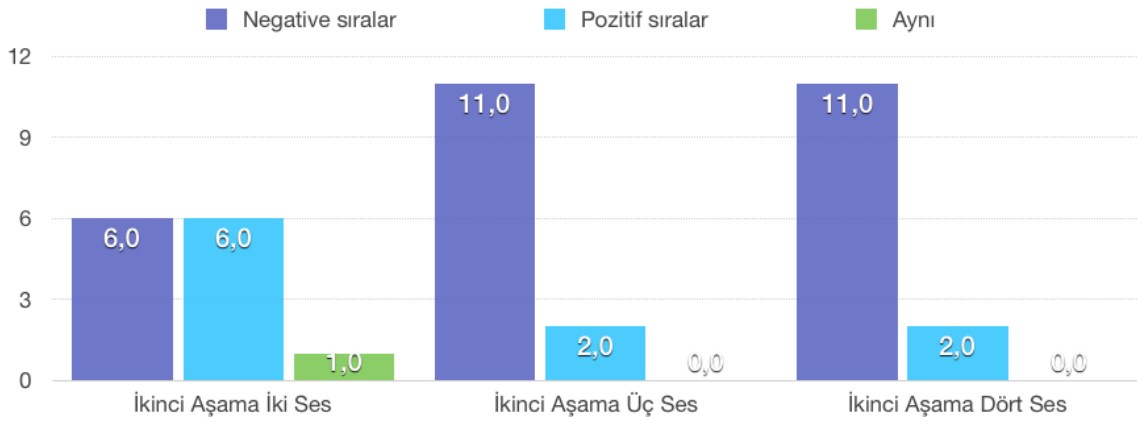
**Tablo 24** Kontrol Grubu “MİOYBDF” İnterval Seslendirme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Öntest-Sontest <sup>a</sup>	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p	r
İkinci Aşama İki Ses	Negative sıralar	6	7,83	47,00	-0,629	,529	
	Pozitif sıralar	6	5,17	31,00			
	Aynı	1					
İkinci Aşama Üç Ses	Negative sıralar	11	7,73	85,00	-2,761	,006*	0,54
	Pozitif sıralar	2	3,00	6,00			
	Aynı	0					
İkinci Aşama Dört Ses	Negative sıralar	11	6,91	76,00	-2,141	,032*	0,42
	Pozitif sıralar	2	7,50	15,00			
	Aynı	0					

\*  $p < .05$

<sup>a</sup> Negatif sıralara dayalı

Tablo 24’te görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin “MİOYBDF” ikinci aşama üç ses ( $z=-2,761$ ,  $p < 0,5$ ), ikinci aşama dört ses ( $z=-2,141$ ,  $p < 0,5$ ), alt testleri ile toplamda ( $z=-3,18$ ,  $p < 0,5$ ) öntest puanları ile sontest puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılara ait etki büyüklüğü değerleri ikinci aşama dört ses ( $r=0,42$ ) alt testleri için orta, ikinci aşama üç ses ( $r= 0,54$ ) olarak belirlenmiştir.



**Grafik 8** Kontrol Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle İnterval Seslendirme Düzeyleri

Tablo 24 ve Grafik 8’e göre “MİOYBDF” verilerine uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre Negative sıralara dayalı sonuçlarda kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest sonuçları farklarına ait etki büyüklüğü değerleri ikinci aşama üç ses ( $z=-2,761$ ,  $p < 0,5$ ), ikinci aşama dört ses ( $z=-2,141$ ,  $p < 0,5$ ), alt testleri ile toplamda ( $z=-3,18$ ,  $p < 0,5$ ) öntest puanları ile sontest puanları arasında sontestler lehine

anlamli bir fark bulunmuştur. Bu farklara ait etki büyüklüğü değerleri ikinci aşama dört ses ( $r=0,42$ ) alt testleri için orta, ikinci aşama üç ses ( $r= 0,54$ ) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre İnterval seslendirme ölçütünde kontrol grubunda uygulanan tonal işitme yöntemleri olumlu yönde etki etmektedir. Deney ve kontrol grupları arasında hangi ölçütlerin uygulanan yonteme göre geliştiği çalışmanın sonuç ve tartışma bölümünde karşılaştırma yapılarak belirtilecektir.

#### 4.3. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile İncelendiğinde Bağıl (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeylerine İlişkin Puanlarının İstatistiklerine Yönelik Bulgular

Çalışmada elde edilen bu veriler “Deney ve kontrol grupları birlikte incelendiğinde Bağıl (Relative) Tek Ses İşitme ve seslendirme düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık olacaktır.” alt problemine yönelik izlenmiş ve değerlendirilmiştir.

**Tablo 25** Deney ve Kontrol Grupları MİOYBDF Puanlarına Göre Bağıl (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeyleri

Puan	Test	Grup					
		Deney			Kontrol		
		n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
Birinci Aşama Bağıl (Relative) Tek Ses	Öntest	15	13,60	4,73	13	11,08	5,45
	Sontest	15	13,60	6,38	13	15,08	5,45

Tablo 25’te “MİOYBDF” puan ortalamalarına göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest Bağıl (Relative) Tek Ses İşitme puanları belirtilmiştir. İlgili tablo verilerine Bağıl (Relative) Tek Ses İşitme alanına yönelik grafikler ve sonuçlar gösterilmiştir.

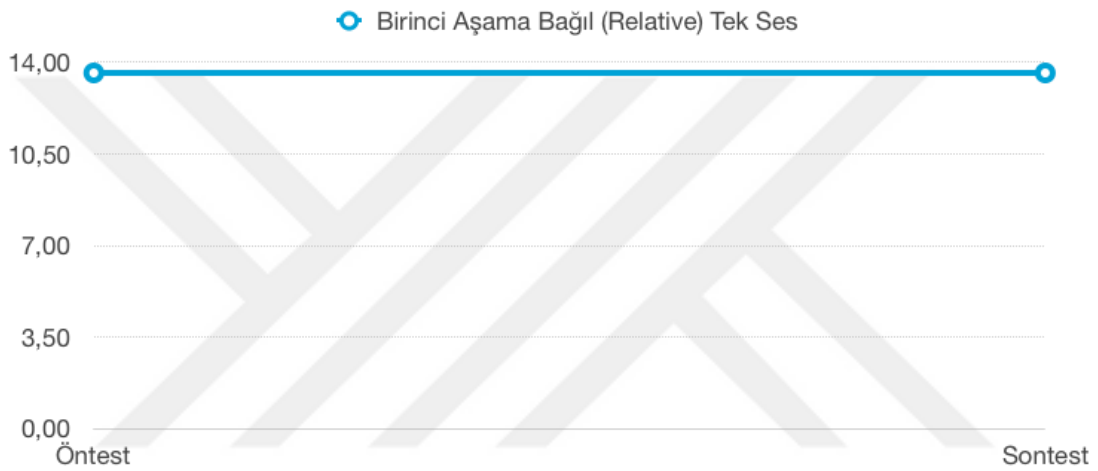
##### 4.3.1. Deney Grubu “MİOYBDF” ile İncelendiğinde Bağıl (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 25’te yer alan verilere göre deney grubu öğrencilerinin birinci aşama Bağıl (Relative) Tek Ses İşitme ölçütünde herhangi bir istatistik analiz uygulanmadan yalnız puan ortalamalarına göre ortalama puanın aynı düzeyde kaldığı deneysel sürecin Bağıl (Relative) Tek Ses İşitme düzeyinde olumlu etkisinin olmadığı gibi olumsuz da etkilemediği belirtilmektedir.

**Tablo 26** Deney Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeyleri

Deney Grubu	Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses
Öntest	13,60
Sontest	13,60

Tablo 26’da deney grubu öğrencilerinin yalnız interval işitme ölçütü içinde Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses İşitmeye yönelik “MİOYBDF” puan ortalamalarına yer verilmiştir. İlgili veriler ışığında grafikler oluşturulmuş ve açıklanmıştır.



**Grafik 9** Deney Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle İnterval Seslendirme Düzeyleri

Tablo 26’da elde edilen verilere göre deney grubu öğrencileri interval işitme ölçütü içinde Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses İşitmeye yönelik “MİOYBDF” puan ortalamalarına göre olumlu veya olumsuz etkilenmediği tespit edilmektedir. Bu yorumlar herhangi bir analiz ve istatistik uygulamaları yapılmadan yalnızca MİOYBDF’den elde edilen puan ortalamaları ile yapılmaktadır.

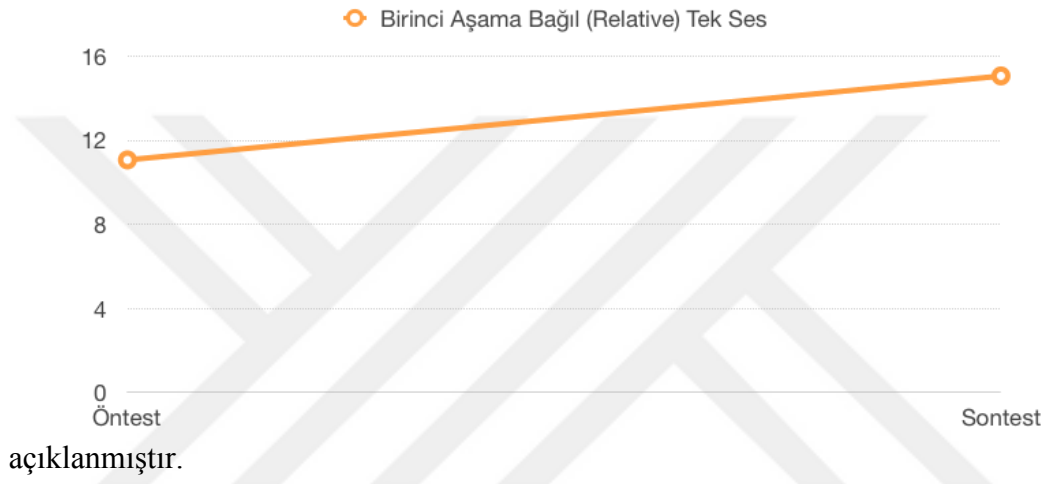
#### 4.3.2. Kontrol Grubu “MİOYBDF” İle İncelendiğinde Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 26’da yer alan verilere göre deney grubu öğrencilerinin birinci aşama Bağlı (Relative) Tek Ses İşitme ölçütünde herhangi bir istatistik analiz uygulanmadan yalnız puan ortalamalarına göre ortalama puanın olumlu yönde ilerlediği belirtilmektedir.

**Tablo 27** Kontrol Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre Tek Ses Tanıma Düzeyleri

Kontrol Grubu	Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses
Öntest	11,08
Sontest	15,08

Tablo 27’de deney grubu öğrencilerinin yalnız interval işitme ölçütü içinde Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses İşitmeye yönelik “MİOYBDF” puan ortalamalarına yer verilmiştir. İlgili veriler ışığında grafikler oluşturulmuş ve

**Grafik 10** Kontrol Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle Tek Ses Tanıma Düzeyleri

Tablo 27’den ve Grafik 10’dan elde edilen verilere göre deney grubu öğrencileri interval işitme ölçütü içinde Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses İşitmeye yönelik “MİOYBDF” puan ortalamalarına göre olumlu yönde etkilendiği tespit edilmektedir. Bu yorumlar herhangi bir analiz ve istatistik uygulamaları yapılmadan yalnızca MİOYBDF’den elde edilen puan ortalamaları ile yapılmaktadır.

### 4.3.3. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile İncelendiğinde Bağlı (Relative) Tek Ses İşitme Düzeylerine İlişkin Uygulanan Analizler Sonucu İstatistiksel Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan “MİOYBDF” puanlarının karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo ve grafiklerle ilgili alt probleme yönelik açıklanmıştır.

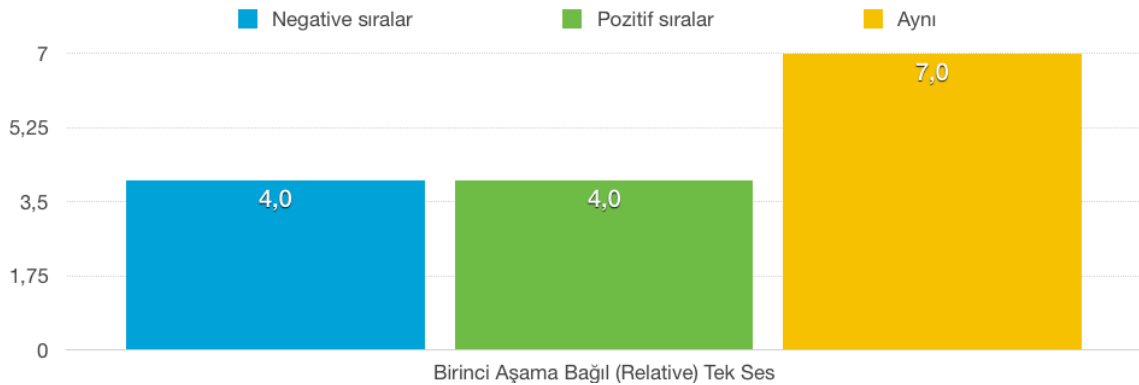
**Tablo 28** Deney Grubu “MİOYBDF” Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Öntest-Sontest <sup>a</sup>	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p	r
<b>Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses</b>	Negative sıralar	4	4,50	18,00	0	1,000	
	Pozitif sıralar	4	4,50	18,00			
	Aynı	7					

\* p< .05

<sup>a</sup> Negatif sıralara dayalı

Tablo 28 deney grubundaki öğrencilerin “MİOYBDF” Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses İşitme ölçütüne göre yapılan deneysel çalışmanın öğrencilerin ölçülen Bağlı (Relative) Tek Ses İşitme özelliklerini artırmada etkili olmadığını belirtmektedir.



**Grafik 11** Deney Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeyleri

Tablo 28 ve Grafik 11’e göre “MİOYBDF” verilerine uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Negative sıralara dayalı sonuçlarda deney grubu öğrencilerinin

öntest ve sontest sonuçları farklarına ait etki büyüklüğü değerleri birinci aşama tek ses alt testi dışında, toplamda ( $z=-3,408$ ;  $p<0,05$ ) ve tüm alt testlerde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde artış göstermiştir ( $p< .05$ ) Çalışmada Bağlı (Relative) Tek Ses İşitme Düzeyleri yapılan deneysel işlem sonrası olumlu veya olumsuz etkilenmediği belirtilmektedir.

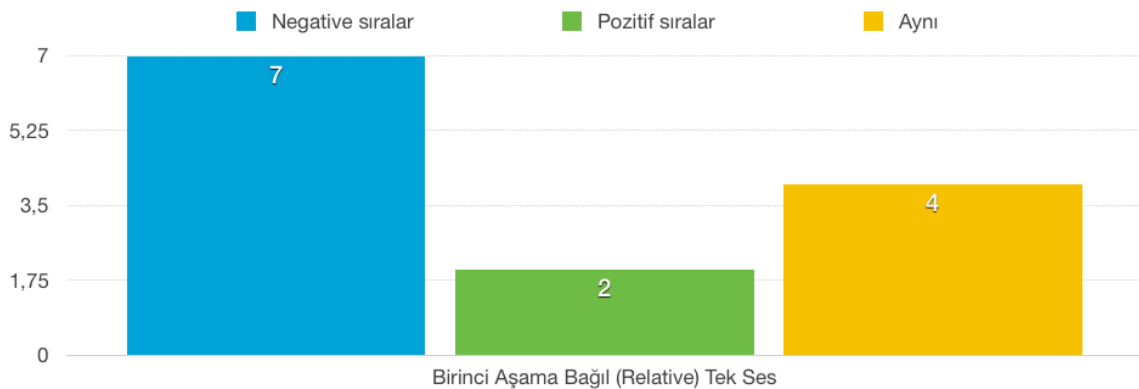
**Tablo 29** Kontrol Grubu “MİOYBDF” Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Öntest-Sontest <sup>a</sup>	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p	r
<b>Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses</b>	Negative sıralar	7	5,36	37,50	-1,801	,072	
	Pozitif sıralar	2	3,75	7,50			
	Aynı	4					

\*  $p< .05$

<sup>a</sup> Negatif sıralara dayalı

Tablo 29 kontrol grubundaki öğrencilerin “MİOYBDF” Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses işitme ölçütüne göre yapılan deneysel çalışmanın öğrencilerin ölçülen Bağlı (Relative) Tek Ses İşitme özelliklerini artırmada ( $z=-1,801$ ,  $p> 0,5$ ) etkili olmadığını belirtmektedir.



**Grafik 12** Kontrol Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Bağlı (Relative) Tek Ses Tanıma Düzeyleri

Tablo 29 ve Grafik 12’ye göre “MİOYBDF” verilerine uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Negative sıralara dayalı sonuçlarda kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest sonuçları farklarına ait etki büyüklüğü değerleri birinci aşama Bağlı (Relative) Tek Ses İşitme ölçütüne göre ( $z=-1,801$ ,  $p> 0,5$ ) olarak belirlenmiştir. Bu



durumda etki değeri büyüklüğü ile anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre İnterval seslendirme ölçütünde kontrol grubunda uygulanan tonal işitme yöntemleri deney ve kontrol grupları arasında hangi ölçütlerin uygulanan yönteme göre geliştiği çalışmanın sonuç ve tartışma bölümünde karşılaştırma yapılarak belirtilecektir.

#### 4.4 Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” İle İncelendiğinde Dikte Yazma Düzeylerine İlişkin Puanlarının İstatistiklerine Yönelik Bulgular

Çalışmada elde edilen bu veriler “Deney ve kontrol grupları birlikte incelendiğinde dikte yazma düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık olacaktır.” alt problemine yönelik izlenmiş ve değerlendirilmiştir.

**Tablo 30** Deney ve Kontrol Grupları MİOYBDF Puanlarına Göre Dikte Düzeyleri

Puan	Test	Grup					
		Deney			Kontrol		
		n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
Dikte	Öntest	15	6,66	5,55	13	7,86	7,68
	Sontest	15	17,02	3,32	13	12,21	4,32

Tablo 30’da “MİOYBDF” puan ortalamalarına göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest dikte puanları belirtilmiştir. İlgili tablo verilerine göre dikte alanına yönelik grafikler ve sonuçlar gösterilmiştir.

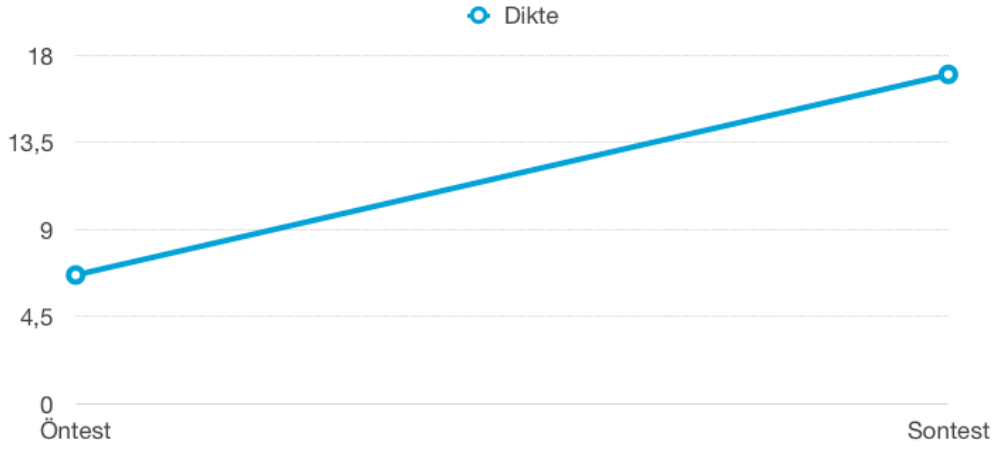
##### 4.4.1. Deney Grubu “MİOYBDF” İle İncelendiğinde Dikte Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular Ve Yorumlar

Tablo 30’da yer alan verilere göre deney grubu öğrencilerinin dikte ölçütünde herhangi bir istatistik analiz uygulanmadan yalnız puan ortalamalarına göre ortalama puanın pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir.

**Tablo 31** Deney Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre Dikte Düzeyleri

Deney Grubu	Dikte
Öntest	6,66
Sontest	17,02

Tablo 31’de deney grubu öğrencilerinin dikte yazabilmelerine yönelik “MİOYBDF” puan ortalamalarına yer verilmiştir. İlgili veriler ışığında grafikler oluşturulmuş ve açıklanmıştır.



**Grafik 13** Deney Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle Dikte Düzeyleri

Tablo 31’den elde edilen verilere göre deney grubu öğrencileri dikte yazabilme düzeylerine göre tüm ölçütlerde pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir. Bu yorumlar herhangi bir analiz ve istatistik uygulamaları yapılmadan yalnızca MİOYBDF’den elde edilen puan ortalamaları ile yapılmaktadır.

#### 4.4.2. Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile incelendiğinde Dikte Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

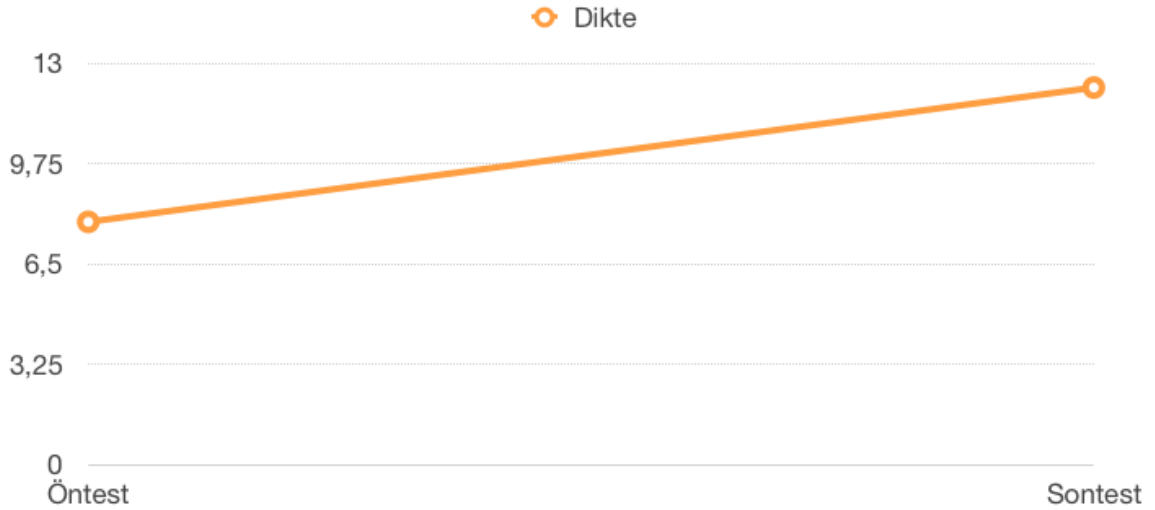
Tablo 32’de yer alan verilere göre kontrol grubu öğrencilerinin ikinci aşama dikte yazabilme ölçütlerinde herhangi bir istatistik analiz uygulanmadan yalnız puan ortalamalarına göre ortalama puanın pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir.

**Tablo 32** Kontrol Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre Dikte Düzeyleri

Tablo 32’de kontrol grubu öğrencilerinin dikte yazabilmelerine yönelik

Kontrol Grubu	Dikte
Öntest	7,86
Sontest	12,21

“MİOYBDF” puan ortalamalarına yer verilmiştir. İlgili veriler ışığında grafikler oluşturulmuş ve açıklanmıştır.



**Grafik 14** Kontrol Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları Dikte Düzeyleri

Tablo 32’den elde edilen verilere göre kontrol grubu öğrencileri dikte yazabilme düzeylerine göre pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir. Bu yorumlar herhangi bir analiz ve istatistik uygulamaları yapılmadan yalnızca MİOYBDF’den elde edilen puan ortalamaları ile yapılmaktadır.

#### 4.4.3. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile incelendiğinde Dikte Düzeylerine İlişkin Uygulanan Analizler Sonucu İstatistiksel Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan “MİOYBDF” puanlarının karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo ve grafiklerle ilgili alt probleme yönelik açıklanmıştır.

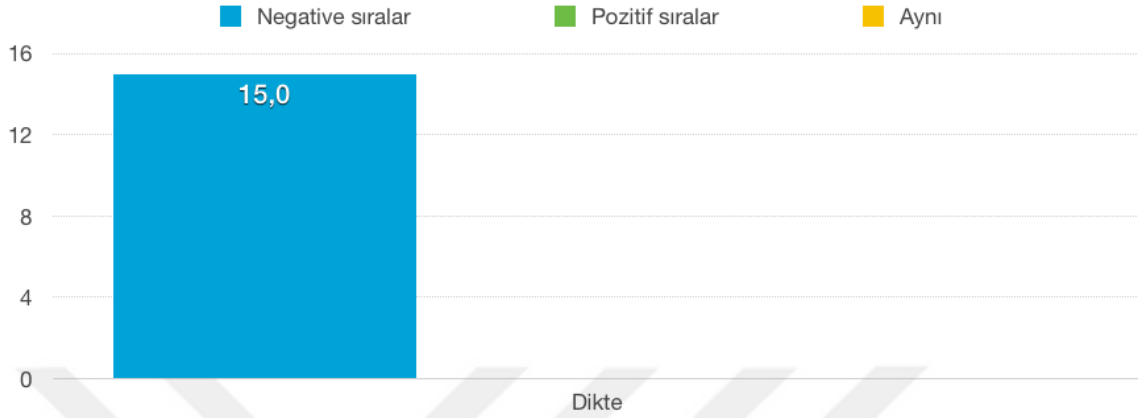
**Tablo 33** Deney Grubu “MİOYBDF” Dikte Yazabilme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Öntest-Sontest <sup>a</sup>	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p	r
	Negative sıralar	15	8,00	120,00	-3,412	,001*	0,62
<b>Dikte</b>	Pozitif sıralar	0	0,00	0,00			
	Aynı	0					

\* p< .05

<sup>a</sup> Negatif sıralara dayalı

Tablo 33'te görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin "MİOYBDF"ye göre aldıkları puanla toplamda ( $z=-3,408$ ;  $p<0,05$ ) ve dikte ölçütünde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde artış göstermiştir ( $p< .05$ ) Bu farka ait etki büyüklüğü değerleri geniş ( $r= 0,60-0,62$  arası) düzeyde hesaplanmıştır.



**Grafik 15** Deney Grubu "MİOYBDF" Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Dikte Düzeyleri

Tablo 33 ve Grafik 15'e göre "MİOYBDF" verilerine uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre Negative sıralara dayalı sonuçlarda deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest sonuçları farklarına ait etki büyüklüğü değerleri dikte yazabilme ölçütüne yönelik geniş ( $r= 0,60-0,62$  arası) düzeyde hesaplanmıştır.

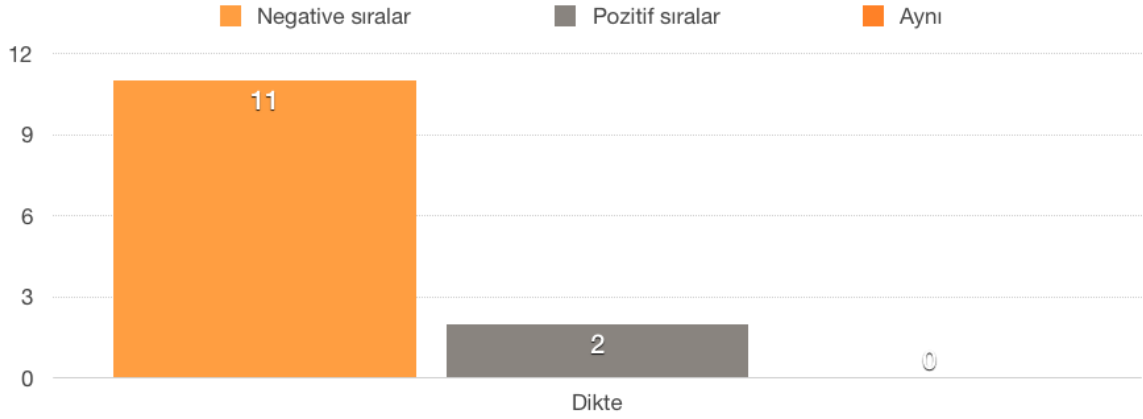
**Tablo 34** Kontrol Grubu "MİOYBDF" Dikte Yazabilme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Öntest-Sontest <sup>a</sup>	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p	r
<b>Dikte</b>	Negative sıralar	11	7,05	77,50	-2,241	,025*	0,44
	Pozitif sıralar	2	6,75	13,50			
	Aynı	0					

\*  $p< .05$

<sup>a</sup> Negatif sıralara dayalı

Tablo 34'te görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin "MİOYBDF" dikte düzeyine yönelik ( $z=-2,241$ ,  $p< 0,5$ ), öntest puanları ile sontest puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka ait etki büyüklüğü değerleri dikte ( $r=0,44$ ) için orta düzey olarak belirlenmiştir.



**Grafik 16** Kontrol Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Dikte Düzeyleri

Tablo 34 ve Grafik 16’ya göre “MİOYBDF” verilerine uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre Negative sıralara dayalı sonuçlarda kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest sonuçları farklarına ait etki büyüklüğü değerleri dikte yazabilme ölçütüne yönelik ( $z=-2,241$ ,  $p< 0,5$ ), ile ( $r=0,44$ ) olarak orta düzeyde toplamda ( $z=-3,18$ ,  $p< 0,5$ ) öntest puanları ile sontest puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre dikte yazabilme ölçütünde kontrol grubunda uygulanan tonal işitme yöntemleri olumlu yönde etki etmektedir. Deney ve kontrol grupları arasında hangi ölçütlerin uygulanan yönteme göre geliştiği çalışmanın sonuç ve tartışma bölümünde karşılaştırma yapılarak belirtilecektir.

#### 4.5 Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” İle İncelendiğinde Deşifre Okuma Düzeylerine İlişkin Puanlarının İstatistiklerine Yönelik Bulgular

Çalışmada elde edilen bu veriler “Deney ve kontrol grupları birlikte incelendiğinde Deşifre okuma düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık olacaktır.” alt problemine yönelik izlenmiş ve değerlendirilmiştir.

**Tablo 35** Deney ve Kontrol Grupları MİOYBDF Puanlarına Göre Deşifre Okuma Düzeyleri

Puan	Test	n	Grup				
			Deney			Kontrol	
			$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s
Deşifre	Öntest	15	8,19	5,88	13	8,29	5,58
	Sontest	15	12,99	5,14	13	12,62	5,97

Tablo 35’te “MİOYBDF” puan ortalamalarına göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest deşifre puanları belirtilmiştir. İlgili tablo verilerine göre deşifre alanına yönelik grafikler ve sonuçlar gösterilmiştir.

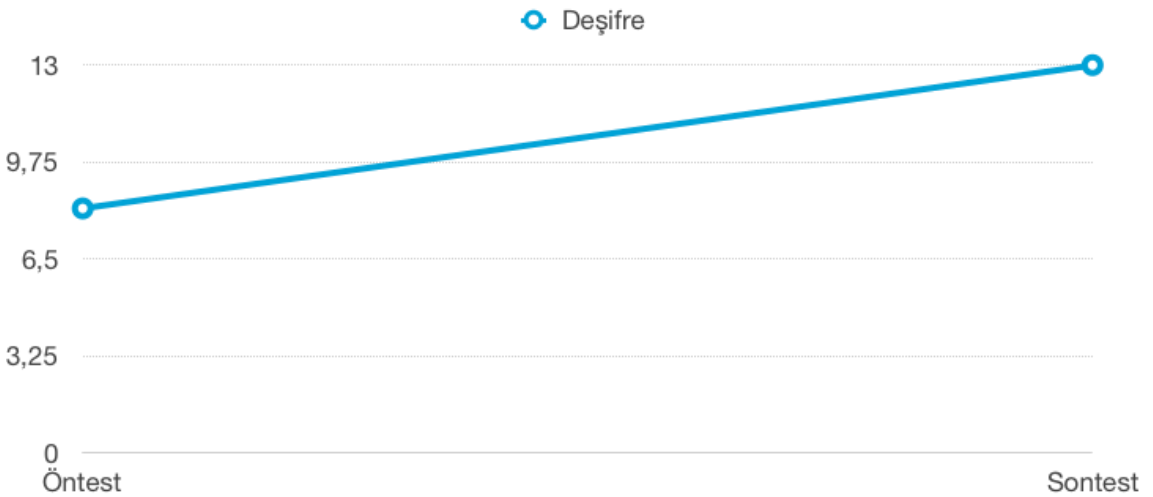
#### 4.5.1. Deney Grubu “MİOYBDF” ile incelendiğinde Deşifre Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 35’te yer alan verilere göre deney grubu öğrencilerinin deşifre ölçütünde herhangi bir istatistik analiz uygulanmadan yalnız puan ortalamalarına göre ortalama puanın pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir.

**Tablo 36** Deney Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre Deşifre Okuma Düzeyleri

Deney Grubu	Deşifre
Öntest	8,19
Sontest	12,99

Tablo 36’da deney grubu öğrencilerinin deşifre okuyabilmelerine yönelik “MİOYBDF” puan ortalamalarına yer verilmiştir. İlgili veriler ışığında grafikler oluşturulmuş ve açıklanmıştır.



**Grafik 17** Deney Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları İle Deşifre Okuma Düzeyleri

Tablo 36’dan elde edilen verilere göre deney grubu öğrencileri dikte yazabilme düzeylerine göre pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir. Bu yorumlar herhangi bir analiz ve istatistik uygulamaları yapılmadan yalnızca MİOYBDF’den elde edilen puan ortalamaları ile yapılmaktadır.

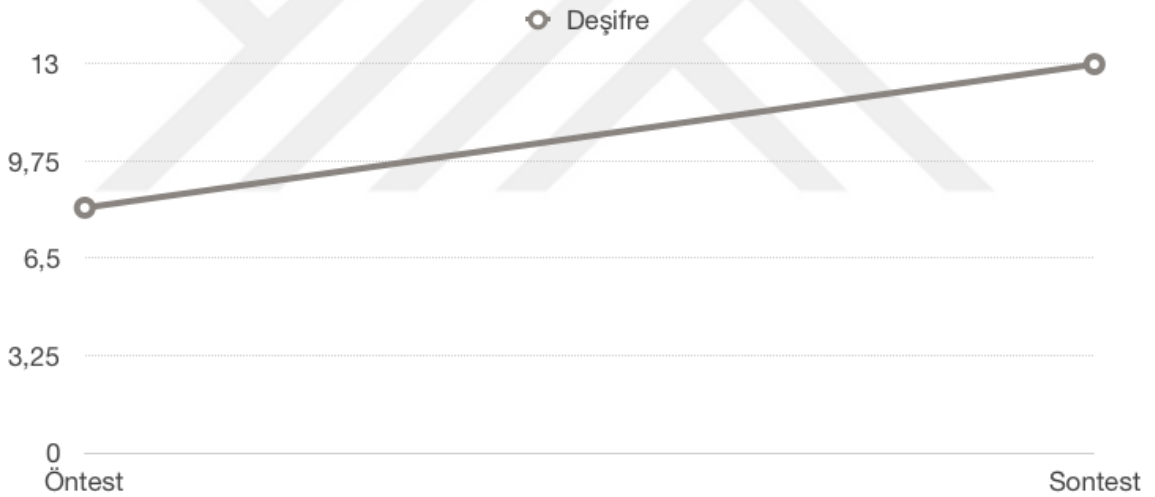
#### 4.5.2. Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile incelendiğinde Deşifre Okuma Düzeylerine İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 37’de yer alan verilere göre kontrol grubu öğrencilerinin deşifre ölçütünde herhangi bir istatistik analiz uygulanmadan yalnız puan ortalamalarına göre ortalama puanın pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir.

**Tablo 37** Kontrol Grubu MİOYBDF Puanlarına Göre Deşifre Okuma Düzeyleri

Kontrol Grubu	Deşifre
Öntest	8,29
Sontest	12,62

Tablo 37’de kontrol grubu öğrencilerinin deşifre okuyabilmelerine yönelik “MİOYBDF” puan ortalamalarına yer verilmiştir. İlgili veriler ışığında grafikler oluşturulmuş ve açıklanmıştır.



**Grafik 18** Kontrol Grubu “MİOYBDF” Puan Ortalamaları Deşifre Okuma Düzeyleri

Tablo 37’den ve Grafik 18’den elde edilen verilere göre kontrol grubu öğrencileri deşifre okuyabilme düzeylerine göre pozitif yönde ilerlediği tespit edilmiştir. Bu yorumlar herhangi bir analiz ve istatistik uygulamaları yapılmadan yalnızca MİOYBDF’den elde edilen puan ortalamaları ile yapılmaktadır.

#### 4.5.3. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile incelendiğinde Deşifre Düzeylerine İlişkin Uygulanan Analizler Sonucu İstatistiksel Verilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan “MİOYBDF” puanlarının karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo ve grafiklerle ilgili alt probleme yönelik açıklanmıştır.

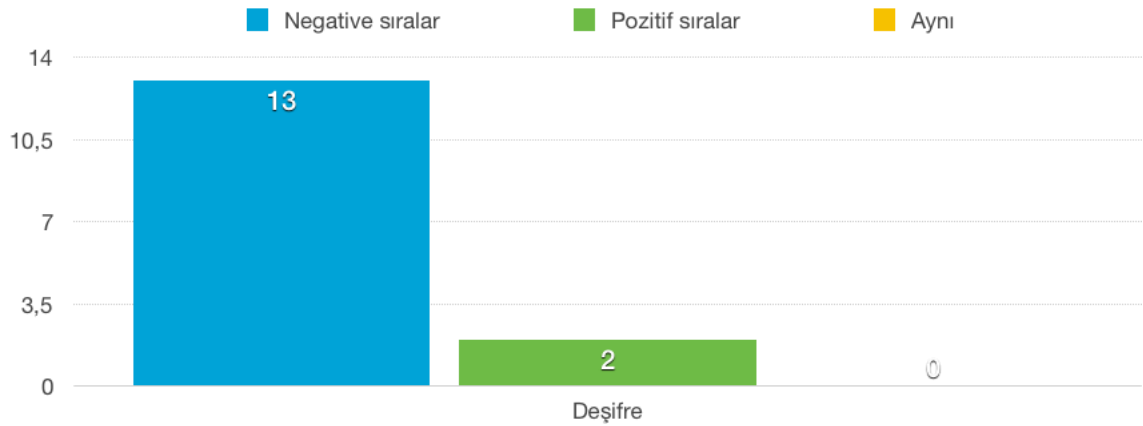
**Tablo 38** Deney Grubu “MİOYBDF” Deşifre Okuyabilme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Öntest-Sontest <sup>a</sup>	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p	r
Deşifre	Negative sıralar	13	9,00	117,00	-3,238	,001*	0,59
	Pozitif sıralar	2	1,50	3,00			
	Aynı	0					

\* p< .05

<sup>a</sup> Negatif sıralara dayalı

Tablo 38’de görüldüğü gibi Deney grubundaki öğrencilerin “MİOYBDF”ye göre aldıkları puanla toplamda ( $z=-3,408$ ;  $p<0,05$ ) ve deşifre ölçütünde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde artış göstermiştir ( $p< .05$ ) Bu farka ait etki büyüklüğü değerleri geniş ( $r= 0,59-0,62$  arası) düzeyde hesaplanmıştır.



**Grafik 19** Deney Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Deşifre Okuma Düzeyleri

Tablo 38 ve Grafik 19’a göre “MİOYBDF” verilerine uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre Negative sıralara dayalı sonuçlarda deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest sonuçları farklarına ait etki büyüklüğü değerleri deşifre



yazabilme ölçütüne yönelik ( $r=0,59$ ) olmakla birlikte geniş ( $r= 0,59-0,62$  arası) düzeyde hesaplanmıştır.

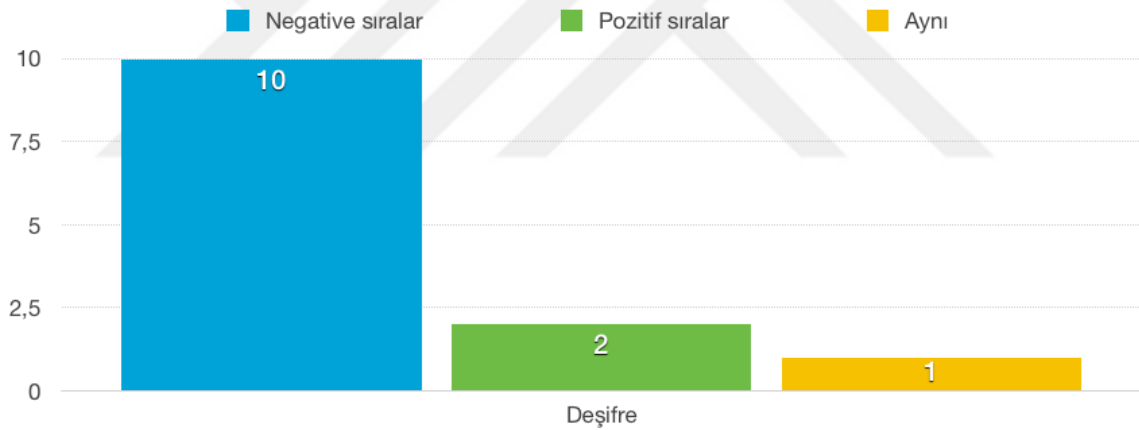
**Tablo 39** Kontrol Grubu “MİOYBDF” Deşifre Okuyabilme Ölçütüne Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Öntest-Sontest <sup>a</sup>	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p	r
Deşifre	Negative sıralar	10	7,25	72,50	-2,63	,009*	0,52
	Pozitif sıralar	2	2,75	5,50			
	Aynı	1					

\*  $p < .05$

<sup>a</sup> Negatif sıralara dayalı

Tablo 39’da görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin “MİOYBDF” Deşifre düzeyine yönelik ( $z=-2,241$ ,  $p < 0,5$ ), öntest puanları ile sontest puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka ait etki büyüklüğü değerleri dikte ( $r=0,52$ ) için geniş düzey olarak belirlenmiştir.



**Grafik 20** Kontrol Grubu “MİOYBDF” Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Deşifre Okuma Düzeyleri

Tablo 39 ve Grafik 20’ye göre “MİOYBDF” verilerine uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine göre Negative sıralara dayalı sonuçlarda kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest sonuçları farklarına ait etki büyüklüğü değerleri dikte yazabilme ölçütüne yönelik ( $z=-2,63$ ,  $p < 0,5$ ), ile ( $r=0,52$ ) olarak geniş düzeyde öntest puanları ile sontest puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre deşifre okuyabilme ölçütünde kontrol grubunda uygulanan tonal işitme yöntemleri olumlu yönde etki etmektedir. Deney ve kontrol grupları arasında hangi

ölçütlerin uygulanan yönteme göre geliştiği çalışmanın sonuç ve tartışma bölümünde karşılaştırma yapılarak belirtilecektir.

#### 4.6. Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanlarının İstatistiklerine Yönelik Bulgular.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontestlerde “MİOYBDF” 1. ve 2. aşamasından aldıkları toplam puanlar ile interval işitme sesleri tanıma, dikte ve deşifre alt testlerinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler tablo 40’te gösterilmiştir.

**Tablo 40** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanları.

Puan	Test	Grup					
		Deney			Kontrol		
		n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses	Öntest	15	13,60	4,73	13	11,08	5,45
	Sontest	15	13,60	6,38	13	15,08	5,45
Birinci Aşama İki Ses	Öntest	15	6,40	6,56	13	7,38	5,38
	Sontest	15	10,93	6,50	13	6,15	5,57
Birinci Aşama Üç Ses	Öntest	15	6,40	6,56	13	4,92	5,45
	Sontest	15	12,80	4,59	13	9,23	5,75
Birinci Aşama Dört Ses	Öntest	15	2,93	4,65	13	3,69	4,75
	Sontest	15	8,80	7,44	13	3,38	6,70
Dikte	Öntest	15	6,66	5,55	13	7,86	7,68
	Sontest	15	17,02	3,32	13	12,21	4,32
İkinci Aşama İki Ses	Öntest	15	11,55	5,99	13	13,08	5,39
	Sontest	15	18,56	4,67	13	14,36	4,49
İkinci Aşama Üç Ses	Öntest	15	9,66	4,64	13	8,84	6,92
	Sontest	15	17,33	5,11	13	16,15	4,63
İkinci Aşama Dört Ses	Öntest	15	7,33	7,23	13	5,77	6,48
	Sontest	15	10,22	7,86	13	8,59	6,52
Deşifre	Öntest	15	8,19	5,88	13	8,29	5,58
	Sontest	15	12,99	5,14	13	12,62	5,97
Toplam	Öntest	15	36,37	19,85	13	35,45	20,80
	Sontest	15	61,13	20,36	13	48,89	19,72

Seçkisiz olarak atanan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntestler kapsamında “MİOYBDF” genelinden ve alt testlerinden aldıkları puanlar Mann Whitney U testiyle karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 40’te sunulmuştur.

**Tablo 41** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Birinci Aşama	Deney	15	16,17	242,50	72,500	0,233
Bağlı (Relative)	Kontrol	13	12,58	163,50		
Tek Ses Öntest						
Birinci Aşama	Deney	15	13,43	201,50	81,500	0,443
İki Ses Öntest	Kontrol	13	15,73	204,50		
Birinci Aşama	Deney	15	15,03	225,50	89,500	0,697
Üç Ses Öntest	Kontrol	13	13,88	180,50		
Birinci Aşama	Deney	15	13,70	205,50	85,500	0,544
Dört Ses Öntest	Kontrol	13	15,42	200,50		
	Deney	15	13,97	209,50	89,500	0,711
Dikte Öntest	Kontrol	13	15,12	196,50		
İkinci Aşama İki	Deney	15	13,60	204,00	84,000	0,530
Ses Öntest	Kontrol	13	15,54	202,00		
İkinci Aşama Üç	Deney	15	15,03	225,50	89,500	0,709
Ses Öntest	Kontrol	13	13,88	180,50		
İkinci Aşama	Deney	15	15,23	228,50	86,500	0,607
Dört Ses Öntest	Kontrol	13	13,65	177,50		
	Deney	15	14,00	210,00	90,000	0,729
Deşifre Öntest	Kontrol	13	15,08	196,00		
	Deney	15	14,80	222,00	93,000	0,836
Toplam Öntest	Kontrol	13	14,15	184,00		

P < .05

Tablo 41 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin müzik sınavının genelinden ve alt testlerinden aldıkları öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ) Bu bulgudan hareketle deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanan öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki başlangıç düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

#### 4.6.1. Deney Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanlarının Karşılaştırılması

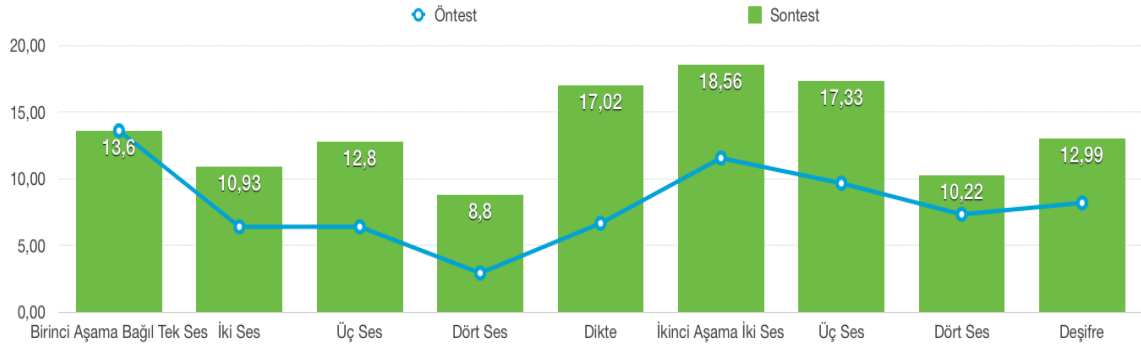
Bu alt başlıkta, araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grupları birlikte incelendiğinde “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine ilişkin öntest-son test puanlarında anlamlı bir farklılık olacaktır.” maddesine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öntest ve sontest olmak üzere birbirinden farklı ancak seviyeleri eşit belirlenen “MİOYBDF” ile öğrencilerin puanları her madde ilişkilerine göre ayrı ayrı verilmiş ve

sıra ortalamaları ile toplam sıra ortalamaları, standart sapması ile birlikte Tablo 41’de belirtilmiştir.

**Tablo 42** Deney Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanları

Puan	Test	Grup		
		Deney		
		n	$\bar{x}$	s
Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses	Öntest	15	13,60	4,73
	Sontest	15	13,60	6,38
Birinci Aşama İki Ses	Öntest	15	6,40	6,56
	Sontest	15	10,93	6,50
Birinci Aşama Üç Ses	Öntest	15	6,40	6,56
	Sontest	15	12,80	4,59
Birinci Aşama Dört Ses	Öntest	15	2,93	4,65
	Sontest	15	8,80	7,44
Dikte	Öntest	15	6,66	5,55
	Sontest	15	17,02	3,32
İkinci Aşama İki Ses	Öntest	15	11,55	5,99
	Sontest	15	18,56	4,67
İkinci Aşama Üç Ses	Öntest	15	9,66	4,64
	Sontest	15	17,33	5,11
İkinci Aşama Dört Ses	Öntest	15	7,33	7,23
	Sontest	15	10,22	7,86
Deşifre	Öntest	15	8,19	5,88
	Sontest	15	12,99	5,14
Toplam	Öntest	15	36,37	19,85
	Sontest	15	61,13	20,36

Tablo 42’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin “MİOYBDF”de belirlenen puanlar başarı değerlendirme formunun birinci aşama tek ses alt testi dışında, tüm alt testlerde istatistiksel bir analiz gözetmeksizin yalnızca MİOYBDF puan ortalamalarına göre artış gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre yapılan deneysel çalışmanın öğrencilerin birinci aşama tek ses alt testinde ölçülen özelliklerini artırmada etkili olmadığı söylenebilir. Genel olarak deney Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin genel olarak bir başarı düzeyi artışı olduğu tespit edilmektedir.



**Grafik 21** Deney Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanları

Grafik 21’e göre belirlenen çizgisel dağılımlarda deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontestine göre ayrı düzlemlerde gösterilmiştir. Aynı zamanda “MİOYBDF” genel işitme düzeyleri birinci ve ikinci aşama olarak belirtilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama öncesi ve sonrasındaki MİOYBDF puanlarının maddeler hâlinde karşılaştırılabilmesi amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 43’te belirtilmektedir.

**Tablo 43** Deney Grubunun Öntest ve Sontest Karşılaştırmalarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

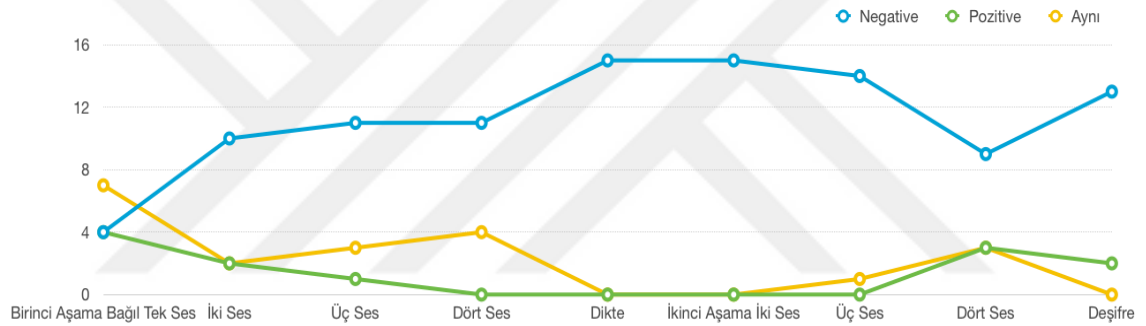
Puanlar	Öntest-Sontest <sup>a</sup>	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	r
Birinci	Negative sıralar	4	4,50	18,00	0	1,000	
Aşama Bağlı (Relative)	Pozitif sıralar	4	4,50	18,00			
Tek Ses	Aynı	7					
Öntest							
Birinci	Negative sıralar	10	7,20	72,00	-2,631	,009*	0,48
Aşama İki	Pozitif sıralar	2	3,00	6,00			
Ses	Aynı	3					
Birinci	Negative sıralar	11	6,86	75,50	-2,89	,004*	0,53
Aşama Üç	Pozitif sıralar	1	2,50	2,50			
Ses	Aynı	3					
Birinci	Negative sıralar	11	6,00	66,00	-2,976	,003*	0,54
Aşama Dört	Pozitif sıralar	0	0,00	0,00			
Ses	Aynı	4					
	Negative sıralar	15	8,00	120,00	-3,412	,001*	0,62
Dikte	Pozitif sıralar	0	0,00	0,00			
	Aynı	0					
İkinci	Negative sıralar	15	8,00	120,00	-3,411	,001*	0,62
Aşama İki	Pozitif sıralar	0	0,00	0,00			
Ses	Aynı	0					
İkinci	Negative sıralar	14	7,50	105,00	-3,298	,001*	0,60
Aşama Üç	Pozitif sıralar	0	0,00	0,00			
Ses	Aynı	1					
İkinci	Negative sıralar	9	7,56	68,00	-2,275	,023*	0,42
Aşama Dört	Pozitif sıralar	3	3,33	10,00			
Ses	Aynı	3					
	Negative sıralar	13	9,00	117,00	-3,238	,001*	0,59
Deşifre	Pozitif sıralar	2	1,50	3,00			
	Aynı	0					
Toplam	Negative sıralar	15	8,00	120,00	-3,408	,001*	0,62
	Pozitif sıralar	0	0,00	0,00			
	Aynı	0					

\* p&lt; .05

<sup>a</sup> Negatif sıralara dayalı

Tablo 43'te görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin MİOYBDF'den alınan veriler ile başarı değerlendirme formunun birinci aşama tek ses alt testi dışında, toplamda ( $z=-3,408$ ;  $p<0,05$ ) ve tüm alt testlerde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde artış göstermiştir ( $p< .05$ ) Bu farklara ait etki büyüklüğü değerleri ikinci aşama dört ses alt testi için geniş yakın ( $r=0,48$ ), diğer alttestler için ise geniş ( $r= 0,52-0,62$  arası) düzeyde hesaplanmıştır.

Buna göre yapılan deneysel çalışmanın testin bu boyutlarında önemli bir gelişme sağladığı söylenebilir. Diğer taraftan öğrencilerin birinci aşama tek ses alt testinden aldıkları puanların deneysel işlem sonunda istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde artmadığı görülmüştür ( $z=0$ ,  $p> 0,5$ ) Buna göre yapılan deneysel çalışmanın öğrencilerin birinci aşama tek ses alt testinde ölçülen özelliklerini artırmada etkili olmadığı söylenebilir.



**Grafik 22** Deney Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Pozitif Negatif ve Nötr Dağılımı

Grafik 22'ye göre MİOYBDF sonuçları deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest arasında puan ilişkileri pozitif, negatif ve nötr olmakla birlikte 3 ayrı değişken üzerinden gözlemlenmiştir. Negative sıralara göre belirlenen veriler üzerinde Negative çizgi deney grubunun sadece “birinci aşama tek ses” değişkeninde aynı kalmakla birlikte anlamlı bir farklılık oluşturmamaktayken MİOYBDF sonuçlarına göre diğer tüm değişkenlerde anlamlı bir farklılık yer almaktadır. Aynı zamanda nötr kalan sınav sonuçları ise öğrencilerin herhangi bir olumsuz yönden etkilenmemesini sağladığı için herhangi bir test gözetmeksizin mevcut başarı düzeyini koruduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

#### 4.6.2. Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanlarının Karşılaştırılması

Bu alt başlıkta, araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grupları birlikte incelendiğinde “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık olacaktır.” Maddesine yönelik kontrol grubu öğrencileri verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. “MİOYBDF” ile öğrencilerin puanları her madde ilişkilerine göre ayrı ayrı verilmiş ve sıra ortalamaları ile toplam sıra ortalamaları, standart sapmasına Tablo 44 ‘te yer verilmiştir.

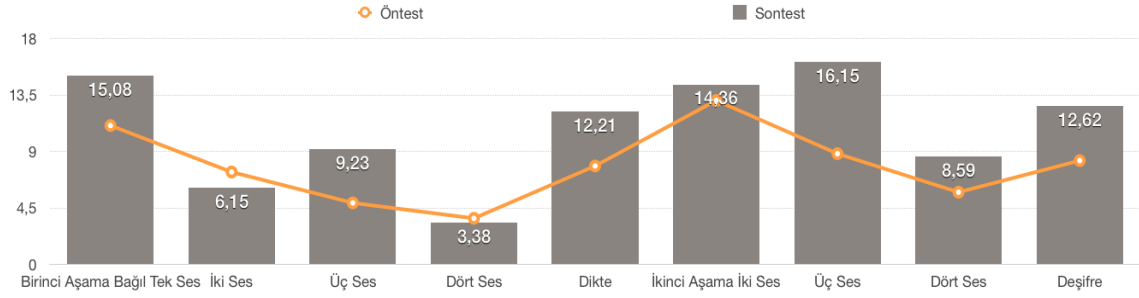
**Tablo 44** Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanları

Puan	Test	Grup		
		Kontrol		
		n	$\bar{x}$	S
Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses	Öntest	13	11,08	5,45
	Sontest	13	15,08	5,45
Birinci Aşama İki Ses	Öntest	13	7,38	5,38
	Sontest	13	6,15	5,57
Birinci Aşama Üç Ses	Öntest	13	4,92	5,45
	Sontest	13	9,23	5,75
Birinci Aşama Dört Ses	Öntest	13	3,69	4,75
	Sontest	13	3,38	6,70
Dikte	Öntest	13	7,86	7,68
	Sontest	13	12,21	4,32
İkinci Aşama İki Ses	Öntest	13	13,08	5,39
	Sontest	13	14,36	4,49
İkinci Aşama Üç Ses	Öntest	13	8,84	6,92
	Sontest	13	16,15	4,63
İkinci Aşama Dört Ses	Öntest	13	5,77	6,48
	Sontest	13	8,59	6,52
Deşifre	Öntest	13	8,29	5,58
	Sontest	13	12,62	5,97
Toplam	Öntest	13	35,45	20,80
	Sontest	13	48,89	19,72

Tablo 44’te görüldüğü üzere kontrol grubundaki öğrencilerin “MİOYBDF”de belirlenen puanlar başarı değerlendirme formunun birinci aşama dört ses ve iki ses alt testi dışında, tüm alt testlerde istatistiksel bir analiz gözetmeksizin yalnızca MİOYBDF puan ortalamalarına göre artış gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre yapılan kontrol sürecinde öğrencilerin birinci aşama dört ses alt testinde ölçülen özelliklerini arttırmada etkili olmadığı söylenebilir. Genel olarak kontrol grubu “MİOYBDF” ile “Genel İşitme



Düzeylerine İlişkin Puanları” incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin genel olarak bir başarı düzeyi artışı olduğu tespit edilmektedir.



**Grafik 23** Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Puanları

Grafik 23 ‘e göre belirlenen çizgisel dağılımlarda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testine göre ayrı düzlemlerde gösterilmiştir. Aynı zamanda “MİOYBDF” genel işitme düzeyleri birinci ve ikinci aşama olarak belirtilmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama öncesi ve sonrasındaki MİOYBDF puanlarının maddeler hâlinde karşılaştırılabilmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 45’te belirtilmektedir.

**Tablo 45** Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Karşılaştırmalarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları:

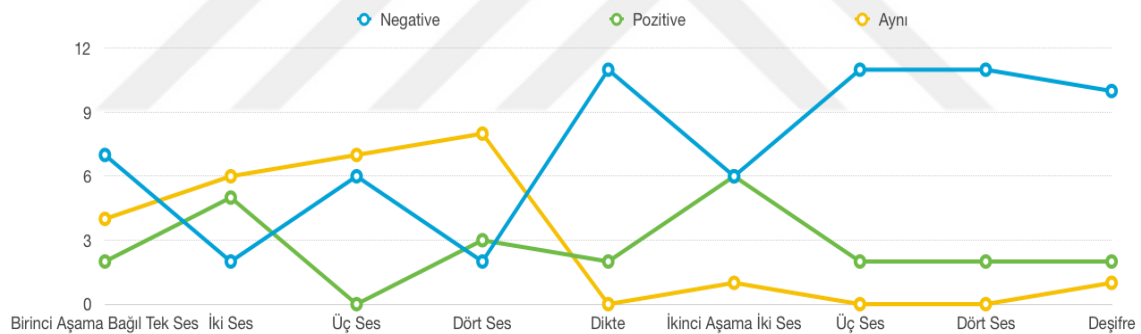
<b>Puanlar</b>	<b>Öntest-Sontest<sup>a</sup></b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>Sıra Top.</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>	<b>r</b>
Birinci Aşama Bağlı Tek Ses Öntest	Negative sıralar	7	5,36	37,50	-1,801	,072	
	Pozitif sıralar	2	3,75	7,50			
	Aynı	4					
Birinci Aşama İki Ses	Negative sıralar	2	4,50	9,00	-0,877	,380	
	Pozitif sıralar	5	3,80	19,00			
	Aynı	6					
Birinci Aşama Üç Ses	Negative sıralar	6	3,50	21,00	-2,226	,026*	0,44
	Pozitif sıralar	0	0,00	0,00			
	Aynı	7					
Birinci Aşama Dört Ses	Negative sıralar	2	3,25	6,50	-0,276	,783	
	Pozitif sıralar	3	2,83	8,50			
	Aynı	8					
Dikte	Negative sıralar	11	7,05	77,50	-2,241	,025*	0,44
	Pozitif sıralar	2	6,75	13,50			
	Aynı	0					
İkinci Aşama İki Ses	Negative sıralar	6	7,83	47,00	-0,629	,529	
	Pozitif sıralar	6	5,17	31,00			
	Aynı	1					
İkinci Aşama Üç Ses	Negative sıralar	11	7,73	85,00	-2,761	,006*	0,54
	Pozitif sıralar	2	3,00	6,00			
	Aynı	0					
İkinci Aşama Dört Ses	Negative sıralar	11	6,91	76,00	-2,141	,032*	0,42
	Pozitif sıralar	2	7,50	15,00			
	Aynı	0					
Deşifre	Negative sıralar	10	7,25	72,50	-2,63	,009*	0,52
	Pozitif sıralar	2	2,75	5,50			
	Aynı	1					
Toplam	Negative sıralar	13	7,00	91,00	-3,18	,001*	0,62
	Pozitif sıralar	0	0,00	0,00			
	Aynı	0					

\* p&lt; .05

<sup>a</sup> Negatif sıralara dayalı

Tablo 45’te görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin MİOYBDF birinci aşama tek ses ( $z=-1,801$ ,  $p> 0,5$ ), birinci aşama iki ses ( $z=-0,877$ ,  $p> 0,5$ ), birinci aşama dört ses ( $z=-0,276$ ,  $p> 0,5$ ), ikinci aşama iki ses ( $z=-0,629$ ,  $p> 0,5$ ) alt testlerine ait öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamıştır. Diğer taraftan kontrol grubundaki öğrencilerin MİOYBDF birinci aşama üç ses ( $z=-2,226$ ,  $p< 0,5$ ), birinci aşama dikte ( $z=-2,241$ ,  $p< 0,5$ ), ikinci aşama üç ses ( $z=-2,761$ ,  $p< 0,5$ ), ikinci aşama dört ses ( $z=-2,141$ ,  $p< 0,5$ ), ikinci aşama deşifre ( $z=-2,63$ ,  $p< 0,5$ ) alt testleri ile toplamda ( $z=-3,18$ ,  $p< 0,5$ ) öntest puanları ile sontest puanları arasında sontestler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farklılara ait etki büyüklüğü değerleri birinci aşama üç ses ( $r=0,44$ ), birinci aşama dikte ( $r=0,44$ ) ve ikinci aşama dört ses ( $r=0,42$ ) alt testleri için orta; ikinci aşama üç ses ( $r= 0,54$ ), ikinci aşama deşifre ( $r=0,52$ ) ve testin toplamı için ( $r=0,62$ ) geniş düzeyde hesaplanmıştır. Buna göre deneysel çalışmanın uygulanmadığı kontrol grubunda öğrencilerin toplamda ve bazı alt testlerden aldıkları puanlarda da manidar bir artış olduğu söylenebilir.



**Grafik 24** Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Pozitif Negatif ve Nötr Dağılımı

Grafik 24’e göre MİOYBDF sonuçları kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest arasında puan ilişkileri pozitif, negatif ve nötr olmakla birlikte 3 ayrı değişken üzerinden gözlemlenmiştir. Negatif sıralara göre belirlenen veriler üzerinde negatif çizgi deney grubunun “birinci aşama tek ses”, “birinci aşama iki ses”, “birinci aşama dört ses”, ikinci aşama iki ses” değişkenlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktayken MİOYBDF sonuçlarına göre diğer tüm değişkenlerde anlamlı bir farklılık yer almaktadır. Aynı zamanda nötr kalan sınav sonuçları ise öğrencilerin herhangi bir olumsuz yönden etkilenmemesini sağladığı için herhangi bir test gözetmeksizin mevcut başarı düzeyini koruduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

#### 4.6.3. Deney ve Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Sontest Bulgularının Karşılaştırılması

DeneySEL işlem sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontestler kapsamında müzik sınavının genelinden ve alt testlerinden aldıkları puanlar Mann Whitney U testiyle karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 46’da sunulmuştur.

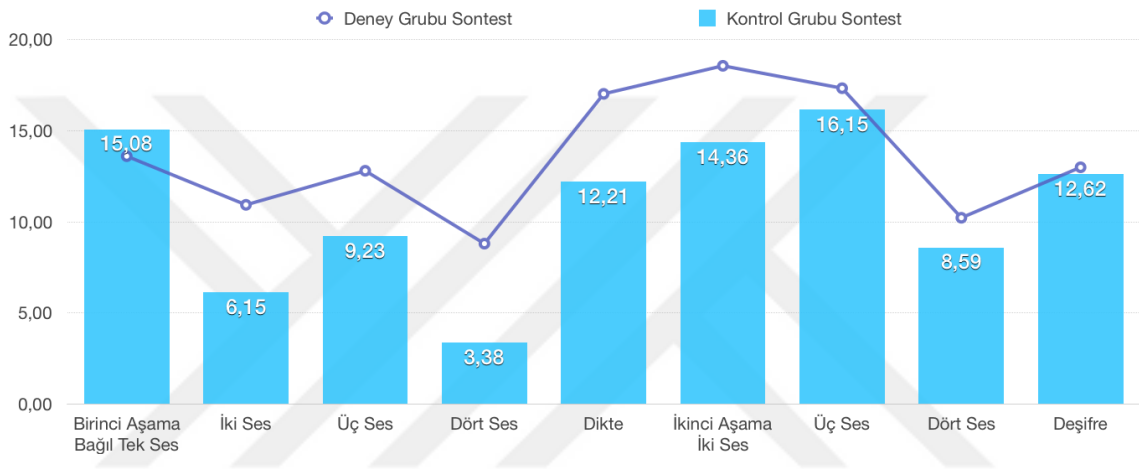
**Tablo 46** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları:

Puan	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	r
Birinci Aşama Bağlı (Relative) Tek Ses Sontest	Deney	15	13,60	204,00	84,000	0,514	
	Kontrol	13	15,54	202,00			
Birinci Aşama İki Ses Sontest	Deney	15	17,50	262,50	52,500	0,033*	0,40
	Kontrol	13	11,04	143,50			
Birinci Aşama Üç Ses Sontest	Deney	15	17,20	258,00	57,000	0,055	
	Kontrol	13	11,38	148,00			
Birinci Aşama Dört Ses Sontest	Deney	15	17,53	263,00	52,000	0,026*	0,42
	Kontrol	13	11,00	143,00			
Dikte Sontest	Deney	15	18,60	279,00	36,000	0,004*	0,54
	Kontrol	13	9,77	127,00			
İkinci Aşama İki Ses Sontest	Deney	15	17,77	266,50	48,500	0,023*	0,43
	Kontrol	13	10,73	139,50			
İkinci Aşama Üç Ses Sontest	Deney	15	15,67	235,00	80,000	0,415	
	Kontrol	13	13,15	171,00			
İkinci Aşama Dört Ses Sontest	Deney	15	15,23	228,50	86,500	0,610	
	Kontrol	13	13,65	177,50			
Deşifre Sontest	Deney	15	15,27	229,00	86,000	0,596	
	Kontrol	13	13,62	177,00			
Toplam Sontest	Deney	15	17,20	258,00	57,000	0,062	
	Kontrol	13	11,38	148,00			

\*  $p < .05$

Tablo 46 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin MİOYBDF puanlarına uygulanan analiz sonucu genelinden ( $U=57$ ;  $p > 0,05$ ), birinci aşama tek ses ( $U=84$ ;  $p > 0,05$ ), birinci aşama üç ses ( $U=57$ ;  $p > 0,05$ ), ikinci aşama üç ses ( $U=80$ ;  $p > 0,05$ ), ikinci aşama dört ses ( $U=66,5$ ;  $p > 0,05$ ) ve ikinci aşama deşifre ( $U=86$ ;  $p > 0,05$ ) alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark

olmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle deneysel uygulamanın öğrencilerin müzik sınavının geneli ve bu alt testler kapsamında ölçülen özelliklerini anlamlı düzeyde artırmadığı söylenebilir. Ancak yapılan deneysel çalışmanın, birinci aşama iki ses ( $U=52,5$ ;  $p< 0,05$ ), birinci aşama dört ses ( $U=52$ ;  $p< 0,05$ ), birinci aşama dikte ( $U=36$ ;  $p< 0,05$ ) ve ikinci aşama iki ses ( $U=48,5$ ;  $p< 0,05$ ) alt testlerindeki öğrenci başarısını kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla artırdığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüklerinden ( $r=0,40$ ) hareketle deneysel çalışmanın bu alt testlerdeki öğrenci başarısını uygulamada manidar düzeyde etkilediği söylenebilir.



**Grafik 25** Deney ve Kontrol Grubu “MİOYBDF” ile Genel İşitme Düzeyleri Başarı Farkı

Grafik 25’e göre deney ve kontrol gruplarının başarı düzeylerinin belirli bir düzeyde artmış olması çalışmada kontrol ve deney sürecinin doğru ilerlediğini göstermektedir. Kontrol grubunun belirli oranda uygulanan süreç sonrasında başarı gösterme sebebinin tonal olarak işitme eğitiminin devam ettiği ve YÖK’ün “Öğretmen Yetiştirme Programı” kapsamında uygulanması için verilen ders programının doğru bir şekilde uygulandığını göstermektedir. Deney grubunun ise kontrol grubuna göre başarı elde edilemeyen değişkenlerde özellikle anlamlı bir farklılık göstermesinin yanında genel başarı düzeyini artırdığı üzerine yorum yapıldığında atonal destekli tonal işitme eğitiminin müzik eğitiminde hangi ölçütlerde kullanılabileceği hakkında bir görüş sunmuştur. Her ne kadar kontrol ve deney grubu arasında her ölçütte anlamlı farklılık olmasa dahi genel başarı düzeyinin deney grubu öğrencilerinde daha fazla olması atonal destekli işitme eğitimi hakkında ilgili alan araştırmacıları hakkında bir fikir sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **4.7. Atonal İşitme alışmalarının İşitme Becerilerine Etkililiğine İlişkin ğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Altıncı alt probleme ilişkin bulgulara yer verilen bu alt başlıkta; işitme eğitiminde atonal çalışmaların gerçekleştirildiği çalışma grubu ğrencilerinin (f=15) bu süreçte gerçekleştirilen atonal solfejler, modern ve postmodern dönem müzik bilgisi ve kültürü, eser analizleri, aralık, dikte, solfej ve deşifre gibi müzik becerileri üzerinde müziksel işitmelerine etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşme formunda yer alan atonalite ile ilgili on iki açık uçlu soruya verilen cevapların görüşme dökümlerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

İncelenen veriler doğrultusunda altı tema oluşturulmuştur. İlgili temalar ve alt temaları aşağıda başlıklar hâlinde verilmiştir.

**Tema 1:** Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Değişiklik Durumları

**Alt Tema:** İnterval İşitme Becerisi, Dikte Becerisi, Deşifre Becerisi, Solfej Becerisi

**Tema 2:** Atonal İşitme Eğitiminde alışma Stilleri

**Tema 3:** Atonalite Kavramı zerine ğrenci Görüşleri

**Alt Tema:** Deneysel Süreç ncesi, Deneysel Süreç Sonrası

**Tema 4:** Atonal İşitme Eğitiminin Diğer Derslere Etkisine İlişkin ğrenci Görüşleri

**Tema 5:** Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğu veya Gerekliliği zerine ğrenci Görüşleri

**Tema 6:** Atonal ve Tonal Arasındaki İlişki Durumu zerine ğrenci Görüşleri

Belirlenen altı tema ayrı alt başlıklar altında tabloladıştırılmış, açıklamalarda bulunulmuş ve ilgili temalara yönelik model nerisi ile birlikte ğrenci görüşlerinden alıntılar yapılarak örneklerle sunulmuştur.

##### **4.7.1. Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimine Yönelik ğrenci Görüşlerinin İncelenmesi**

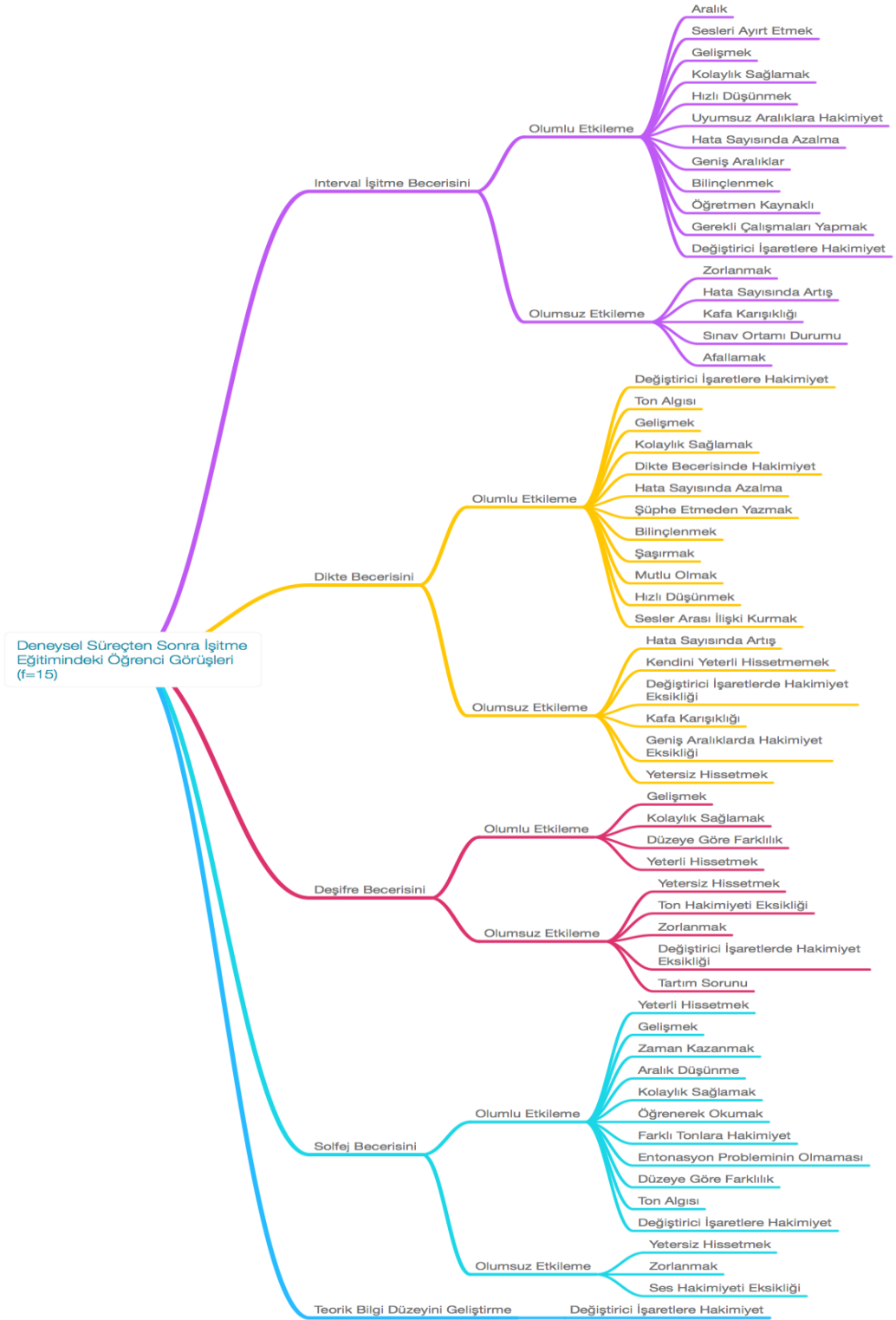
**Tablo 47** Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri I

Sıra	Tema	Alt Tema	Kod	Görüş Bildiren Öğrenciler = Ö	Frekans = f	
1	Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri (f=15)	Interval İşitme Becerisini	Olumlu Etkileme	Aralık	Ö(2,5,6,7,10,13,14,3 <sup>1a</sup> ,6 <sup>1a</sup> ,7 <sup>1a</sup> ,9 <sup>1a</sup> ,10 <sup>1a</sup> ,12 <sup>1a</sup> )	10
				Sesleri ayırt etmek	Ö(3,7,10,12,13,13 <sup>1a</sup> )	5
				Gelişmek	Ö(2 <sup>1a</sup> ,4 <sup>1a</sup> ,7 <sup>1a</sup> ,9 <sup>1a</sup> ,14 <sup>1a</sup> )	5
				Kolaylık sağlamak	Ö(12,7 <sup>1a</sup> ,12 <sup>1a</sup> ,14 <sup>1a</sup> )	3
				Hızlı Düşünmek	Ö(4,4 <sup>1a</sup> ,9 <sup>1a</sup> )	2
				Uyumsuz aralıklara hakimiyet	Ö(8,12)	2
				Hata Sayısında Azalma	Ö(5)	1
			Olumsuz Etkileme	Geniş aralıklar	Ö(1)	1
				Bilinçlenmek	Ö(8 <sup>1a</sup> )	1
				Öğretmen kaynaklı	Ö(8 <sup>1a</sup> )	1
				Gerekli çalışmaları yapmak	Ö(11 <sup>1a</sup> )	1
				Değiştirici işaretlere hakimiyet	Ö(15 <sup>1a</sup> )	1
				Zorlanmak	Ö(11,10 <sup>1a</sup> ,11 <sup>1a</sup> ,6 <sup>1b</sup> )	4
				Hata Sayısında Artış	Ö(5)	1
		Dikte Becerisini	Olumlu Etkileme	Kafa Karışıklığı	Ö(5)	1
				Sınav ortamı durumu	Ö(5 <sup>1a</sup> )	1
				Afallamak	Ö(11 <sup>1a</sup> )	1
				Değiştirici işaretlere hakimiyet	Ö(10,14,9 <sup>1b</sup> ,10 <sup>1b</sup> ,13 <sup>1b</sup> ,14 <sup>1b</sup> )	4
				Ton algısı	Ö(14,15,10 <sup>1b</sup> ,13 <sup>1b</sup> ,14 <sup>1b</sup> ,15 <sup>1b</sup> )	4
				Gelişmek	Ö(3 <sup>1b</sup> ,7 <sup>1b</sup> ,11 <sup>1b</sup> ,14 <sup>1b</sup> )	4
				Kolaylık sağlamak	Ö(8 <sup>1b</sup> ,12 <sup>1b</sup> )	2
			Olumsuz Etkileme	Dikte becerisinde hakimiyet	Ö(9)	1
				Hata Sayısında Azalma	Ö(5)	1
				Şüphe etmeden yazmak	(8 <sup>1b</sup> )	1
				Bilinçlenmek	Ö(8 <sup>1b</sup> )	1
				Şaşırarak	Ö(11 <sup>1b</sup> )	1
				Mutlu olmak	Ö(11 <sup>1b</sup> )	1
				Hızlı Düşünmek	Ö(4)	1
Olumsuz Etkileme	Sesler arası ilişki kurmak	Ö(4 <sup>1b</sup> )	1			
	Hata Sayısında Artış	Ö(5,13,13 <sup>1a</sup> )	2			
	Kendini yeterli hissetmemek	Ö(1 <sup>1b</sup> ,2 <sup>1b</sup> )	2			
	Değiştirici işaretlerde hakimiyet eksikliği	Ö(2 <sup>1b</sup> ,5 <sup>1b</sup> )	2			
	Kafa Karışıklığı	Ö(5)	1			
	Geniş aralıklarda hakimiyet eksikliği	Ö(2 <sup>1b</sup> )	1			
	Yetersiz hissetmek	Ö(3 <sup>1b</sup> ,)	1			

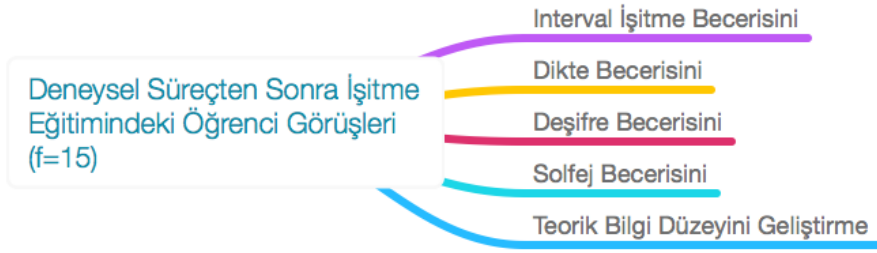
**Tablo 48** Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri II

Sıra No	Tema	Alt Tema	Kod	Görüş Bildiren Öğrenciler = Ö	Frekans = f	
1	Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri (f=15)	Deşifre Becerisini,	Olumlu Etkileme	Gelişmek	Ö(3 <sup>1c</sup> ,15 <sup>1c</sup> )	2
				Kolaylık sağlamak	Ö(6 <sup>1c</sup> ,9 <sup>1c</sup> )	2
				Düzeğe göre farklılık	Ö (7 <sup>1c</sup> )	1
				Yeterli hissetmek	Ö (8 <sup>1c</sup> )	1
			Olumsuz Etkileme	Yetersiz hissetmek	Ö (1 <sup>1c</sup> ,2 <sup>1c</sup> ,3 <sup>1c</sup> ,5 <sup>1c</sup> ,10 <sup>1c</sup> ,11 <sup>1c</sup> ,13 <sup>1c</sup> ,14 <sup>1c</sup> )	8
				Ton hakimiyeti eksikliği	Ö (4 <sup>1c</sup> ,6 <sup>1c</sup> ,12 <sup>1c</sup> )	3
				Zorlanmak	Ö (2 <sup>1c</sup> ,10 <sup>1c</sup> )	2
				Değiştirici işaretlerde hakimiyet eksikliği	Ö(5 <sup>1c</sup> ,6 <sup>1c</sup> )	2
				Tartım sorunu	Ö (1 <sup>1c</sup> , )	1
				Yeterli hissetmek	Ö(4 <sup>1d</sup> ,5 <sup>1d</sup> ,7 <sup>1d</sup> ,8 <sup>1d</sup> ,9 <sup>1d</sup> ,11 <sup>1d</sup> ,12 <sup>1d</sup> ,15 <sup>1d</sup> )	8
		Solfej Becerisini	Olumlu Etkileme	Gelişmek	Ö(7 <sup>1d</sup> ,8 <sup>1d</sup> ,9 <sup>1d</sup> ,14 <sup>1d</sup> ,15 <sup>1d</sup> )	5
				Zaman kazanmak	Ö(4 <sup>1d</sup> ,13 <sup>1d</sup> )	2
				Aralık düşünme	Ö(13 <sup>1a</sup> ,11 <sup>1d</sup> )	2
				Kolaylık sağlamak	Ö(3 <sup>1d</sup> ,9 <sup>1d</sup> )	2
				Öğrenerek okumak	Ö(6 <sup>1d</sup> )	1
				Farklı tonlara hakimiyet	Ö(6)	1
				Entonasyon probleminin olmaması	Ö(15)	1
				Düzeğe göre farklılık	Ö(6 <sup>1d</sup> )	1
				Ton algısı	Ö(12 <sup>1d</sup> )	1
				Değiştirici işaretlere hakimiyet	Ö(13 <sup>1d</sup> )	1
		Olumsuz Etkileme	Yetersiz hissetmek	Ö(1 <sup>1d</sup> ,2 <sup>1d</sup> ,14 <sup>1d</sup> )	3	
Zorlanmak	Ö(11,10 <sup>1d</sup> )		2			
Ses hakimiyeti eksikliği	Ö(2 <sup>1d</sup> )		1			
Teorik Bilgi Düzeyini Geliştirme	Değiştirici işaretlere hakimiyet	Ö(1,6)	2			

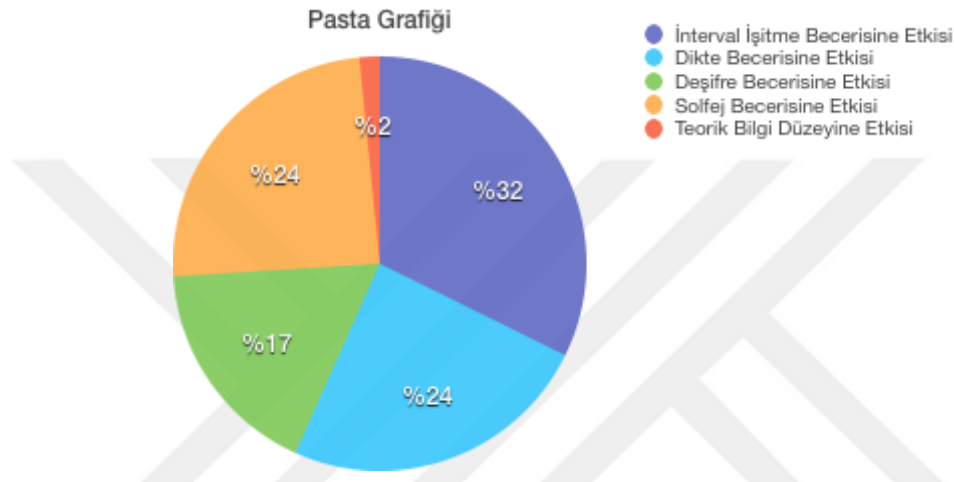




Şekil 19 Deneyisel Süreçten Sonra İşitme Eğitimi Modeli



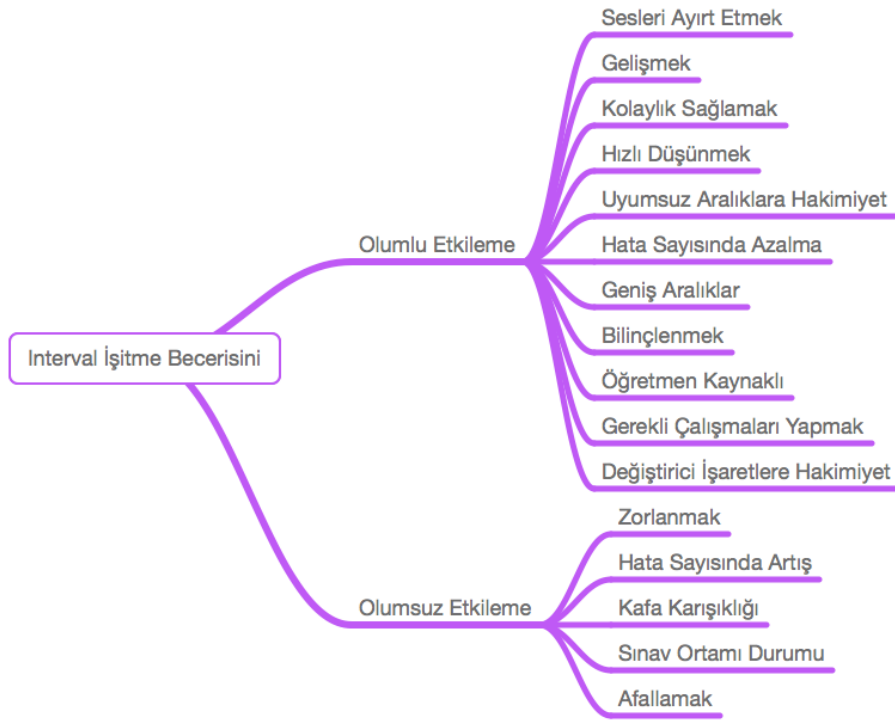
**Şekil 20** *Deneyisel Süreçten Sonra İşitme Eğitimi Modeli*



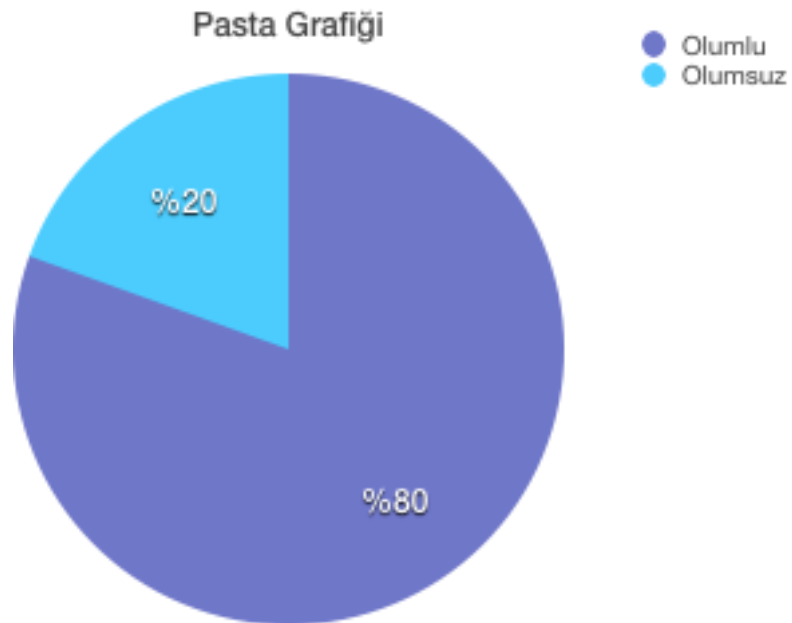
**Grafik 26** . *Deneyisel Süreçten Sonra İşitme Eğitimi İlişkin Pasta Grafiği*

Tablo 47 ve 48’de, Şekil 19 ve 20’de ve Grafik 26’da detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Deneyisel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri” teması oluşturulmuştur. Belirlenen temaya ilişkin alınan görüşler doğrultusunda beş alt tema; interval işitme becerisine etkisi, dikte becerisine etkisi, deşifre becerisine etkisi, solfej becerisine etkisi ve teorik bilgi düzeyine etkisi konulu belirlenmiştir. Belirlenen her alt tema olumlu ve olumsuz olmak üzere ayrı ayrı çalışılmıştır. Belirlenen alt temalar doğrultusunda deneysel süreçten sonra işitme eğitimindeki öğrenci görüşlerinde; “interval işitme becerisine etkisi” (f=41), “dikte becerisine etkisi” (f=31), “deşifre becerisine etkisi” (f=22), “solfej becerisine etkisi (f=31)” ve “teorik bilgi düzeyine etkisi” (f=2) olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin daha detaylı bir anlatım sergilemeleri için; interval, dikte, deşifre, solfej becerileri hakkında sondaj sorular sorulmuştur. Verilen cevaplara göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu atonal işitme çalışmalarının interval işitme ve deşifre becerisi üzerinde olumlu görüş bildirmiştir.

#### 4.7.1.1. İnterval İşitme Becerisi



Şekil 21 İnterval İşitme Becerileri Modeli



Grafik 27 İnterval İşitme Becerileri Üzerine Öğrenci Görüşleri Pasta Grafiği

Şekil 21’da ve Grafik 27’de detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “İnterval İşitme Becerilerine Etkisi” olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ayrı başlıkta belirtilmiştir. Öğrencilerin %80’lik bir bölümü deneysel süreçten sonra sesleri ayırt etmek, kolaylık sağlamak, hızlı düşünmek, bilinçlenmek vb. nedenlerle interval işitme düzeyinde olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtirken, öğrencilerin %20’lik bölümü atonal işitme çalışmalarının interval işitme düzeyinde kafa karışıklığı, zorlanmak ve afallamak gibi nedenlerle olumsuz yönde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Atonal işitme eğitimiyle “Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “İnterval İşitme Becerilerine Etkisi” ne yönelik olumlu ve olumsuz olmak üzere öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

**ÖĞ6:** *Deney grubunda olmadan önce aralık bilgim çok kötü olmamakla beraber vasattı. Sonrasında (özellikle atonal solfejler okuduktan sonra) aralık bilgimin atonal eğitimle daha iyi olduğunu söyleyebilirim. Özellikle aralık bilgisinde majör ve minör kavramları iyi bir şekilde çözdüm.*

**ÖĞ3:** *Önceden aralık duymada iyi değildim. Seslerin kaçılı aralık olduğunu bulamıyordum; ama atonal dersinden sonra aralıkları bulabiliyorum.*

**ÖĞ7:** *Atonal çalışmasından önce aralık duyma konusunda eksik noktalarım vardı. İnterval aralık duyma ve oluşturma sayesinde aralık duyma seviyem daha da gelişti ve aralık duymada daha çok kolaylık sağladı.*

**ÖĞ8:** *Yaklaşık 3 ay önce yaptığımız sınavda yani atonal dersinden önce bilinçsiz bir şekilde sesler veriyordum ve o an ne duyduysam onu söylüyordum ve bu şekilde yanlış yapma olasılığım artıyordu. Şu an öğretmenimizin atonal dersindeki bize aktardığı derslerden sonra bir çok şeyi bilmediğimi anladım. Şu an ise kendime duyduğum özgüven daha fazla. Kısacası öğretmenimizin sayesinde ve bizimde azmimizle geçmişe göre daha iyiyim.*

**ÖĞ9:** *Atonal dersini aldıktan sonra aralık kavramının daha çok geliştirdiğini düşünüyordum. Atonal ders bu konuda geliştirici çalışmalar yaptırmakta. Bu dersi almadan önce bana aralık sorulduğunda düşünmeden cevaplayamazdım. Aralık kavramı çalıştıktan sonra düşünme sürem daha çok azaldı.*

**ÖĞ12:** *Bu işitme eğitiminden önce de yeterli buluyorum; ama eğitim sonrası daha da arttığını gözlemlerdim. Duyum olarak aralık oluşturabiliyorum ve daha sonra seslerini de daha rahat bulabiliyorum.*

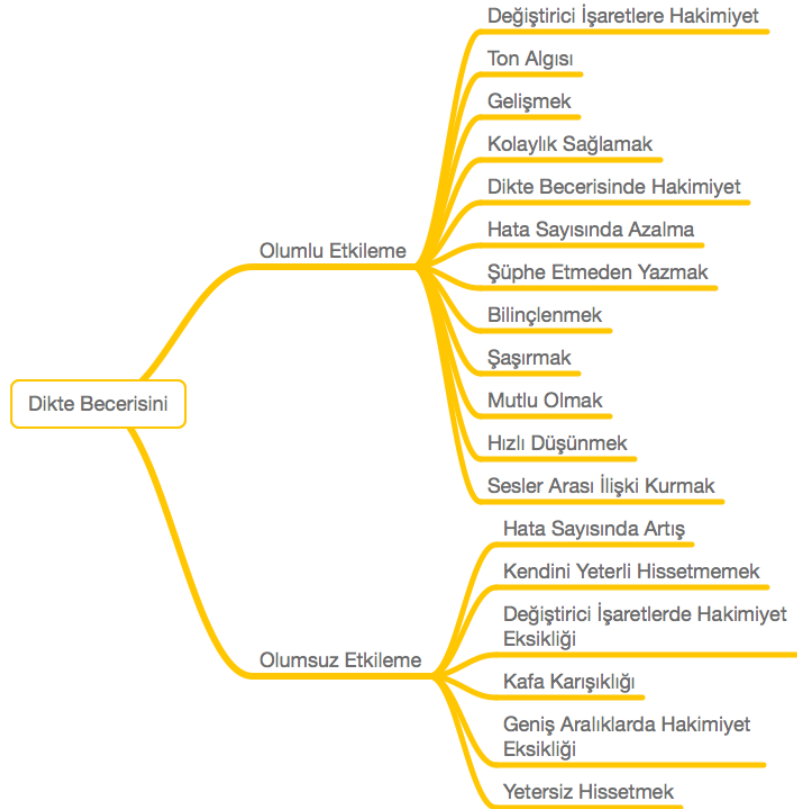
**ÖĞ13:** *Bu derste aralıklarla sesleri tanıyabilmeyi öğrendim. Daha önce duyamadığım sesleri aralık tekniğiyle duymaya başladım. Tam 4'lü ve büyük 2'li küçük 2'li aralıklar hafızamda tam olarak oluştu ve tonal solfej okurken de bu tekniği kullandım; ama tonal diktelerde sesleri karıştırmaya başladım. Artık aralık düşünerek duymaya odaklandım.*

**ÖĞ14:** *Eğitimden önce aralıkları şifrelendirerek duymaya çalışıyordum. Eğitimi alırken öğretmenimizin söylediği yöntemlerle çalışarak daha rahat duyuyorum ve geliştiğini hissettiğim için olumlu yönde değerlendiriyorum.*

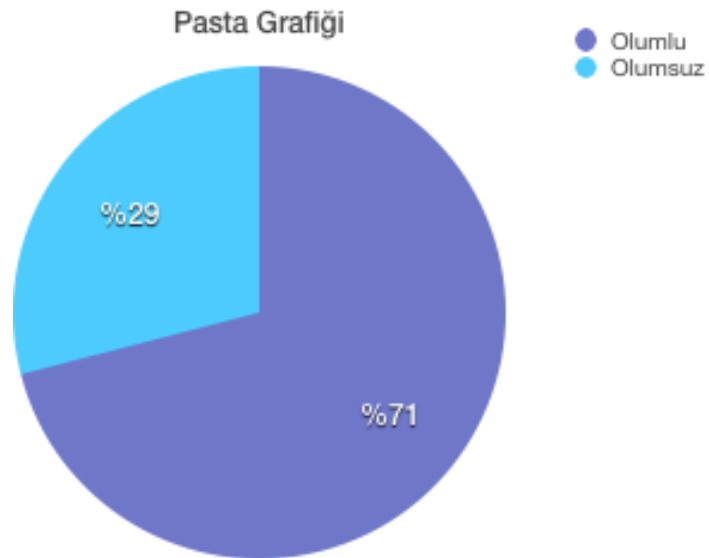
**ÖĞ11:** *Interval aralık çok zordu. Yani normalde sana verilen sesin aralığını duymak o kadar zor değil. Sesleri tek tek vererek ya da şifreleme kullanarak duyabiliyorsun; ama üstüne ya da altına sen sesi ver denilince afallama oluyor insanda. Biliyorsun aradığını; ama söylemek çok zor oluyor. Beyinle dil bir olmuyor. Tabii çalışmadan da pek bir şey olmuyor.*

**ÖĞ5:** *Interval işitme düzeyim iyi bir seviyede olabilir; çünkü en az zorlandığım konu işitmedir; ancak bazen sınav ortamında başarı düşer; çünkü gergin bir ortamda bilinç kapanır ve seslere odaklanamam çok kötü değil. Çok iyi de değildir.*

#### 4.7.1.2. Dikte Becerilerine Etkisi



Şekil 22 Dikte Yazma Becerileri Modeli



Grafik 28 Dikte Yazma Becerileri Üzerine Öğrenci Görüşleri Pasta Grafiği

Şekil 22’de ve Grafik 28’de detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Dikte Becerilerine Etkisi” olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ayrı başlıkta belirtilmiştir. Öğrencilerin %71’lik bir bölümü deneysel süreçten sonra değiştirici işaretlere hakimiyet, ton algısı, kolaylık sağlamak, hızlı düşünmek, bilinçlenme vb. nedenlerle dikte yazma düzeyinde olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtirken, öğrencilerin %29’luk bölümü atonal işitme çalışmalarının dikte becerileri düzeyinde hata sayısında artış, kendini yetersiz hissetmek, kafa karışıklığı gibi nedenlerle olumsuz yönde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Atonal işitme eğitimiyle “Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Dikte Becerilerine Etkisi”ne yönelik olumlu ve olumsuz olmak üzere öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

**ÖĞ10:** *Sesleri aralıklar hâlinde düşünerek duymamı sağladı. Dikte yazarken değiştirici işaretleri bulmakta zorlanıyordum. Eğitim sonrasında daha emin bir şekilde duymaya başladım.*

**ÖĞ9:** *Dikta yazma düzeyimi yeterli bulmuyordum açıkçası; ama atonal solfejleri okuyarak gelişmemde daha çok yardımcı olduğunu düşünüyorum. Aralık kavramını çalıştıkça diktenin tonunu dikte içinde aldığı altere sesleri daha çok duymaya başladım.*

**ÖĞ13:** *Atonal dersi almadan önce orta seviyedeydi. Ton bulmakta sıkıntı çekiyordum. Şuan 12 seslerin hepsini kısmen duyabildiğim için ton bulmam biraz daha basitleşti ve aralık duymaya odaklandığım için tonun değiştirici işaretlerini anlayabiliyordum.*

**ÖĞ14:** *Dikte düzeyim eğitimden önce fazlasıyla yetersizdi. Şu anda tam yeterli olmasa da öncesine göre yeterli hissediyorum. Tonu daha rahat duyuyorum. Diktedeki değiştirici işaretleri duyabilmeye başladım.*

**ÖĞ15:** *Dikte yazarken ton bulmada sıkıntı yaşıyordum. Yazmakta güçlük çekiyordum. Sınavlara da yazamadığım için girmiyordum. Atonal müzik eğitiminden sonra kulağım gelişti ve dikte yazmamı olumlu ölçüde etkiledi.*

**ÖĞ11:** Ben lisede dikteyi bırakın, tek sesi dahi duyamıyordum. Burada az da olsa ilerlediğime inanıyorum. Geçen sene ise sadece dikte yazmada çok zorlandığımı düşünüyordum. 2,3,4 sesi bile çok nadir yanlış duysam da hiç dikte yazamıyordum. Yazdığımda ise en fazla 3 veya 4 ölçüm doğru oluyordu. Şimdi ise çok şaşıyorum ve mutlu oluyorum. 2 veya 3 ölçüm yanlış. Aralıklarla duymam da daha heyecan verici.

**ÖĞ8:** Evet yeterli buluyordum ve üstüne daha da koydum. Bu konuda Atonalitenin çok etkisi oldu. Artık dikte yazarken aralıkları bulmamda şüphede kalmıyorum. Eskiden tonu bulmakta zorlanıyordum. Şimdi ise daha rahat ve bilinçli bir şekilde yazabiliyor ve bulabiliyorum.

**ÖĞ5:** Atonal dersinden sonra aralıkları çok daha rahat ayırt edebildim. Atonal dersinin müzik kulağıma olumlu yönde etkisi oldu; çünkü eksen hissi olarak bulmak daha kolaydı ;ama bir sestem sonra hangi sesin eksen hissetmeden anlayabilmek zordu. Bu dersten sonra eksen hissi olmadan aralıkları anlayabiliyorum. Bu etki sayesinde dikte yazarken aralık düşündüğümde hatalarımın azaldığını gördüm.

**ÖĞ1:** Çok iyi değil ve bu alanda kendimi yeterli hissetmiyorum.

**ÖĞ2:** Çok yeterli bulmuyorum. Sesleri duyabiliyorum; fakat değiştirici işaretlerini, ses aralıklarımı geniş olduğu zaman duymakta zorlanıyorum.

**ÖĞ3:** Dikte yazma oranım düşük. Hâlâ da yetersizim, zorlanıyorum; fakat atonal dersten sonra az da olsa bir şeyler yapabildiğimi düşünüyorum.

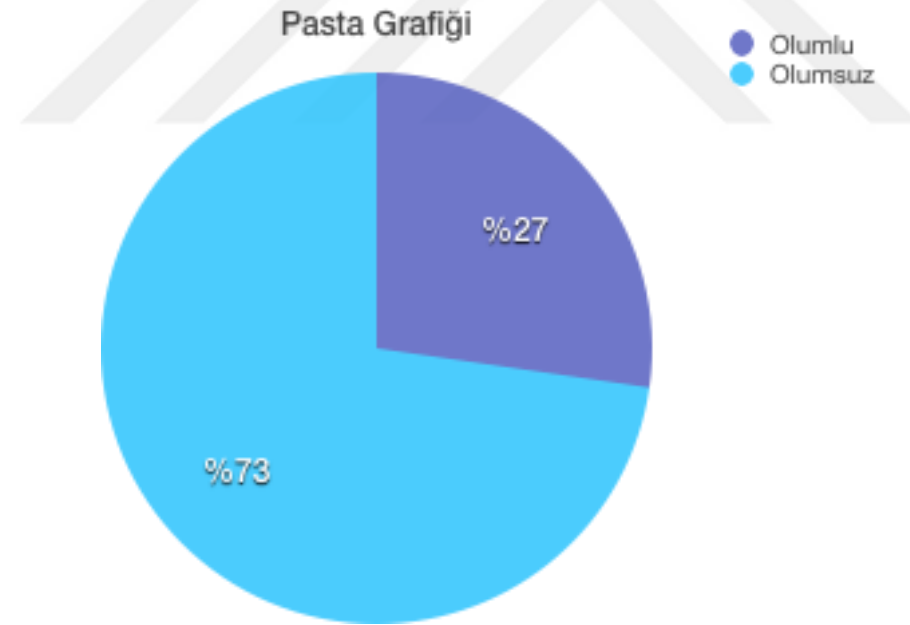
**ÖĞ5:** Bu etki sayesinde dikte yazarken aralık düşündüğümde hatalarımın azaldığını gördüm. Ancak aralıklardan hata yapınca diktede de çok hata çıkmaya başladı; çünkü eksen hissi olmadan aralıkla düşünmek gerekiyor ya da sadece eksen hissi ve kulakla çok rahat dikte yazılabiliyor. Kafa karışıklığından dolayı bazen başarı elde edemiyorum.



### 4.7.1.3. Deşifre Becerilerine Etkisi



Şekil 23 Deşifre Becerileri Modeli



Grafik 29 Deşifre Becerileri Üzerine Öğrenci Görüşleri Pasta Grafiği

Şekil 23’de ve Grafik 29’da detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Deşifre Becerilerine Etkisi” olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ayrı başlıkta belirtilmiştir. Öğrencilerin %73’lük bir bölümü deneysel süreçten sonra yetersiz hissetmek, ton hakimiyeti eksikliği, tartım sorunu, Değiştirici işaretlerde hakimiyet eksikliği vb. nedenlerle deşifre düzeyinde olumsuz yönde etkisinin olduğunu belirtirken, öğrencilerin %27’lik bölümü atonal işitme çalışmalarının deşifre becerileri düzeyinde gelişmek, kolaylık sağlamak, yeterli hissetmek gibi nedenlerle olumlu yönde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Atonal işitme eğitimiyle “Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Deşifre Becerilerine Etkisi” ne yönelik olumlu ve olumsuz olmak üzere öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

**ÖĞ1:** *Orta seviyede; fakat bu alanda da kendimi yeterli hissetmiyorum. Parçaları deşifre ederken tartım sorunu yaşıyorum*

**ÖĞ2:** *Deşifre okumakta zorlanıyorum ve kendimi yeterli bulmuyorum. Sesleri verirken içimden verebiliyorum fakat bunu dilime dökmekte zorlanıyorum.*

**ÖĞ5:** *Deşifre okuma düzeyim iyi değildir; çünkü bu alanda yeterli çalışmada bulunmadım. Bir ya da iki kere okuduktan sonra daha iyi bir şekilde okuyabilirim. Deşifre alanında değiştirici işaretlerde sorun yaşarım.*

**ÖĞ10:** *Kendimi bu alanda başarısız değil ama yetersiz buluyorum. Solfejleri tek başıma okuyamıyorum. Piyano veya benle okuyan birileri olmadığı sürece zorlanıyorum. Kendi içimde ses yaratamıyorum.*

**ÖĞ11:** *Deşifre okumada hiç iyi olmadığını düşünüyorum. Hâlâ aynı fikirdeyim aslında. 2, 3 ve 4 sesleri interval olarak duymaya çalışınca aralık düşündüğüm için duyabiliyorum; ama deşifre okumada aralık düşünemiyorum. Daha yeni dikte yazmada aralık düşünmeye başladığımdan kaynaklı da olabilir tabii. Ben sevmiyor da olabilirim deşifre okumayı.*

**ÖĞ12:** Eğitim öncesinde de sonrasında da deşifre okuma düzeyim normal. Çalışma bana daha etkili oldu; fakat hâlâ bazı ses yanlışlıklarını ilk defa okuduğum için yaşıyorum. Ama bu bile zor değil.

**ÖĞ3:** Orta düzeyde, solfej deşifresi yapınca sesler kayıyor. Pek yeterli değilim; ama atonal dersten sonra bu sorunu az yaşıyorum.

**ÖĞ6:** Deşifre okuma konusunda deşifresini yaptığım konuya göre değişiyor. Örnek vermek gerekirse çalgım keman olur ve bir keman notasını deşifre edersem çok zorlanmam. Ama piyanoda aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Bunlar deşifre çalmaya giriyor. Deşifre okuma sürecine gelirse 4-5 diyez bemollü olan eserleri okurken zorlandığımı söyleyebilirim. Ama atonal eğitimden sonra 4-5 diyez bemol alan tonlarında do majör tondan çok farklı olmadığını öğrendim. Mantiğımı basit olarak kullanıp bu tonları okurken do majör gibi kolay bir ton olarak düşünüyorum.

**ÖĞ8:** Deşifre okuma düzeyimi de atonal dersine borçluyum. Hatta büyük bir kısmını... Deşifrelerde bazı aralıkları bulmakta zorlanıyordum. Şu an atonalden sonra düşünebiliyorum ve notalara olan yakınlığım arttı ve şu an daha yeterli buluyorum.

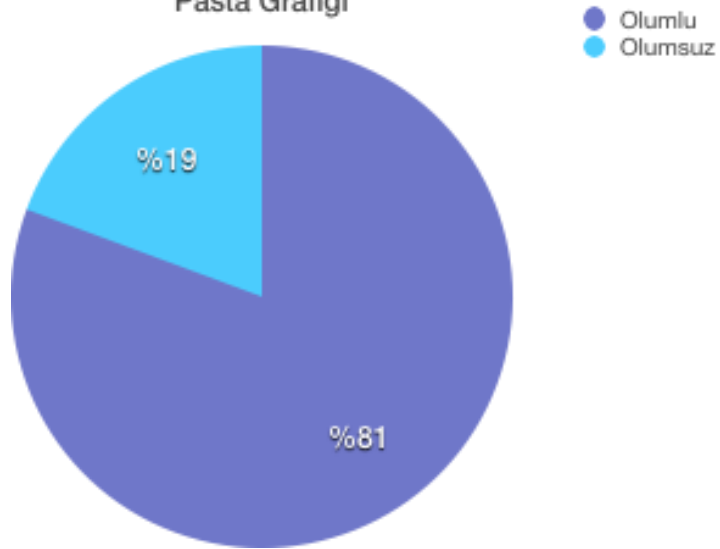
**ÖĞ7:** Deşifre okuma düzeyimi normal düzeyde buluyorum. Çalışmanın veya eserin düzeyine göre deşifre yapabilme kabiliyetim fark gösterebiliyor Normal bir seviyede olduğumu düşünüyorum.

#### 4.7.1.4. Solfej Becerilerine Etkisi



Şekil 24 Solfej Becerileri Modeli

Pasta Grafiği



Grafik 30 Solfej Becerileri Üzerine Öğrenci Görüşleri Pasta Grafiği

Şekil 24’de ve Grafik 30’da detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Solfej Becerilerine Etkisi” olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ayrı başlıkta belirtilmiştir. Öğrencilerin %81’lik bir bölümü deneysel süreçten sonra yeterli hissetmek, gelişmek, zaman kazanmak, aralık düşünme, kolaylık sağlamak, öğrenerek okumak vb. nedenlerle solfej düzeyinde olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtirken, öğrencilerin %19’luk bölümü atonal işitme çalışmalarının solfej becerileri düzeyinde yetersiz hissetmek, zorlanmak ve ses hakimiyeti eksikliği gibi nedenlerle olumsuz yönde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Atonal işitme eğitimiyle “Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Solfej Becerilerine Etkisi” ne yönelik olumlu ve olumsuz olmak üzere öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

**ÖĞ4:** *Solfej olarak kendimi dikteye oranla yeterli buluyorum. Ders öncesi solfej içerisinde zorlandığım ses aralıklarına daha fazla zaman ayırırken. Bu zamanın azaldığını ve aralık olarak sesleri düşünmemin beni doğru sesleri bulmaya çok yaklaştırdığını düşünüyorum.*

**ÖĞ5:** *Solfej okuma düzeyim iyidir. Bu konuda kendimi rahat hissederim. Solfej okurken kendimi yeterli buluyorum. Atonal solfej okuduktan sonra sesleri daha rahat hafızamda tutabiliyorum ve bu durum dikteyi de etkiliyor.*

**ÖĞ7:** *Solfej okuma seviyemin iyi bir düzeyde olduğunu düşünüyorum. Yapılan solfej çalışmaları ve atonal çalışmalarda yapılan solfej çalışmalarının solfej okuma yönünde iyi bir düzeyde solfej okumama katkı sağladığını düşünüyorum.*

**ÖĞ9:** *Bu konuda kendimi yeterli bulmaktayım; çünkü gerekli çalışmayı sağladıktan sonra solfej okumak çok kolay geliyor. Tonal solfej okumak çok kolay geliyor. Tonal solfejleri okurken zorlandığımı düşünmüyorum. Ama atonal solfejlerin tonal solfejleri okumama oranla daha çok geliştirdiğini düşünüyorum.*

**ÖĞ12:** *Eğitim öncesinde solfej okuma düzeyim çok iyiydi. Eğitim sonrası sesleri daha rahat işittiğim için solfeji su gibi okumaya başladım. Ton seslerine daha da çok hakim oluyorum.*

**ÖĞ13:** Önceden okuyamıyordum. Çok fazla çalışmam gerekiyordu. Şu an fazla zaman harcamadan orta seviyede solfejleri rahatlıkla okuyabiliyorum. Değiştirici işaretleri kolaylıkla ses olarak düşünmeden bulabiliyorum.

**ÖĞ14:** Solfej okuma düzeyim çok iyi değil; ama çalışmalardan sonra biraz daha yeterli hissediyorum. Okuduğumuz solfej kitabının faydalarını görüyorum.

**ÖĞ15:** Dikte yazmaktansa solfej okumanın bana daha çok faydası olduğunu düşünüyorum. Atonal solfej özellikle melodik-müzikal becerilerimi geliştirdi. Bu nedenle tonal solfejde kendimi yeterli bulduğuma inanıyorum. Zaten atonal çalışmalarında solfeji geliştirmeyi amaçladım.

**ÖĞ1:** Solfej okuma düzeyim çok zayıf; fakat çalışmadığımdan ve ilgi duymadığımdan kaynaklanan bir problem. Asla kendimi yeterli bulmuyorum.

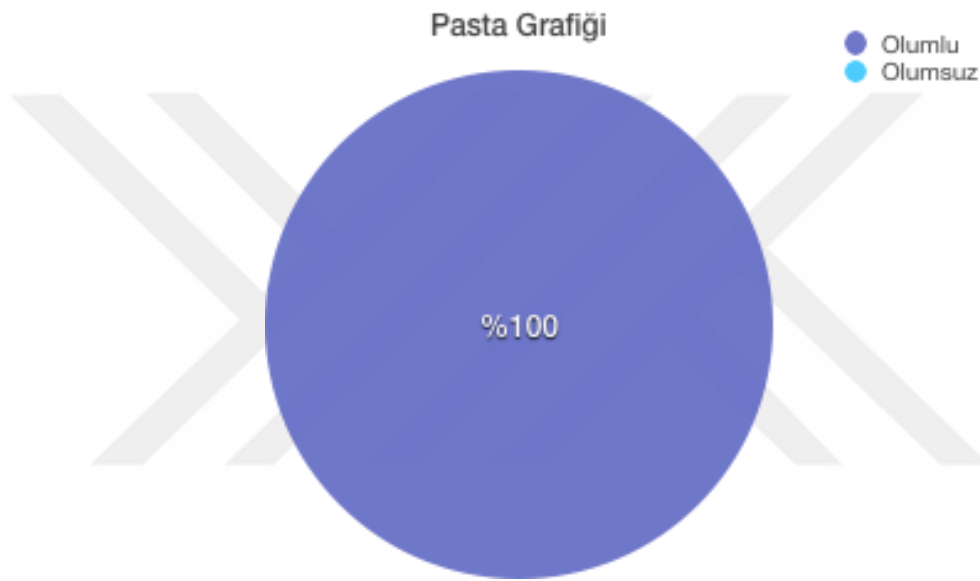
**ÖĞ2:** Solfej okumada kendimi yetersiz buluyorum. Sesleri düşündüğümde doğru verebiliyorum; fakat bu sesleri dışarı vurduğum zaman düşündüğüm sesleri çıkaramıyorum.

**ÖĞ10:** Solfejleri tek başıma okuyamıyorum. Piyano veya benle okuyan birileri olmadığı sürece zorlanıyorum. Kendi içimde ses yaratamıyorum. Tonal solfejlerde aralık yerine melodi düşünüyorum.

#### 4.7.1.5. Teorik Bilgi Düzeyini Geliştirme



Şekil 25 Teorik Bilgi Düzeyini Geliştirme Modeli



Grafik 31 Teorik Bilgi Düzeyini Geliştirme Üzerine Öğrenci Görüşleri Pasta Grafiği

Şekil 25'te ve Grafik 31'de detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen "Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri" temasının alt temasını oluşturan "Teorik Bilgi Düzeyini Geliştirme" olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ayrı başlıkta belirtilmiştir. Öğrencilerin %100'lük bir bölümü deneysel süreçten sonra değiştirici işaretlere hakimiyet nedeni ile teorik bilgi düzeylerinde, olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Atonal işitme eğitimiyle "Deneysel Süreçten Sonra İşitme Eğitimindeki Öğrenci Görüşleri" temasının alt temasını oluşturan "Teorik Bilgi Düzeyini Geliştirme"ye yönelik olumlu öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

**ÖĞ1:** *Diyez ve bemolleri eskisine göre daha rahat duyabilme, daha geniş aralıkları düşünebilme gibi konularda gelişme sağladım.*

**ÖĞ6:** *Atonal eğitimim sürecinde, müziksel işitme dersimde özellikle aralık bilgisi konusunda iyi bir şekilde geliştiğimi düşünüyorum. Öncesinde karşıma çıkan herhangi bir solfejde değiştirici işaret olduğunu kafamın karışacağını düşünürdüm. Ama atonal işitme eğitiminde değiştirici işaretlerin tam ton ve on iki ses sisteminin aslında görüldüğü kadar zor olmadığını öğrendim.*

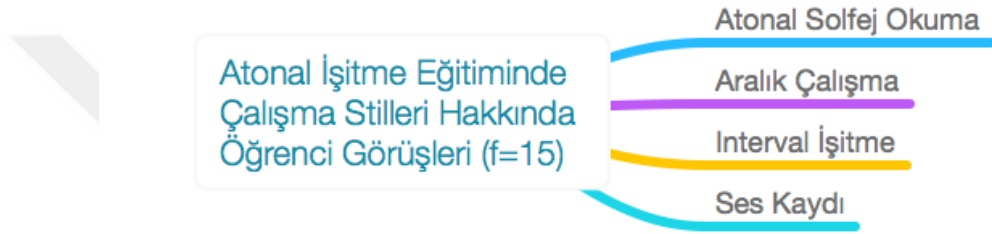




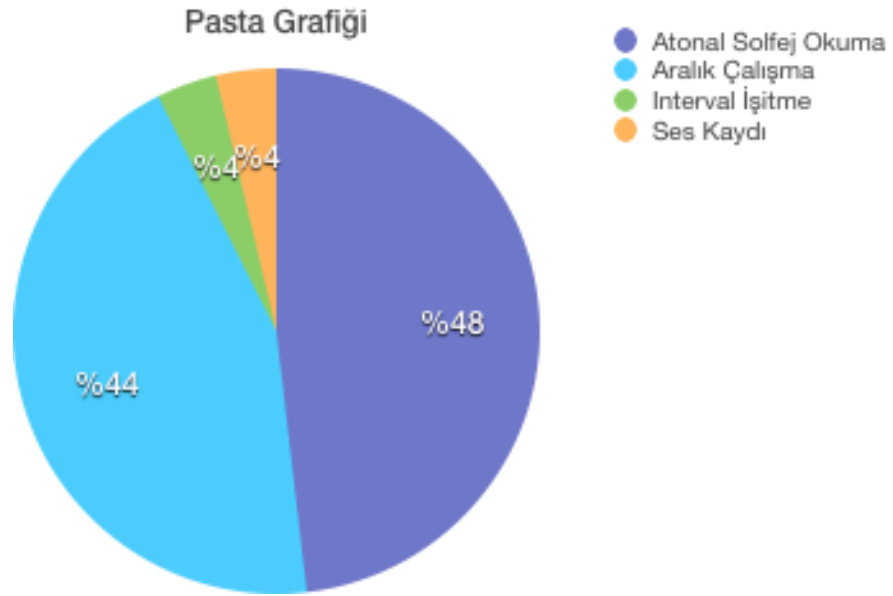
#### 4.7.2. Deneysel Süreçten Sonra Atonal İşitme Eğitiminde Çalışma Stillerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

**Tablo 49** Atonal İşitme Eğitiminde Çalışma Stilleri Hakkında Öğrenci Görüşleri

Sıra No	Tema	Alt Tema	Kod	Görüş Bildiren Öğrenciler = Ö	Frekans = f
2	Atonal İşitme Eğitiminde Çalışma Stilleri Hakkında Öğrenci Görüşleri (f=15)	-	Atonal solfej okuma	Ö(1,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15)	13
			Aralık çalışma	Ö(1,2,3,4,7,9,10,11,12,13,14,15)	12
			Interval işitme	Ö(8)	1
			Ses kaydı	Ö(13)	1



**Şekil 26** Atonal İşitme Eğitiminde Çalışma Stillerine İlişkin Modeli



**Grafik 32** Atonal İşitme Eğitiminde Çalışma Stillerine İlişkin Pasta Grafiği

#### 4.7.2.1. Atonal Solfej Okuma

Öğrencilerin görüşlerinin birden fazla koda dahil edilmesiyle atonal solfej okumanın (f=13) ile en büyük değer taşıdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin atonal solfeje çalışabilmeleri için aralık çalışması yapması gerektiğini belirtmeleri aralık çalışma kodunda da, atonal solfej okuma kodunda yer alan öğrencilerin yer aldığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, çalışmaların ilk sürecinde solfejleri okumakta çok zorlandıklarını, solfejlerin içinde yer alan aralıkları duymakta zorlandıklarını, bu nedenle solfejleri okumadan önce aralık çalışmalarını yaptıklarını belirtmişlerdir. Düzenli bir çalışmayla ve emek vererek ancak solfejlerin okunabileceğine vurgu yapan öğrenciler, çalışmalarını kendilerinin planlayarak öncelikle tek ses, çift ses, üç ses çalışmalarının ardından aralık ve interval işitme çalışmaları yaptıktan sonra “Modus Novus” solfej kitabında yer alan atonal solfejleri okuyabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin solfej okuyabilmek için yaptıkları çalışmaların öğrencilerin işitme becerisinde oldukça etkili olduğunu desteklemektedir. Atonal işitme eğitiminde çalışma stilleri hakkında öğrenci görüşleri temasına yönelik belirlenen atonal solfej okuma koduna dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

**ÖĞ5:** *Haftada bir kere çalışıyordum. Bir kişi bana aralıkları sorar ben cevap verirdim. Daha sonra o kişiye ben sorardım cevap alırdım. Daha sonra o kişiye ben sorardım cevap alırdım. Böylelikle sorarken bile öğrenirdim. Solfejleri aralık düşünerek çalışırdım. Çünkü aralık düşünmeden okumak için ezberlemem gerekirdi. Çok zor gelen solfejler aralık düşününce bir miktar anlaşılmaya başladı.*

**ÖĞ7:** *İlk etapta tek ses, çift ses, üç ses çalışmalarıyla başladım. Daha sonra aralık çalışmalarıyla devam ettim. Daha sonra atonal modus novus solfej kitabıyla gelişmeye çalıştım.*

**ÖĞ8:** *Atonal dersimizi işledikten hemen sonra öğretmenimizin anlattığı konuyu tekrar ettim. Arkadaşlarımla beraber çalışıyordum. Örnek: Sol sesini verdiğinde benden re vermemi istiyordu buna benzer çalışmalar yaptım ve hiçbir zaman atonal solfejlerini ihmal etmedim sürekli tekrar ettim bu da çok yararlı oldu.*

**ÖĞ10:** *Ders içerisinde Orhun Orhon Solfej kitabı ve Modus Novus kitaplarından çalışmalar yaptık. Modus Novus kitabından dersin bitiminde solfejlere çalıştım. Piyanodan yardım alarak sesleri aralıklar hâlinde söylemeye çalıştım.*

**ÖĞ13:** *Öncelikle atonal solfej okuyarak başladım. İlk başlarda hiç okuyamıyordum. Video ses kaydı aldım çalıştığım solfejlere sonra aralık düşünerek çalışmaya odaklandım. En başta bir solfeji yarım saatte çıkartıyordum. Şimdi ise 10 dakikada deşifre edebiliyorum.*

#### **4.7.2.2. Aralık Çalışma**

Öğrencilerin görüşlerinin birden fazla koda dahil edilmesiyle aralık çalışmanın (f=12) ile bir sonraki büyük değeri betimlediği belirlenmiştir. Öğrencilerin atonal solfeje çalışabilmeleri aralık çalışmalarına yöneldikleri öğrenci görüşlerinde belirlenmiştir. Öğrenciler, çalışmaların ilk sürecinde aralıklara hakim olmamaları nedeni ile atonal solfejlere okuyamadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle aralık çalışmalarını bir işitme çalışma arkadaşı belirleyerek arkadaşının kendisine aralık sormasını ve dönüşümlü bir şekilde birlikte aralıkları pekiştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Atonal işitme eğitiminde çalışma stilleri hakkında öğrenci görüşleri temasına yönelik belirlenen aralık çalışma okuma koduna dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

**ÖĞ9:** *Çift ses, üç ses, dört ses, solfej ve dikte yazımının kolay ve anlaşılır yanlarıyla bu süreçte çalıştık. Arkadaşlarımızla birbirimize sorular sorarak bu çalışmalarını geliştirdik. Piyanodan kendime sesler verip aralık ve solfej çalışmalarını geliştirdim. Atonal solfejlere çalıştıktan sonra normal solfejlere daha iyi okuyabildiğimi gördüm.*

**ÖĞ11:** *Normal tonal işitme eğitimine çalışırken bir işitme arkadaşınız olur. Atonal işitmede de aynı şekilde bir işitme arkadaşım vardı. Derste uyguladığımız aralık duyumları ayrı olarak haftada bir kere de olsa çalışıyorduk. Solfejlere okuyorduk çok zorlanıyordum; ama sanırım aralıkla duymaya çalışınca o kadar da zor olmadığını düşündüm. İlk başlarda çok saçma bile geliyordu. Şimdi geliştiğimi düşününce özellikle dikte yazmada, sevmeye başlamış olabilirim.*

**ÖĞ12:** *Piyano üzerinde, çeşitli sesler çalışarak derste öğrendiğim düzeyi pekiştirdim. Sürekli farklı ses ve aralıklara çalıştım. Solfejler üzerinde de etkisini görmem için ezgiler oluşturarak çalıştım.*

**ÖĞ14:** *Çalışmalardan sonra öğretmenimizin bizi çalıştırdıklarını arkadaşlarımla tekrar ettim. Okuduğumuz solfejleri tekrar okudum.*

#### **4.7.2.3. İnterval İşitme**

Öğrencilerin görüşlerinin birden fazla koda dahil edilmesiyle (f=1) tek frekans üzerinden oluşan iki koddan biri olan interval işitme çalışmalarıdır. Öğrenci birlikte çalıştığı arkadaşından interval işitmeye yönelik sorular sormasını isteyerek aralık becerisini geliştirmeyi hedeflediği tespit edilmiştir. Atonal işitme eğitiminde çalışma stilleri hakkında öğrenci görüşleri temasına yönelik belirlenen interval çalışma koduna dair örnek şu şekildedir:

**ÖĞ8:** *Atonal dersimizi işledikten hemen sonra öğretmenimizin anlattığı konuyu tekrar ettim. Arkadaşlarımla beraber çalışıyordum. Mesela sol sesini verdiği benden re vermeme istiyordu buna benzer çalışmalar yaptım ve hiçbir zaman atonal solfejlerini ihmal etmedim sürekli tekrar ettim bu da çok yararlı oldu.*

#### **4.7.2.4. Ses Kaydı**

Öğrencilerin görüşlerinin birden fazla koda dahil edilmesi (f=1) tek frekans üzerinden oluşan iki koddan bir diğeri olan ses kaydı yoluyla çalışmayı kontrol etmedir. Öğrencinin aralıklara hakim olmaması nedeniyle okuduğu solfejin doğruluğunu solfeji okurken tespit edememektedir. Öğrenci bu yüzden aralıkların doğruluğunu piyanoyu kullanıp kontrol etmek yerine ses kaydı olarak solfej okumayı bitirdikten sonra kontrol etmesi öğrenci de aralık hissini tam olarak oluşmasını sağlamaktadır. Piyano ile solfej okurken aralığı ve sesleri kontrol etme öğrenci de aralık düşünme yetisinin kaybolmasına ve müzik kulağının tembelleşmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Atonal işitme eğitiminde çalışma stilleri hakkında öğrenci görüşleri temasına yönelik belirlenen ses kaydı koduna dair örnek şu şekildedir:

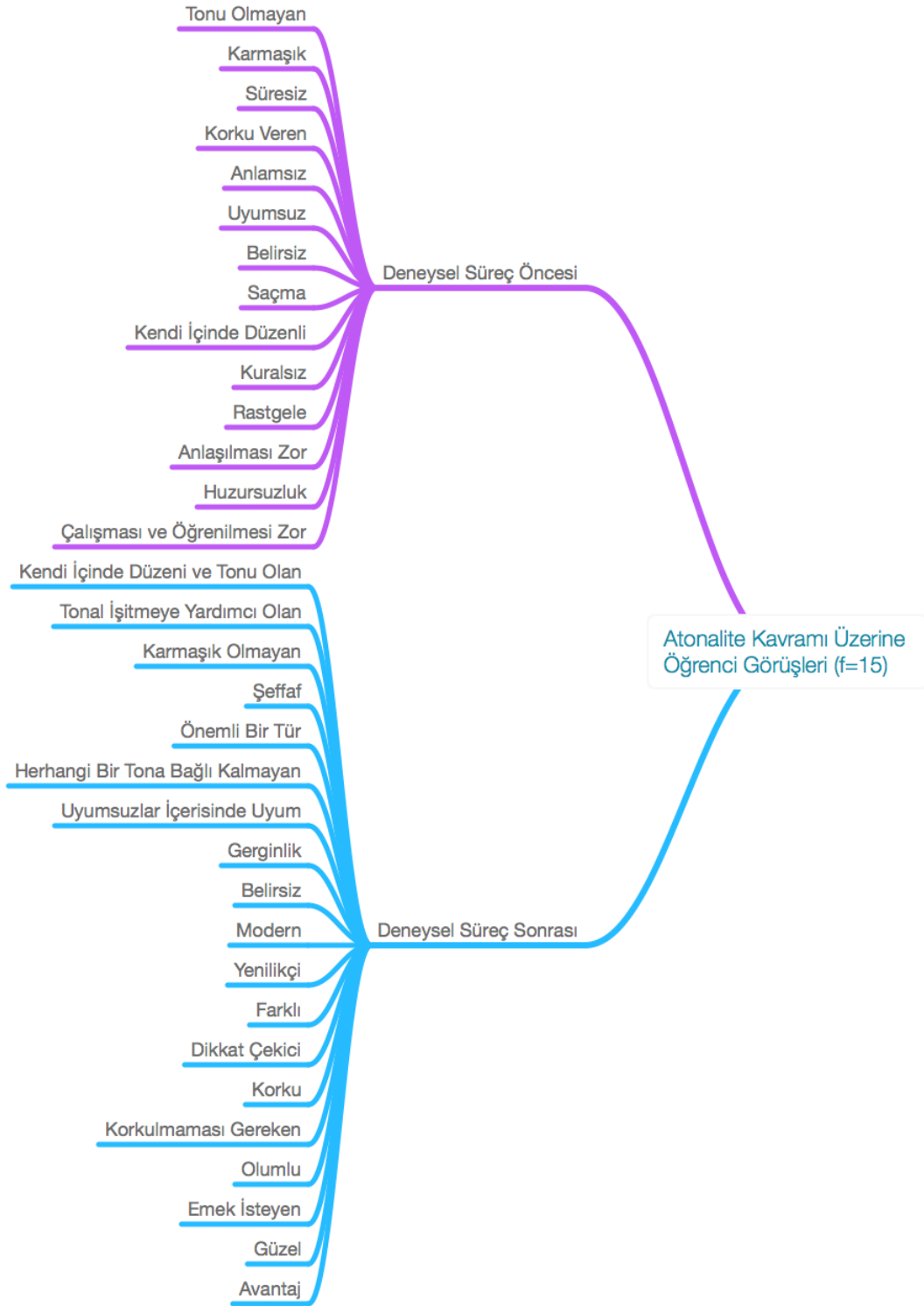
**ÖĞ13:** Öncelikle atonal solfej okuyarak başladım. İlk başlarda hiç okuyamıyordum video ses kaydı aldım çalıştığım solfejleri sonra aralık düşünerek çalışmaya odaklandım. En başta bir solfeji yarım saatte çıkartıyordum. Şimdi ise 10 dakikada deşifre edebiliyorum.

#### **4.7.3. Deneysel Süreçten Sonra Atonalite Kavramına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi**

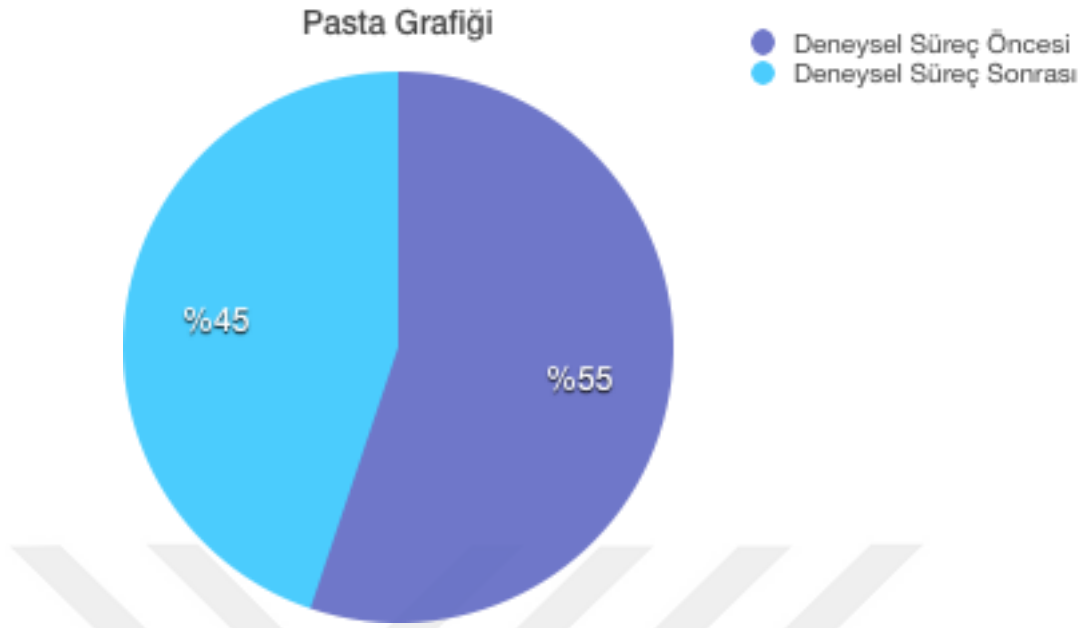


**Tablo 50** Atonalite Kavramı Üzerine Öğrenci Görüşleri

Sıra No	Tema	Alt Tema	Kod	Görüş Bildiren Öğrenciler = "Ö"	Frekans = f
3	Atonalite Kavramı Üzerine Öğrenci Görüşleri (f=15)	Deneyisel Süreç Öncesi,	Tonu Olmayan	Ö(1,2,3,5,6,8,9,10,11,13,14,15)	12
			Karmaşık	Ö(2,5,12)	3
			Süresiz	Ö(9,13,15)	3
			Korku veren	Ö(5,11)	2
			Anlamsız	Ö(5,9)	2
			Uyumsuz	Ö(12,13)	2
			Belirsiz	Ö(9)	1
			Saçma	Ö(3)	1
			Kendi içinde düzenli	Ö(4)	1
			Kuralsız	Ö(13)	1
			Rastgele	Ö(13)	1
			Anlaşılması zor	Ö(6)	1
			Huzursuzluk	Ö(10)	1
			Çalışılması ve öğrenilmesi zor	Ö(7)	1
		Kendi içinde düzeni ve tonu olan	Ö(2,3,4,8,10,11,13)	6	
		Tonal işitmeye yardımcı olan	Ö(3,9)	2	
		Karmaşık olmayan	Ö(2,12)	2	
		Şeffaf	Ö(11)	1	
		Önemli bir tür	Ö(1)	1	
		Herhangi bir tona bağlı kalmayan	Ö(2,9)	1	
		Uyumsuzlar içerisinde uyum	Ö(10)	1	
		Gerginlik	Ö(10)	1	
		Belirsiz	Ö(9)	1	
		Modern	Ö(4)	1	
		Yenilikçi	Ö(4)	1	
		Farklı	Ö(5)	1	
		Dikkat çekici	Ö(5)	1	
Korku	Ö(5)	1			
Korkulmaması gereken	Ö(6)	1			
Olumlu	Ö(7)	1			
Emek isteyen	Ö(8)	1			
Güzel	Ö(14)	1			
Avantaj	Ö(15)	1			
		Deneyisel Süreç Sonrası			



**Şekil 27** Atonalite Kavramına İlişkin Model



**Grafik 33** *Atonalite Kavramına İlişkin Pasta Grafiği*

Tablo 50’de, Şekil 27’de ve Grafik 33’te detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Atonalite Kavramı Üzerine Öğrenci Görüşleri” teması oluşturulmuştur. Belirlenen temaya ilişkin alınan görüşler doğrultusunda “Deneysel Süreç Öncesi” ve “Deneysel Süreç Sonrası” alt temaları oluşturulmuştur Öğrencilerin görüşleri ile belirlenen al tema ve kodlar doğrultusunda atonalite kavramı “Deneysel Süreç Öncesi” (f=32), “Deneysel Süreç Sonrası” (f=26), olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu atonalite kavramını deneysel süreç öncesinde tonu olmayan, karmaşık, süresiz, korku veren, anlamsız, uyumsuz, belirsiz, saçma, kuralsız, rastgele, anlaşılması zor, huzursuzluk gibi negatif kodlarla bağdaştırırken; deneysel süreç sonrası kendi içinde düzeni ve tonu olan, tonal işitmeye yardımcı olan, karmaşık olmayan, şeffaf, uyumsuzlar içinde uyum, modern, yenilikçi, farklı, dikkat çekici, korkulmaması gereken gibi pozitif kodlarla bağdaştırdığı belirlenmiştir. Atonalite Kavramı Üzerine Öğrenci Görüşleri temasına yönelik belirlenen deneysel süreç öncesi ve deneysel süreç sonrası alt temalarına dair örneklerin bazıları şu şekildedir:



#### 4.7.3.1. Deneysel Süreç Öncesi

**ÖĞ1:** *Ton ve aralık gibi kavramların olmadığı bir tür olarak biliyordum.*

**ÖĞ2:** *Tonu olmayan ve karmaşık gelen ses gruplarının olduğunu düşünüyordum.*

**ÖĞ3:** *Başta atonal kelimesini duyunca bana saçma gelmişti. Tonsuz olarak algıladım.*

**ÖĞ5:** *Atonal kelimesi korku veren ya da tonsuz gibi ifadeler uyandırıyor. Karmaşık ve anlamsız geliyordu. Bu yüzden bu dersi aldıktan sonra müzik zevkimin değişeceğini ya da hiçbir şey anlamayacağımı uyum sağlayamayacağımı düşündüm.*

**ÖĞ6:** *Bu eğitimi almadan önce “atonal” kelimesini mantığımın içinde korkunç ve anlaşılması zor bir şekilde tanımlardım. Müzisyenlerin arasında atonal kelimesinin “tonsuz” anlamına geldiğini bu yüzden müzisyenlerin bu sisteme çok yaklaşmadığını düşünürdüm.*

**ÖĞ7:** *Atonal çalışması aldığım eğitim öncesinde çalışılması ve öğrenilmesi zor bir eğitim olduğu yönünde izlenim yaratıyordu.*

**ÖĞ8:** *Tonsuz olarak biliyordum ve anlamsız manasız sesler olarak biliyordum.*

**ÖĞ10:** *Tonsuz ton dışı olarak düşünüyordum. Dinlediğim eserler, izlediğim sahneler bana bir şey ifade etmiyordu ve dinlediğim piyano eserleri beni huzursuz ediyordu.*

**ÖĞ11:** *Korku dolu dakikalar. Nasıl yaparım ben o kadar zora gelebilir miyim benim işitmem normalde o kadar iyi değil diye düşünüyordum. Atonal daha önce duyduğumdan ton dışı diye belirtildiği için bende öyle düşünüyordum ve oldukça gözümü korkutuyordu.*

**ÖĞ13:** *Atonal kelimesi önceden tonsuz kuralsız rastgele yazılmış eserler notalar olarak geliyordu. Ritimsiz uyumsuz bir şeylerin yapıldığını düşünüyordum.*

**ÖĞ15:** *Atonal müzik benim için ekseni yani belli bir ton kalıbının melodik ve ritmik kuralları olmayan müzik kavramını ifade ediyordu.*

#### 4.7.3.2. Deneysel Süreç Sonrası

**ÖĞ1:** *Pek çok yerde kullanılan, müziğin içerisindeki önemli bir tür.*

**ÖĞ2:** *Herhangi bir tona bağlı kalmadan kendi içerisinde tonu ve kuralları olan, aslında çok karmaşık olmayan ses grupları olduğunu düşünüyorum.*

**ÖĞ3:** *Atonalin de bir tonu olduğunu. İnsanların önyargıyla yaklaşmamaları gerektiğini ve tonal işitmeye yardımcı olacağını düşünüyorum.*

**ÖĞ4:** *Modern kelimesiyle birlikte daha sık duyduğum. İnsanların yaşayış düzenlerinin, ihtiyaçlarının ve gereksinimleri sonucunda geçmiş dönemler üzerine yenilik katmak istenerek oluşturulan ve insanların belirli bir ezgi kalıbına uzun süre alışmış olmalarının verdiği sıradanlıkla, “tonsuz” ve kötü olarak karşıladıkları aslında kendi içerisinde belirli bir düzen içerisinde ilerleyen sistemdir.*

**ÖĞ5:** *Atonal kelimesi şu anda farklı ve dikkat çekici bir ifade uyandırıyor. Çünkü öğrendiğimiz teorik bilgiler ve işlediğimiz uygulamalı dersler atonal dersinin farklılığını ortaya koydu. Ancak hâlâ müzik zevkimin değişmesini istemem. Müzik kulağı açısından çok olumludur ama atonal dinlerken verdiği his beni korkutuyor.*

**ÖĞ6:** *Soyut olarak bakacak olursam, Atonal kelimesini bu eğitimi almadan önce metafor tekniği yoluyla siyah paltolu uzunca, korkunç derecede cüsseli bir adama benzetirdim. Şu an ise mantığımdan bu benzetmeyi sildim. Eğitimim sayesinde bunu somutlaştırıp aslında korkacağım bir işitme türü olmadığını fark ettim.*

**ÖĞ8:** *Atonal kendi içinde kuralları olan ve ciddi emek isteyen gerçekten verimli olduğuna inandığım hep de öyle kalacağına inandığım emek isteyen tonlu bir sistemdir.*

**ÖĞ9:** *Belirsiz olmasına karşın işitme dersine yardımcı olduğu anlamına geliyor. Tonsuz değil ama içinde bölünerek tonların olduğunu düşünüyorum. Benim için işitme adına yardımcı kelimesi anlamı ifade ediyor.*

**ÖĞ10:** *Atonalin kurallı ve bir düzene ait olduğunu düşünüyorum. Uyumsuzlar içerisindeki uyum olduğunu düşünüyorum. Ama ders içinde işlediğimiz öğrendiğimiz eserler dikkatimi çekse de dinlerken izlerken merak uyandırsa da bana gerginlik yaşattığı için kendim merak edip araştırmamı sağlamadı.*

**ÖĞ11:** Çok farklı değil aslında sadece kelime anlamı olarak yapı olarak ton dışı olmadığını öğrendim. Sadece normal majör ve minör dizinin yapısından farklı. Su gibi bir şey şeffaf, kabına göre şekil alıyor ve kime hangi renk boya koyarsan insana o rahatlığı veriyor. Siyah boya gerilim, beyaz boya sakinlik...

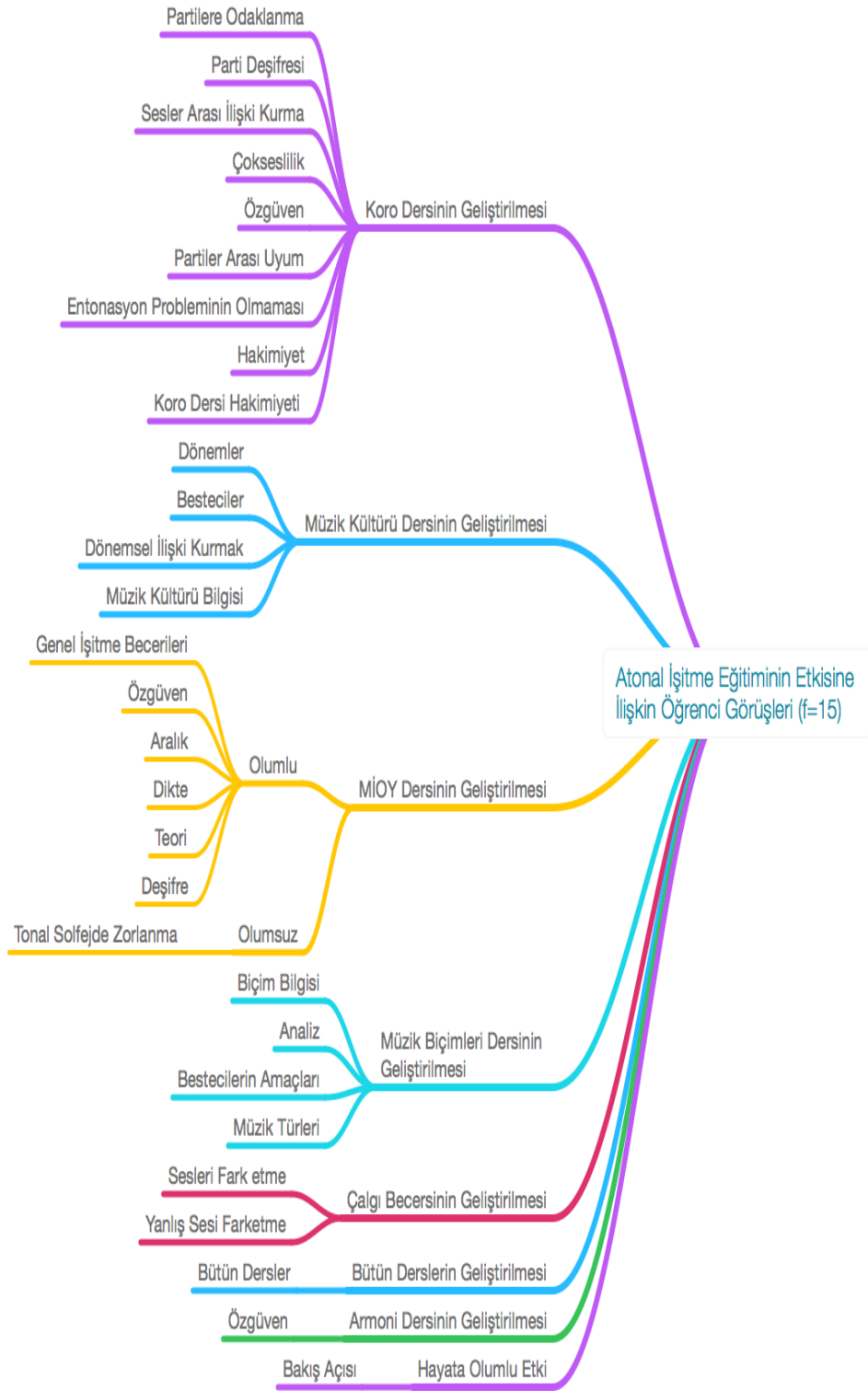
**ÖĞ12:** Şimdi benim için etkisi daha fazla. Önceden zor ve karmaşık gelen atonal şimdi daha verimli bir anlam ifade ediyor. Karmaşıklığın dışında bir çok farklı yönlerde anlaşıldığını öğrendim.

#### **4.7.4. Deneysel Süreçten Sonra Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi**



**Tablo 51** Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

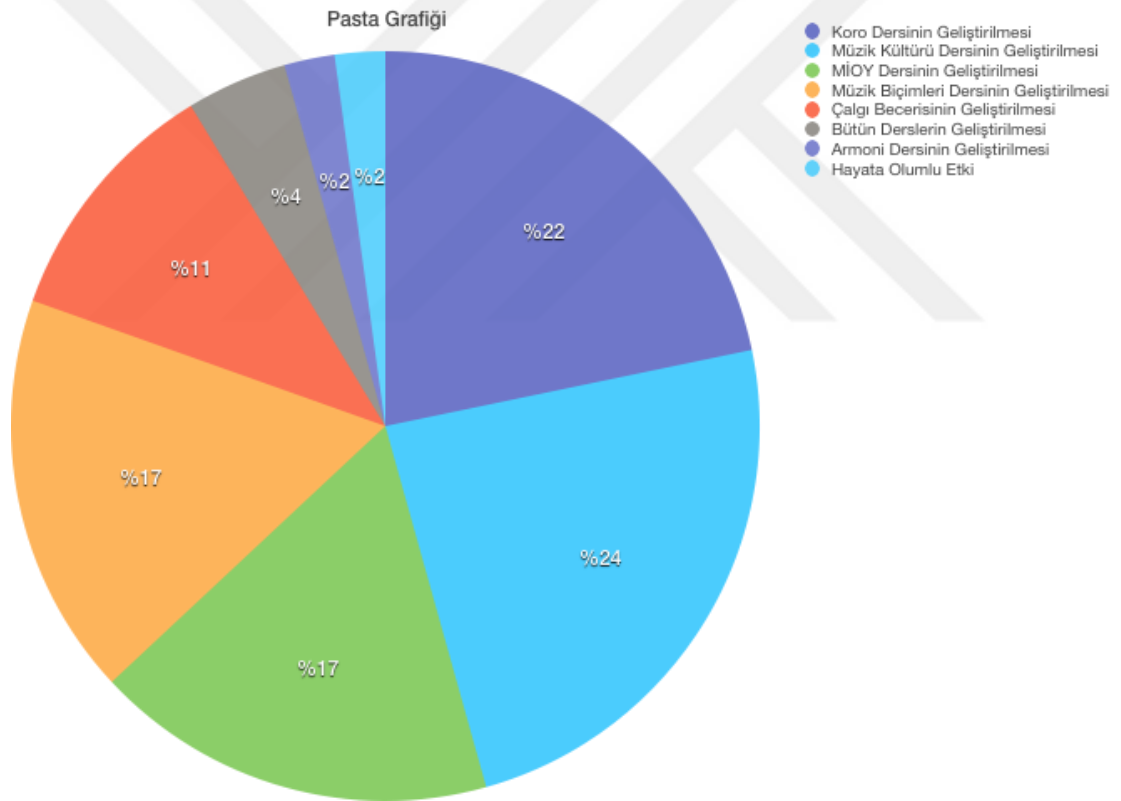
Sıra No	Tema	Alt Tema	Kod	Görüş Bildiren Öğrenciler = “Ö”	Frekans =f	
4	Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri (f=15)	Koro Dersinin Geliştirilmesi	Partilere odaklanma	Ö(3,10)	2	
			Parti deşifresi	Ö(4)	1	
			Sesler arası ilişki kurma	Ö(4)	1	
			Çok seslilik	Ö(7)	1	
			Özgüven	Ö(8)	1	
			Partiler arası uyum	Ö(12)	1	
			Entonasyon probleminin olmaması	Ö(12)	1	
			Hakimiyet	Ö(14)	1	
			Koro dersi hakimiyeti	Ö(1)	1	
		Müzik Kültürü Dersinin Geliştirilmesi	Dönemler	Ö(1,2,9,14,15)	5	
			Besteciler	Ö(1,2,10,14)	4	
			Dönemsel ilişki kurma	Ö(4)	1	
			Müzik kültürü bilgisi	Ö(6)	1	
		MİOY Dersinin	Olumlu Etkilenmesi	Genel işitme becerileri	Ö(1,6)	2
				Özgüven	Ö(8)	1
				Aralık	Ö(9)	1
				Dikte	Ö(9)	1
			Olumsuz Etkilenmesi	Teori	Ö(13)	1
				Deşifre	Ö(11)	1
				Tonal solfejde zorlanma	Ö(11)	1
		Müzik Biçimleri Dersinin Geliştirilmesi	Biçim bilgisi	Ö(4,6,10,14)	4	
			Analiz	Ö(4,14)	2	
			Bestecilerin amaçları	Ö(1)	1	
			Müzik türleri	Ö(1)	1	
		Çalgı Becerisinin Geliştirmesi	Sesleri fark etme	Ö(7,9,15)	3	
			Yanlış sesi fark etme	Ö(5,13)	2	
		Bütün Derslerin Geliştirilmesi	Bütün dersler	Ö(8,11)	2	
Armoni Dersinin Geliştirilmesi	Özgüven	Ö(8)	1			
Hayata Olumlu Etki	Bakış açısı	Ö(8)	1			



**Şekil 28** Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Model



*Şekil 28.1 Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Model*

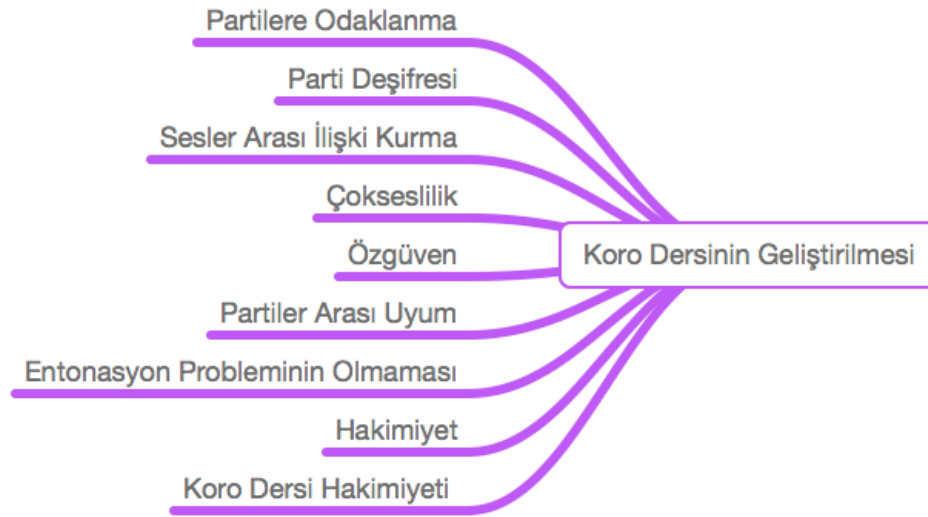


**Grafik 34** *Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Pasta Grafiği*

Tablo 51’de, Şekil 28’de, Şekil 28.1’de ve Grafik 34’te detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” teması oluşturulmuştur. Belirlenen temaya ilişkin alınan görüşler doğrultusunda sekiz alt tema; koro dersinin geliştirilmesi, müzik kültürü dersinin geliştirilmesi, MİOY dersinin geliştirilmesi, Müzik biçimleri dersinin geliştirilmesi, çalgı becerisinin geliştirilmesi, bütün derslerin geliştirilmesi, armoni dersinin geliştirilmesi, hayata olumlu etki gibi konular belirlenmiştir. Belirlenen alt temalardan MİOY dersinin geliştirilmesi olumlu ve olumsuz olmak üzere ayrı ayrı çalışılmıştır. Belirlenen alt temalar doğrultusunda deneysel süreçten sonra işitme eğitimindeki öğrenci görüşlerinde; “koro dersinin geliştirilmesi (f=10)”, “müzik kültürü dersinin geliştirilmesi (f=11)”, “MİOY dersinin geliştirilmesi (f=8)”, “Müzik biçimleri dersinin geliştirilmesi (f=8)” ve “çalgı becerisinin geliştirilmesi” (f=5), “bütün derslerin geliştirilmesi” (f=2), “armoni dersinin geliştirilmesi” (f=1), “hayata olumlu etki” (f=1) olarak belirlenmiştir. Verilen cevaplara göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu atonal işitme çalışmalarının müzik kültürü dersinde dönemler, besteciler ve eserler ile ilgili bilgi sahibi olduğunu ve bu konuda tüm olgularla birbirleriyle ilişkilendirebildiklerini belirtmişlerdir. Koro dersinin geliştirilmesi alt temasında ise öğrenciler; koro partilerine odaklanmanın ve detone olmamanın, partileri deşifre ederken zorlanmamanın, eseri seslendirilirken sesler arasında ilişki kurabilmenin ve derse hakimiyetin artığının bilinciyle daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. MİOY dersinin geliştirilmesi alt temasında öğrencilerin genel işitme becerilerinin arttığı, derse karşı özgüven sağlandığı, aralık, dikte, teori ve deşifre gibi alanlarda daha başarılı olduklarını belirten pozitif görüşler tespit edilmiştir. Atonal işitme çalışmalarından sonra eksen hissi kaybı ile tonal solfejleri okurken eksenden kaybolma ve tondan çıkma sorunları MİOY dersinin geliştirilmesi alt temasında negatif yönlü görüş olarak tespit edilmiştir. Müzik biçimleri dersinin geliştirilmesi alt teması ile öğrenciler; eserlerin biçim bilgisi, eserleri analiz edebilme, bestecilerin eserleri yazarken belirledikleri amaç ve hedefler ve müzik türleri olguları hakkında bilgi edindiklerini ve geliştiklerini belirtmişlerdir. Çalgı becerisinin geliştirilmesi alt teması ile öğrenciler; çalgısını çalışırken eskiden yanlış ses bastığında anlayamadığını ancak atonal işitme dersinden sonra aralıklara hakim olmasıyla yanlış ses bastığını fark ettiğini belirttiği gibi aynı

zamanda seslendirdiği notaları aralıklarına göre de fark ettiğini belirtmiştir. Bütün derslerin geliştirilmesi alt teması ile öğrenci, atonal işitme eğitiminin okuldaki bütün derslerine bir şekilde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Armoni dersinin geliştirilmesi alt teması ile, arkadaşlarının eğitimden sonra kendisine bakış açılarının değiştiğini fark eden öğrenci atonal işitme eğitiminden sonra birçok konuda güvendiğini ve özgüvenin geliştiğini belirtmiştir. Hayata olumlu etki alt teması ile öğrenci, atonal işitme eğitiminden sonra hayata karşı bakış açısının değiştiğini belirtmiştir.

#### 4.7.4.1. Koro Dersinin Geliştirilmesi



**Şekil 29** Koro Dersinin Geliştirilmesi Modeli

Şekil 29’da detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Koro Dersinin Geliştirilmesi” üstünde geliştirilen tüm ifadelerin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Görüşme formuna verilen ifadelerle göre; partilere odaklanma, parti deşifresi, sesler arası ilişki kurma, çok seslilik, özgüven, partiler arası uyum, Entonasyon probleminin olmaması, hakimiyet ve koro dersi hakimiyeti tespit edilmiştir. Atonal işitme eğitimiyle “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Koro Dersinin Geliştirilmesi” ne yönelik olumlu öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:



**ÖĞ1:** Eğitimden sonra koro dersine genel olarak hakim olduğumu düşünüyorum.

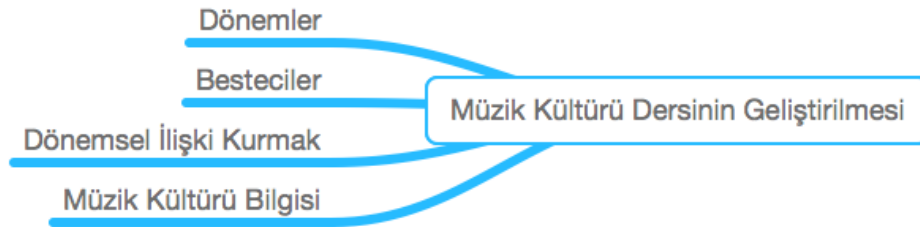
**ÖĞ3:** Evet, Koroda kendi partimi okurken diğer partilere sesim kayıyordu. Ama şimdi bu sorunu yaşamıyorum.

**ÖĞ4:** Koro açısından kendi partimi deşifre etme ve sesler arası ilişki kurmamın hızlandığını görebiliyorum.

**ÖĞ10:** Sesleri aralık olarak düşünmek koro dersinde okuyor olduğum alto partisini daha rahat okumamı sağladı. Derste incelediğimiz analiz ettiğimiz eserler sayesinde müzik formlarını öğrendim.

**ÖĞ12:** Koro dersinde soprano, alto, tenor ve bas partileri okunduğunda aradaki uyumu daha iyi fark ettim. Seslere hakim kalma kolaylığı sağladı. Ton dışına çıkma gibi bir sorun önceden de yoktu ama şimdi hiç yok.

#### 4.7.4.2. Müzik Kültürü Dersinin Geliştirilmesi



**Şekil 30** Müzik Kültürü Dersinin Geliştirilmesi Modeli

Şekil 30’da detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Müzik Kültürü Dersinin Geliştirilmesi” üstünde geliştirilen tüm ifadelerin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Görüşme formuna verilen ifadelere göre; dönemler, besteciler, dönemsel ilişki kurma, müzik kültürü bilgisi gibi ifadeler tespit edilmiştir. Atonal işitme eğitimiyle “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının alt

temasını oluşturan “Müzik Kültürü Dersinin Geliştirilmesi”ne yönelik olumlu öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

**ÖĞ1:** Müzik kültürü alanında gelişmemi sağladı. Bestecilerin hangi amaçla yazdığı ve eserlerin ne anlama geldiğini daha iyi anladım. Dönemler ve türler hakkında daha fazla fikir sahibiyim.

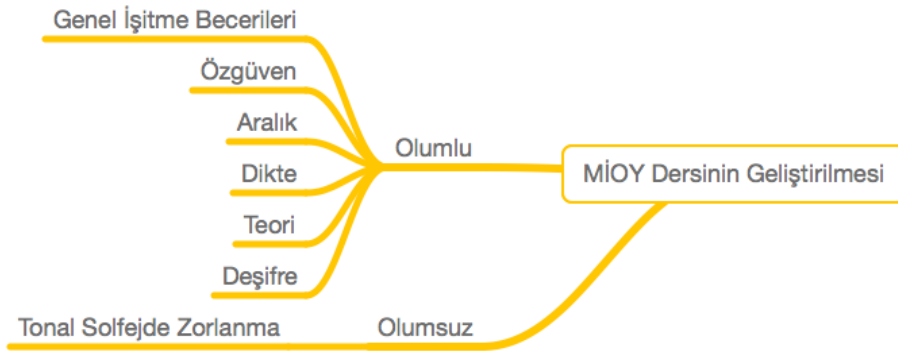
**ÖĞ2:** Atonal işitme eğitiminde gördüğümüz besteciler ve dönemler hakkında bilgiler edindim.

**ÖĞ10:** Ders içerisinde öğrendiğimiz işlediğimiz incelediğimiz eserler sayesinde bir çok sanatçı öğrendim. Bu benim müzik kültürümü genişletti.

**ÖĞ14:** Müzik kültürü derslerinde işlediğimiz modern dönemle ilgili bilgiler beni geliştirdi. Modern dönem bestecilerini dinlemeye başladım.

**ÖĞ15:** Müzik kültürü anlamında bakarsak dönemleri ve milletlerin bu dönemlere yaptığı müzikal katkıları gördüm.

#### 4.7.4.3. MİOY Dersinin Geliştirilmesi



**Şekil 31** MİOY Dersinin Geliştirilmesi Modeli



**Grafik 35 MİOY Dersinin Geliştirilmesine İlişkin Pasta Grafiği**

Şekil 31’de ve Grafik 35’te detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “MİOY Dersinin Geliştirilmesi” üstünde geliştirilen ifadeler olumlu ve olumsuz olmak üzere ayrı ayrı değerlendirilmeye alınmıştır. Görüşme formuna verilen ifadelere göre; genel işitme becerileri, özgüven, aralık, dikte, teori, deşifre gibi ifadeler pozitif kategoride %88’lik bir alanı kapladığı belirlenmiştir. Görüşme formuna verilen ifadelere göre; tonal solfejde zorlanma ifadesi negatif kategoride %13’lük bir alan kapladığı tespit edilmiştir. Atonal işitme eğitimiyle “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “MİOY Dersinin Geliştirilmesi” ne yönelik olumlu ve olumsuz öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

#### **4.7.4.3.1. Olumlu Etki**

**Öğ6:** ...ancak özellikle işitme alanında gerçekten diğer arkadaşlarıma (kontrol Grubu) oranla mantığıma daha basit kullanmayı yani bir ses duyduğuma direk o sese farklı manaları zor kavramlar ve fazlaca değiştirici işaretler yüklememeyi aslında piyanonun sadece 12 sestten oluştuğunu ve işitmenin bu kadar da zor olmadığını öğrendim. Müzik kültürü ve biçimleri dersinde teorik katkısı oldu.

**ÖĞ8:** ...derslerime olan korkaklığım çekingenliğim azaldı. En çokta MİOY dersim için yararlı oldu. Atonal dersi almayan arkadaşlarımın bana bakış açısı değişti. Kısacası, bütün hayatıma ve derslerime etki etti.

**ÖĞ9:** ...en önemlisi de aralık ve dikte duyumunda en çok yardımcı olduğunu düşünüyorum.

**ÖĞ13:** Müziksel teori olarak yeni bilgiler edindim Atonal denildiği zaman kısmi olarak bir bilgiye sahibim

**ÖĞ11:** ...duyumuma etkili oldu ve bizim işimiz duyum bütün derslerimi etkilemiş olabilir.

#### 4.7.4.3.2. Olumsuz Etki

**ÖĞ11:** ...atonal solfej yüzünden tonal solfej okuyamaz oldum son zamanlarda. Sürekli değiştirci olduğu için. Melodiye odaklanıp kolay solfej okurken şimdi aralıklara odaklanıyorum veremeyince de çıldırıyorum...

#### 4.7.4.5. Müzik Biçimleri Dersinin Geliştirilmesi



**Şekil 32** Müzik Biçimleri Dersinin Geliştirilmesi Modeli

Şekil 32’de detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Müzik Biçimleri Dersinin Geliştirilmesi” üstünde geliştirilen tüm ifadelerin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Görüşme formuna verilen ifadelere göre; biçim bilgisi, analiz, bestecilerin amaçları, müzik türleri gibi ifadeler tespit edilmiştir. Atonal işitme

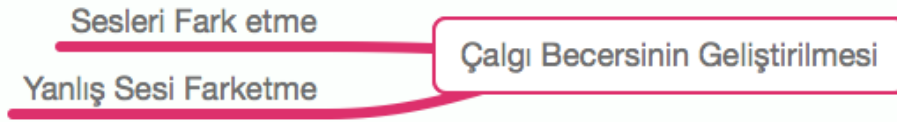
eğitimiyle “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Müzik Biçimleri Dersinin Geliştirilmesi”ne yönelik olumlu öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

**ÖĞ1:** *Bestecilerin hangi amaçla yazdığı ve ne anlama geldiğini daha iyi anladım. Dönemler ve türler hakkında daha fazla fikir sahibiyim.*

**ÖĞ4:** *Müzik biçimleri hakkında başlangıç bilgisi düzeyine sahip oldum. Eserleri küçük de olsa analiz etmeye çalışmamda katkı sağladı.*

**ÖĞ14:** *Müzik biçimleri dersinde zamanında öğrenemediğim motifleri öğrendim ve bestecilerinin eser analizlerinin nasıl olduğunu öğrendim.*

#### 4.7.4.6. Çalgı Becerisinin Geliştirilmesi



**Şekil 33.** *Çalgı Becerisinin Geliştirilmesi Modeli*

Şekil 33’te detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Çalgı Becerisinin Geliştirilmesi” üstünde geliştirilen tüm ifadelerin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Görüşme formunda verilen ifadelere göre; sesleri fark etme ve yanlış sesleri fark etme gibi ifadeler tespit edilmiştir. Atonal işitme eğitimiyle “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Çalgı Becerisinin Geliştirilmesi”ne yönelik olumlu öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

**ÖĞ7:** *Atonal eğitimiyle birlikte yapılan atonal solfej aralık ve ses çalışmalarının beraberinde çalgımda çalışırken seslerin çok daha iyi ve fark edilir bir şekilde katkı sağladığını düşünüyorum.*

**ÖĞ9:**... ana çalgım olan kemanda yanlış ses bastığımda direk anlayıp düzelttiğimi fark ettim. Keman konusunda bana yeterince destek oldu.

**ÖĞ13:** Çalgımda sesleri yanlış basıyordum ve anlamıyordum şuan anlayabiliyorum.

#### 4.7.4.7. Armoni Dersi ve Bütün Derslerin Geliştirilmesiyle Hayata Olumlu Etki



**Şekil 34** Armoni Dersinin Geliştirilmesi ve Bütün Derslerin Geliştirilmesi ve Hayata Olumlu Etki Etmesi

Şekil 34’de detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “Bütün Derslerin Geliştirilmesi”, “Armoni Dersinin Geliştirilmesi ve “Hayata Olumlu Etki” üstünde geliştirilen tüm ifadelerin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Görüşme formuna verilen ifadelere göre; bütün dersler, özgüven ve bakış açısı gibi ifadeler tespit edilmiştir. Atonal işitme eğitimiyle “Atonal İşitme Eğitiminin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” temasının alt temalarını oluşturan “Bütün Derslerin Geliştirilmesi”, “Armoni Dersinin Geliştirilmesi” ve “Hayata Olumlu Etki”ye yönelik olumlu öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

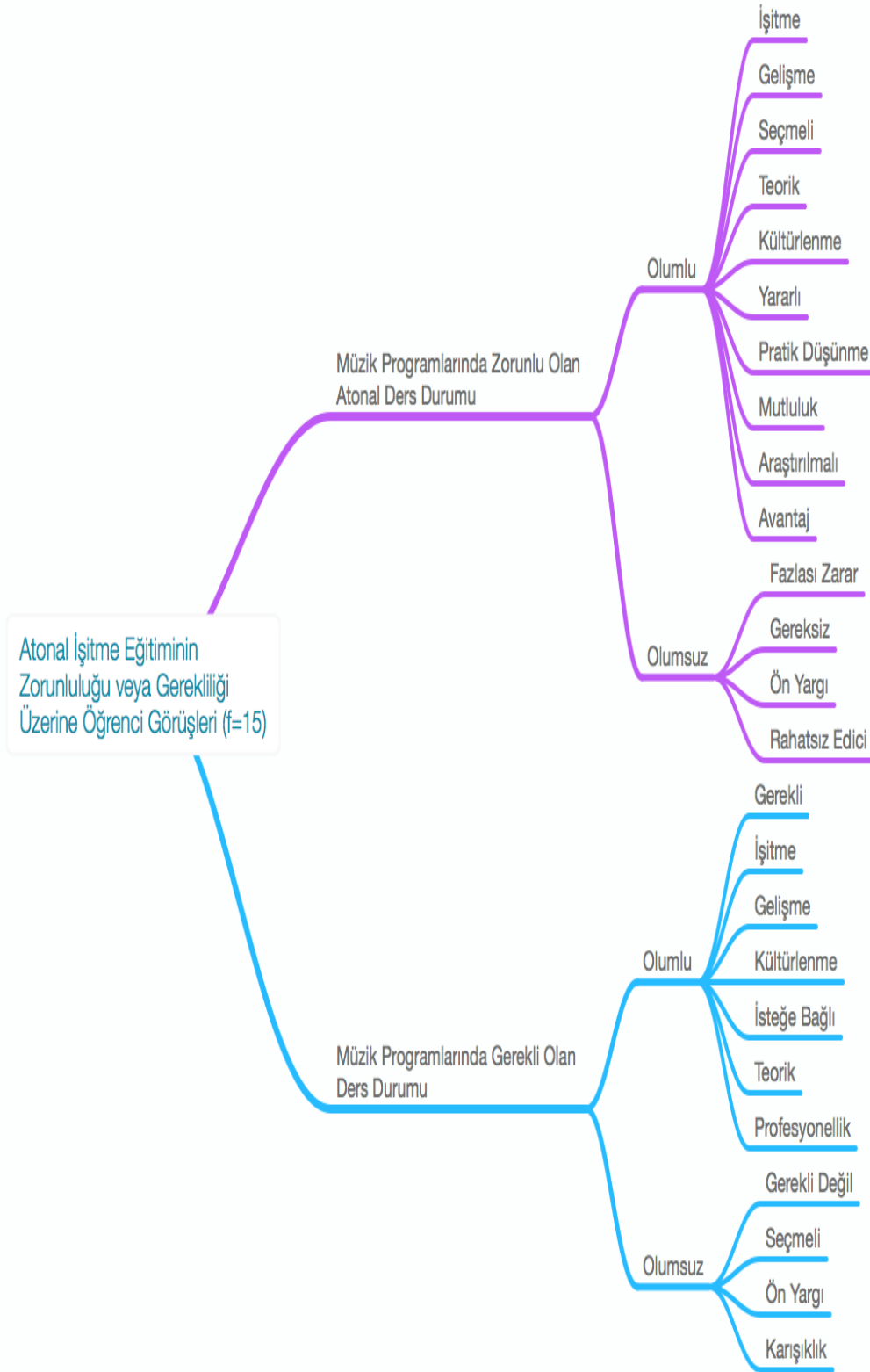
**ÖĞ8:** Atonal dersi MİOY, Koro ve Armoni vb. derslerimde özgüvenimi arttırdı. Derslerime olan korkaklığım çekingenliğim azaldı. En çokta MİOY dersim için yararlı oldu. Atonal dersi almayan arkadaşlarımdan bana bakış açısı değişti. Kısacası, bütün hayatıma ve derslerime etki etti.

**ÖĞ11:** Duyumuma etkili oldu ve bizim işimiz duyum bütün derslerimi etkilemiş olabilir.

#### 4.7.5. Deneysel Süreçten Sonra Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğuna veya Gerekliliğine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

**Tablo 52** Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğu veya Gerekliliği Üzerine Öğrenci Görüşleri

Sıra No	Tema	Alt Tema	Kod	Görüş Bildiren Öğrenciler = Ö	Frekans = f	
5	Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğu veya Gerekliliği Üzerine Öğrenci Görüşleri (f=15)	Müzik programlarında zorunlu olan atonal ders durumu	Olumlu	İşitme	Ö(1,3,4,8,10,14)	6
				Gelişme	Ö(5,7,11,13)	4
				Seçmeli	Ö(9,6,2,13)	4
				Teorik	Ö(1,3)	2
				Kültürlenme	Ö(6,15)	2
				Mutluluk	Ö(8,9,14)	1
				Araştırılmalı	Ö(11)	1
				Yararlı	Ö(3)	1
				Pratik düşünme	Ö(4)	1
				Avantaj	Ö(12)	1
		Olumsuz	Rahatsız edici	Ö(2)	1	
			Ön yargı	Ö(9)	1	
			Gereksiz	Ö(6)	1	
			Fazlası zarar	Ö(13)	1	
		Müzik programlarında gerekli olan atonal ders durumu	Olumlu	Gerekli	Ö(1,2,3,5,6,8,9,10,13,14,15)	11
				İşitme	Ö(1,2,3,5,6,8,9,13,14)	9
				Gelişme	Ö(1,5,7,9,14)	5
				Kültürlenme	Ö(1,15)	2
				İsteğe bağlı	Ö(11,12)	2
				Profesyonellik	Ö(6)	1
Teorik	Ö(1)			1		
Olumsuz	Seçmeli			Ö(4)	1	
	Ön yargı			Ö(10)	1	
	Karışıklık			Ö(10)	1	
	Gerekli değil	Ö(2)	1			

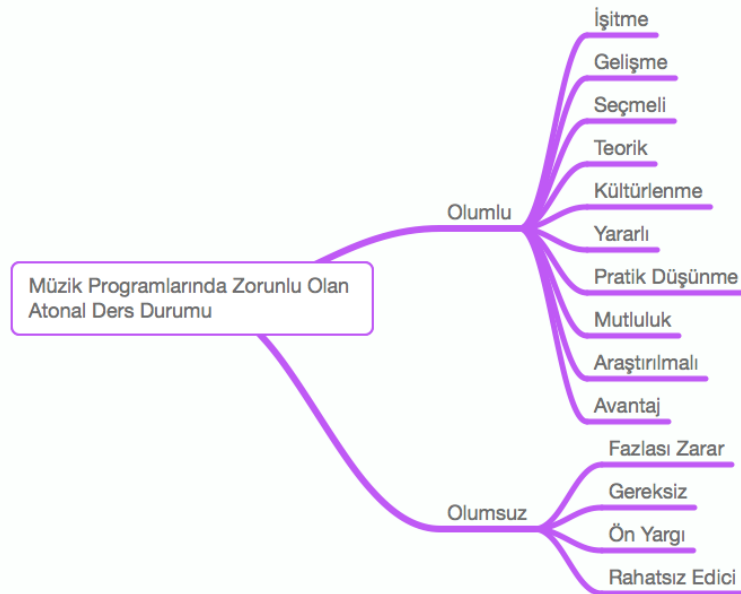


**Şekil 35.** Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğu veya Gerekliliğine İlişkin Model

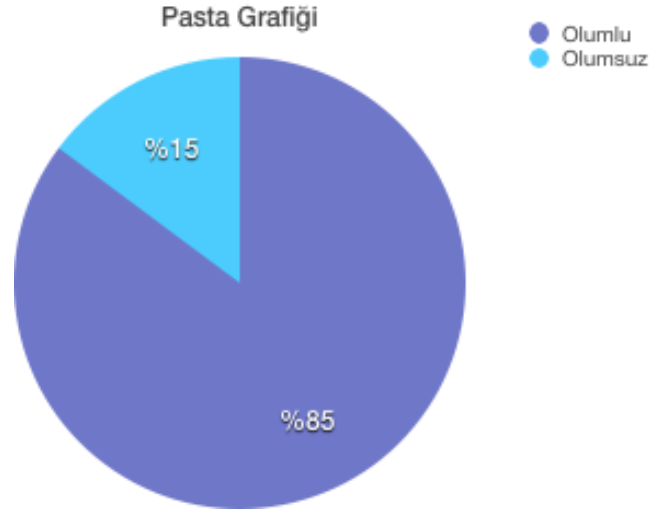


Tablo 52’de ve Şekil 35’te detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğu veya Gerekliliği Üzerine Öğrenci Görüşleri” teması oluşturulmuştur. Belirlenen temaya ilişkin alınan görüşler doğrultusunda iki alt tema; müzik programlarında zorunlu olan atonal ders durumu, müzik programlarında gerekli olan atonal ders durumu belirlenmiştir. Belirlenen her alt tema olumlu ve olumsuz olmak üzere ayrı ayrı çalışılmıştır. Belirlenen alt temalar doğrultusunda deneysel süreçten sonra işitme eğitimindeki öğrenci görüşlerinde; “müzik programlarında zorunlu olan atonal ders durumu (f=27)”, “müzik programlarında gerekli olan atonal ders durumu (f=35)”, olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin daha detaylı bir anlatım sergilemeleri için; gerekli olan atonal durumunu öğrenci odaklı betimlenmesi yapılmış, zorunlu olan atonal ders durumu için öğretmen odaklı betimleme yapılmıştır. Verilen cevaplara göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu atonal işitme çalışmalarının hem öğrenci olarak öğrenilmesi zorunlu bir ders olması yönünde ifade etmiş hem de öğretmen olarak öğretilmesi gerekli bir ders olması yönünde ifadeler tespit edilmiştir. Öğretmen olarak öğretilmesi düşünülen betimlemeler öğrenci olarak öğrenilmesine göre daha fazla ifade edildiği tespit edilmiştir.

#### 4.7.5.1. Müzik Programlarında Zorunlu Olan Atonal Ders Durumu



Şekil 35.1 Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğuna İlişkin Model



**Grafik 36** Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğuna İlişkin Pasta Grafiği

Şekil 35'te, Şekil 35.1'de ve Grafik 36'da detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğu veya Gerekliliği Üzerine Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “müzik programlarında zorunlu olan atonal ders durumu” olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ayrı başlıkta belirtilmiştir. Öğrencilerin %85'lik bir bölümü deneysel süreçten sonra işitme, gelişme, teorik, kültürlenme, yararlı, pratik düşünme, mutluluk vb. nedenlerle olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtirken, öğrencilerin %15'lik bölümü atonal işitme çalışmalarının interval işitme düzeyinde Fazlası zarar, gereksiz, ön yargı ve rahatsız edici gibi nedenlerle olumsuz yönde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Atonal işitme eğitimiyle “Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğu veya Gerekliliği Üzerine Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “müzik programlarında zorunlu olan atonal ders durumu” na yönelik olumlu ve olumsuz olmak üzere öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

#### 4.7.5.1.1. Olumlu

**ÖĞ1:** Hem teorik anlamda hem de işitme anlamında kesinlikle faydalı olacağını düşünürdüm.

**ÖĞ3:** Aslında yararlı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin aralık bulmada sesleri tanımada ton bulmaya yardımcı olacağını düşünüyorum.

**ÖĞ4:** Zorunlu olmasını isterim; çünkü eksen dışı sesler duymak sesleri daha çok tanımama yardımcı oluyor. Zorlanma aşaması insanı korkutsa da faydalı olduğunu ve olacağını düşünüyorum. Daha pratik düşünmeyi hızlandırdığını aralık duyumu geliştirdiğini düşünüyorum.

**ÖĞ8:** Çok mutlu olurum ve böyle bir şey olduğunda geleceğimize ve tüm öğrencilerin işitmesinin iyi olacağını ne kadar sıkılarak çalışsalar da verimini dersin sonunda anlayacaklarını düşünüyorum.

**ÖĞ12:** Bu ders açısından bir avantaj olurdu. Çok etkili bir çalışma olduğu için öğrenci ders geneli olarak zorluk yaşamazdı diye düşünüyorum. Hatta bir çok müzik içerikli derslerinde bile.

**ÖĞ15:** Öğrencilerin sosyo-kültürel zekalarına katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bestecileri tanımak için güzel bir fırsat; çünkü müzik için sadece barok, klasik ve romantik diyemeyiz.

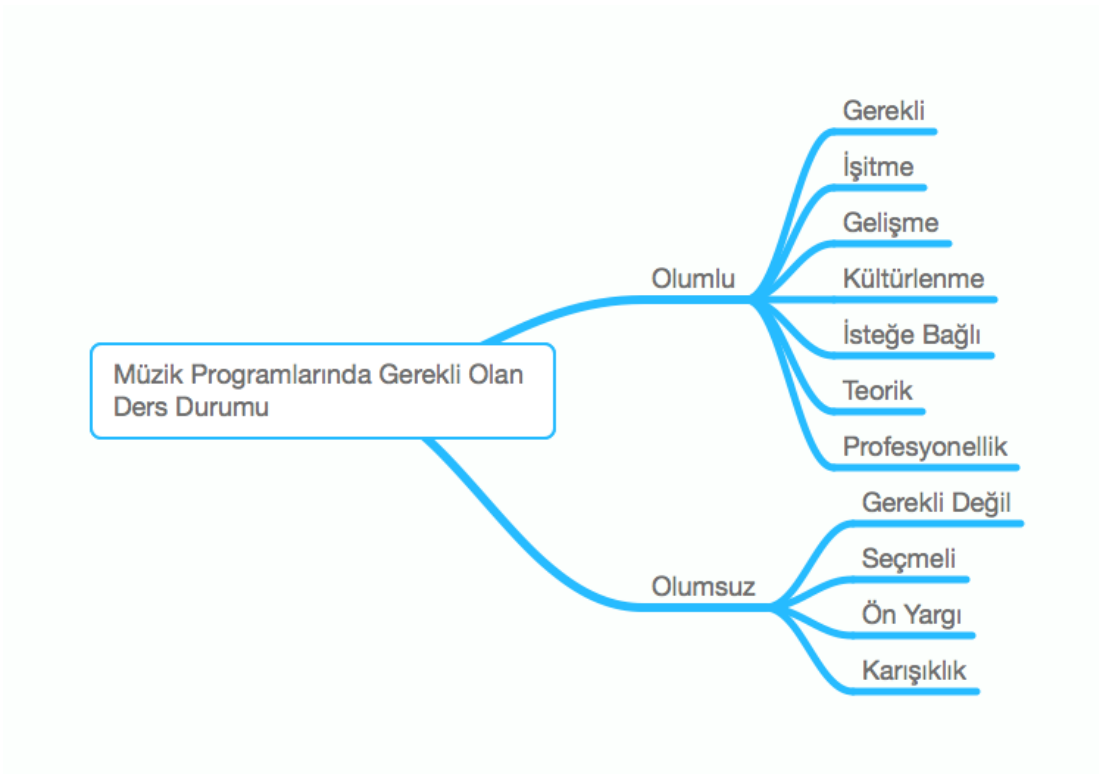
#### **4.7.5.1.2. Olumsuz**

**ÖĞ2:** Zorunlu olsa pek güzel olmazdı; fakat seçmeli bir ders olabilir. Okuduğumuz atonal solfej ve duyduğumuz sesleri her hafta olarak duymak rahatsız edebilir.

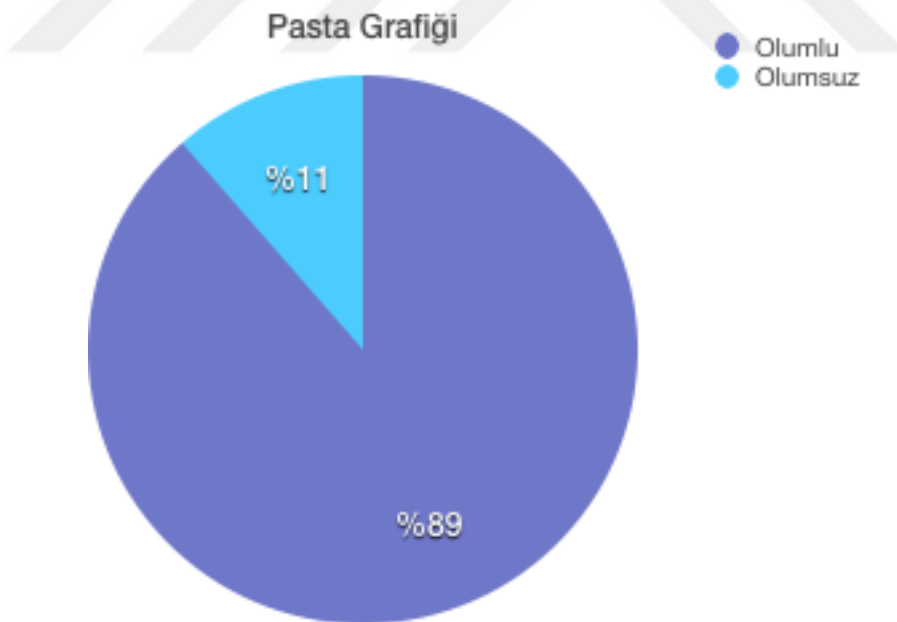
**ÖĞ6:** ...bu dersi gerekli bulduğumu söyleyemem. Bunun yanı sıra hedefi mezun olduktan sonra bir okulda müzik öğretmeni olmak isteyen bir kişininse bu dersi alması gereksiz!

**ÖĞ9:** ...gelecek tepkiler çok önyargılı olurdu; çünkü ben de ilk olarak önyargı ile yaklaşmıştım; çünkü işitmemin daha kötüye gideceğini düşünüyordum.

#### 4.7.5.2. Müzik Programlarında Gerekli Olan Atonal Ders Durumu



Şekil 36 Atonal İşitme Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Model



Grafik 37 Atonal İşitme Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Pasta Grafiği

Şekil 36’da ve Grafik 37’de detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğu veya Gerekliliği Üzerine Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “müzik programlarında gerekli olan atonal ders durumu” olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ayrı başlıkta belirtilmiştir. Öğrencilerin %89’luk bir bölümü deneysel süreçten sonra gerekli , işitme, kültürlenme, isteğe bağlı, teorik, profesyonellik nedenlerle olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtirken, öğrencilerin %11’lik bölümü atonal işitme çalışmalarının gerekli değil, seçmeli, ön yargı ve karışıklık gibi nedenlerle olumsuz yönde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Atonal işitme eğitimiyle “Atonal İşitme Eğitiminin Zorunluluğu veya Gerekliliği Üzerine Öğrenci Görüşleri” temasının alt temasını oluşturan “müzik programlarında gerekli olan atonal ders durumu” na yönelik olumlu ve olumsuz olmak üzere öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

#### **4.7.5.2.1. Olumlu**

**ÖĞ1:** *Öğrencilerin işitme, dikte, teori ve müziğe dair diğer kültürel bilgiler anlamında fikir sahibi olmaları ve gelişmeleri için gerekli olduğunu düşünürdüm.*

**ÖĞ3:** *Evet olurdu. Öğrencilerin atonal eğitimden sonra tonal işitmeyi rahatlıkla yapabileceğini düşünüyorum.*

**ÖĞ5:** *Atonal işitme eğitimini gerekli görürdüm. Ancak öğrencilerle tek tek ilgilenilmesi gerekir. İşitme dersinde çok daha başarılı olurlar ve bu her konuda onları ilerletir.*

**ÖĞ6:** *Elbette gerekli olurdu. Sorudan anladığım kadarıyla işitme eğitimimi profesyonel anlamda ilerleteceğim varsayılıyor ve herhangi bir alanda profesyonel olmak isteyen kişi o alanın bütün alt dallarına hakim olmalıdır. Nitekim işitme eğitiminde alt dallarından bir tanesi de atonal eğitimidir.*

**ÖĞ7:** *İlerleyen süreç için alınan atonal işitme eğitimin müzikal anlamda katkı sağlayacağını ve gelişimimiz için önemli bir eğitim olduğunu düşünüyorum.*

**ÖĞ8:** Kesinlikle olurdu. İlerde öğretmen olduğumda müfredatta olmasa bile öğrencilerime öğretmeye çalışacağım. Çünkü çok gerekli ve iyi bir kulağa sahip olmalarını aşırı düzeyde etkiler.

**ÖĞ9:** Bana göre gelişmem ve ilerlemem için gerekli olacağını düşünüyorum. Aralık kavramı, dikte, solfej ve ses yazımlarında düşünme süremi en aza indirmek açısından gerekir olacağını düşünüyorum. Zaten müziğin her çalışmasını değerlendirmek bir müzicinin gelişmesine katkısı olacağını düşünüyorum.

**ÖĞ13:** Evet olurdu; çünkü öğrencilere sesleri duymak için sadece sese odaklanarak değil de aralık düşünme ya da sesleri fa# ya da mib diye söyleterek aralık ve duyum olarak geliştirir ve yeni bir öğretme yöntemi olarak kullanılabilir.

**ÖĞ14:** Gerekli olabilirdi; çünkü sadece işitme dersini değil diğer derslerde çok fazla olumlu etkisi olur.

#### **4.7.5.2.2. Olumsuz**

**ÖĞ2:** ...Çok gerekli olabileceğini düşünmüyorum.

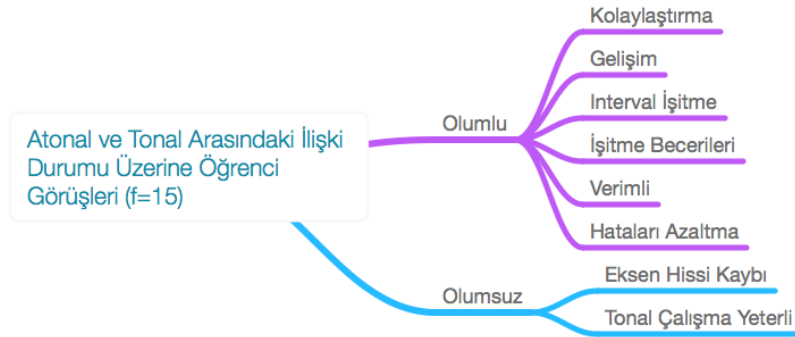
**ÖĞ4:** ...Öğrencilerin meslek hayatlarında kullanabilecekleri bir eğitim olmayacağı için isteğe göre gereklilik değişebilir.

**ÖĞ10:**...Herkesin buna önyargısı olabilirdi kafa karışıklığı yaratabilirdi.

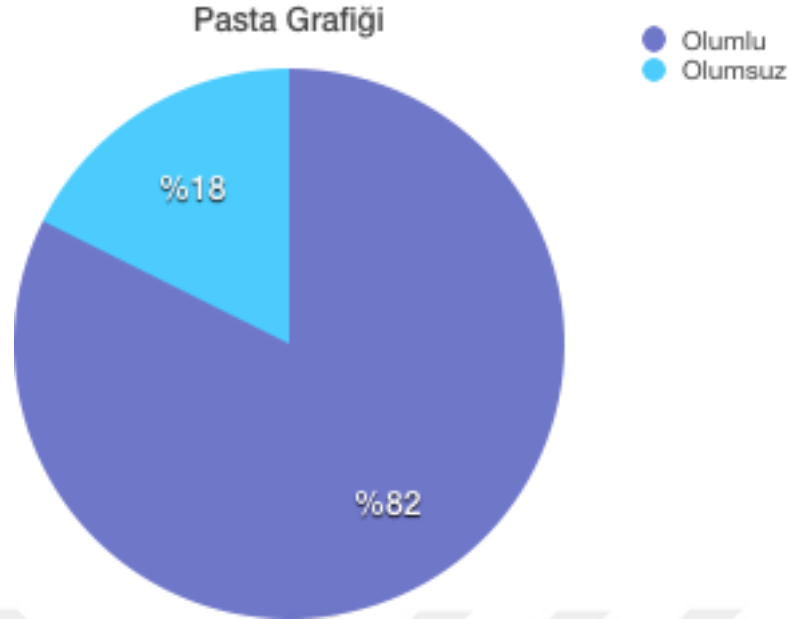
#### 4.7.6. Atonal ve Tonal Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

**Tablo 53** Atonal ve Tonal Arasındaki İlişki Durumu Üzerine Öğrenci Görüşleri

Sıra No	Tema	Alt Tema	Kod	Görüş Bildiren Öğrenciler = Ö	Frekans = f
6	Atonal ve Tonal Arasındaki İlişki Durumu Üzerine Öğrenci Görüşleri (f=15)	Olumlu	Kolaylaştırma	Ö(3,6,9,11,12,14)	6
			Gelişim	Ö(13,15)	2
			Interval işitme	Ö(5,10)	2
			İşitme becerileri	Ö(7,14)	2
			Verimli	Ö(8)	1
			Hataları azaltma	Ö(1)	1
		Olumsuz	Eksen hissi kaybı	Ö(4,5)	2
			Tonal çalışma yeterli	Ö(2)	1



**Şekil 37** Atonal ve Tonal Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Model



**Grafik 38** Atonal ve Tonal Arasındaki İlişi Durumuna İlişkin Pasta Grafiği

Tablo 53'te Şekil 37'de ve Grafik 38'de detaylı bir şekilde gösterildiği gibi deneysel sürecin tamamlanmasının ardından öğrencilere uygulanan görüşme formu ile belirlenen “Atonal ve Tonal Arasındaki İlişi Durumu Üzerine Öğrenci Görüşleri” teması, alt temaları olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ayrı başlıkta belirtilmiştir. Öğrencilerin %82'lik bir bölümü deneysel süreçten sonra atonalin tonal çalışmaları kolaylaştırdığını, gelişim sağladığını, interval işitmede ve genel işitme becerilerinde geliştirdiğini verimli bir çalışma olduğunu ve atonal çalışmalardan sonra tonal çalışmalarda hataların azaldığını belirterek olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %18'lik bölümü atonal işitme çalışmalarının tonal işitmede eksen hissi kaybı yaşadığını bu nedenle dikte ve solfejlerde zorlandığını aynı zamanda tonal işitmede gelişebilmek için sadece tonal çalışmanın yeterli olabileceğini belirtmiştir. Atonal işitme eğitimiyle “Atonal ve Tonal Arasındaki İlişi Durumu Üzerine Öğrenci Görüşleri” temasına yönelik olumlu ve olumsuz olmak üzere öğrenci görüşlerine dair örneklerin bazıları şu şekildedir:

#### 4.7.6.1. Olumlu

**ÖĞ4:** *Atonal çalışmanın tonal üzerinde etkisinin olduğu düşüncesindeyim. Eksen içerisindeki kalıplarda kulak o düzeni aramadığı için*

**ÖĞ7:** *Alınan atonal eğitimi tonal eğitiminin yanında gelişim yönünde katkı sağlayacağını düşünüyorum ayrıca işitsel gelişim yönünden ekstra önemli kazanç sağlayacağını düşünüyorum.*



**ÖĞ8:** *Atonal hakkında herkes bir yorum yapıyor; fakat atonali yaşayan anlar. Atonal çok verimlidir.*

**ÖĞ10:** *Bence atonal işitmenin tonal işitmeye faydası var; çünkü sesleri aralık hâlinde düşünmek bir çok şeyi hâlledebilir..*

**ÖĞ12:** *Kesinlikle etkisi çok. Yine öğrencinin kendi çalışma sistemine bağlı bir durum ama bu eğitimi alan her öğrencinin daha rahat ve kolay bir biçimde etkisini göreceğini şüphesiz düşünüyorum.*

**ÖĞ14:** *Atonal işitme eğitimi alan öğrenciler bence işitmeyi rahatlıkla yapar; çünkü benim işitmeme fazlasıyla katkı sağladığını düşünüyorum.*

#### **4.7.6.2. Olumsuz**

**ÖĞ2:** *Pek etkisinin olacağını düşünmüyorum. Belirli bir zaman müzik eğitimi almış ve düzenli bir şekilde tonal dikte yazan ve solfej okuyan kişilerin tonal işitmeyi yapabileceklerini düşünüyorum*

**ÖĞ4:** *Eksen içerisindeki kalıplarda kulak o düzeni aramadığı için insanı zorlayan yanları da oluyor.*

**ÖĞ5:** *Bence eksen sesini kaybetmek kimi öğrenciler için sorun oluşturabilir*

## BÖLÜM V

### SONUÇ

12 hafta süren deney süreci boyunca kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulanan tonal ve atonal MİOY çalışmaları verimli bir şekilde işlenmiştir. Uygulanan ders programı ile tonal MİOY çalışmaları YÖK 2006 müzik öğretmenliği programında çağın getirdiği yenilikler ile programa bazı yeni derslerin eklenmesi ile eğitim sisteminde yapıcı yenilikler getiren programda MİOY ders planı kontrol grubuna uygulanmıştır. Deney grubunda ise çalışmada belirlenen 12 haftalık atonal işitme eğitimi ders programı uygulanmıştır.

Uygulanan programlarla birlikte öğrencilerdeki değişikliklerin belirlenebilmesi amacı ile uzman görüşleri alınarak belirlenen MİOYBDF (Müziksel İşitme Okuma Yazma Başarı Değerlendirme Formu) öntest ve sontestte aynı düzeyde olmakla birlikte farklı iki form uygulanarak öğrencilerin interval işitme ve seslendirme becerisi ile birlikte bağıl tek ses işitme, dikte yazma ve deşifre okuma becerileri ölçülmüştür.

Belirlenen MİOYBDF ile öğrencilere uygulanan ilk sınav öntest ile öğrencilere düzey belirlemesi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ait öntest ve sontest puanlarına ait veriler ( $<30$ ) olduğu için ve yapılan Shapiro Wilk normallik testi sonuçlarının anlamlı ( $p < .05$ ) çıkmasıyla analizlerde non-parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Bu nedenle öntest ve sontest puanlarının gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U testinden faydalandığı gibi diğer taraftan öntest ve sontest puanlarının gruplar içi karşılaştırmaları ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılarak yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre öğrencilerin iki aşamada değerlendirmesinin ilk aşamasında bağıl tek ses işitme, iki ses işitme, üç ses işitme, dört ses işitme ve dikte yazabilme ölçütleri değerlendirilmiş olup ikinci aşamasında ise iki ses seslendirme, üç ses seslendirme, dört ses seslendirme ve deşifre okuyabilme ölçütleri değerlendirilmiştir.

Elde edilen öntest verileri ile birlikte gruplar random yöntemiyle rastgele dağıtılmış ve iki grubun eşit düzeyde olduğu analizlerle belirtilmiştir. Bu eşitlik ilkesine bağlı kalarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel süreci başlatılmıştır.

Deneysel süreç boyunca kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin tonal işitme eğitimi ile birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin tonal işitme eğitimine ek olarak atonal işitme eğitimi gerçekleştirilmesi deneysel süreci oluşturmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin atonal müzik ile birlikte modern ve postmodern müzik kültürü, modern dönem müzik biçimleri, modern ve postmodern dönem besteci ve eserleri hakkında bilgi edinebilmesi için atonal ders içeriği bu görüşle yazıldığı gibi interval işitme ve seslendirme dikte ve deşifre ve solfej çalışmaları atonal gerçekleştirilmesi planlanarak uygulamaya başlanmıştır.

Uygulanan deney süreci boyunca Orhon'un Atonal Solfejler ders kitabı ile birlikte Edlund'un Modus Novus atonal solfejler kitabından yararlanılarak her hafta çalışmalara bu solfejler dahil edilmiş ve bazı solfejler dikte edilmiştir.

Bu süreç zarfında öğrencilerden çalışmaları esnasında solfejleri kayıt altına alarak okumaları ile solfejlerin öğrencilerde entonasyon problemi oluşmadan aralık düşünme becerileri geliştirilmiştir. Aynı zamanda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin birbirinden etkilenmemesi ve deney sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi amacı ile deney grubu ders programı normal eğitimin işlendiği saatler dışında günlük kullanılmayan bir derslikte yürütülmüş ve kullanılan materyal ve kaynaklar gizli tutulmuştur.

Deney sürecinin tamamlanması ile öğrencilere iki aşamada değerlendirilen MİOYBDF sontest uygulanarak ilk aşamasında bağıl tek ses işitme, iki ses işitme, üç ses işitme, dört ses işitme ve dikte yazabilme ölçütleri değerlendirilmiş olup ikinci aşamasında ise iki ses seslendirme, üç ses seslendirme, dört ses selendirme ve deşifre okuyabilme ölçütleri değerlendirilmiştir.

Seçkisiz olarak atanan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin belirlenen değerlendirme formu ile hesaplanan puan ortalamaları bulgular bölümünde gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin puan ortalamaları deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

## 5.1 Deney ve Kontrol Grupları “MİOYBDF” İle Genel İşitme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Deney grubu puan ortalamalarına göre öğrenciler deneysel işlemde sonra ilk aşamasında bağıl tek ses işitme ölçütünde aynı ortalamada kalarak iki ses işitme, üç ses işitme, dört ses işitme ve dikte yazabilme, ikinci aşamasında ise iki ses seslendirme, üç ses seslendirme, dört ses seslendirme ve deşifre okuyabilme ölçütlerinde ayrı olmak üzere toplam puan ortalamalarının yükseldiği ortaya çıkarılmıştır. Kontrol grubu puan ortalamalarına göre ise deneysel işlem sürecine dahil edilmeyen öğrencilerde birinci aşama iki ses işitme, birinci aşama dört ses işitme ölçütlerinde puan ortalamaları düşerken birinci aşama bağıl tek ses işitme, üç ses işitme ve dikte yazma ile birlikte ikinci aşama iki ses seslendirme, üç ses seslendirme, dört ses seslendirme ve deşifre okuyabilme ölçütlerinde ayrı olmak üzere toplam puan ortalamalarının yükseldiği ortaya çıkarılmıştır.

Bu puan ortalamalarının sonucuna göre deney grubu öğrencileri atonal işitme eğitiminden sonra bağıl tek ses işitme ölçütünde gelişme gösterememesi ve aynı puan ortalamasında kalması deney sürecinin uyumsuz aralıklarla gerçekleştirilmesinden kaynaklı öğrencilerin tek ses işitmede zorlandıklarını göstermektedir. Müzik eğitimi boyunca majör ve minör tonlarda ve eksen çevresinde eğitim alan öğrencilerin eksenin kaybolması ile tek ses bağıl işitmede eksen arayarak çoğu ölçütte hata yaptığı düşünülmektedir. Bir diğer açıdan deney grubu öğrencilerinin diğer tüm ölçütlerde kendi deney grubu içinde ortalamalarının yükselmesi atonal işitme eğitiminin tonal işitme ölçütlerinde olumlu bir katkısı olduğunu gösterdiği düşünülmektedir.

Aynı puan ortalamalarının sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin birinci aşama iki ses işitme ölçütünde öğrencilerin iki ses (interval) aralık işitmede tonal işitme eğitimi ile yetersiz olduğu düşünülmektedir. Tonal işitme eğitiminin verdiği eksen algısı öğrencilere her zaman majör ve minör hissi uyandırmakta olup aralıkları tek başına duyarken iki ses işitme ölçütünde hata yapmalarına sebep olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde dört ses işitme ölçütünde öğrencilerin çoğu zaman dördüncü sesi duymada zorlandığı tespit edilirken bu durumun da aynı şekilde eksene, majör ve minör algısına ters gelen dominant yedili veya majör yedili akoru oluşturan seslerin eksen dışında kalması ile öğrencilerin işitmede zorlandıkları düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinden sontest olarak uygulanan MİOYBDF ile elde edilen verilere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanması ile deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasına birinci aşama bağıl tek ses işitme ölçütü dışında diğer tüm ölçütlerde anlamlı bir farklılık olması atonal işitme eğitiminin tonal işitmeye etkisinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Bu durum atonal işitme çalışmalarının tonal işitme çalışmaları ile birlikte kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Mevcut müzik kültürü bilinci ile atonal çalışmalara ve eserlere uyumsuz, tonsuz ve ileri düzey olarak yadsıyan anlayış her zaman atonali erişilemeyen sistem veya gereksiz olarak nitelendirmiştir. Bu durum atonal eserlerin her ne kadar Türk Müzik Kültürüne ve ülkemiz müzik anlayışına farklı tanımlansa da atonal müziğin temellerinin atıldığı Avrupa’da atonalin geliştiği o dönemde de Avrupa halkına da uyumsuz ve farklı gelmiştir. Her ne kadar uyumsuz ve ileri düzey bir sistemmiş gibi belirtilse de ülkemiz mevcut işitme eğitimimizde kullanılması gereken önemli işitme eğitimi yöntemlerinden olduğu deney grubunun kendi içinde göstermiş olduğu başarı düzeyi ile kanıtlanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinden sontest olarak uygulanan MİOYBDF ile elde edilen verilere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanması ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında birinci aşama bağıl tek ses işitme, birinci aşama iki ses işitme, birinci aşama dört ses işitme ve ikinci aşama iki ses seslendirme ölçütlerinde kontrol grubunun kendi içindeki öntest ve sontest değerlendirmelerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuç ile birlikte tonal işitme çalışmalarının özellikle iki ses işitme ve seslendirme ölçütlerinde yetersiz kaldığı kontrol grubunun kendi içinde öntest ve sontest değerlendirmeleriyle tespit edilmiştir. Puan ortalamaları sonuçlarına göre de kanıtlanan bu sonuçlardan farklı olarak kontrol grubunun birinci aşama bağıl tek ses işitme ölçütünde de anlamlı bir farklılık göstermemesi aynı sonuca varılarak tonal işitme eğitimi alan öğrencilerin eksen duygusundan kaynaklı eksene yabancı aralıkları işitmede zorlandıklarını göstermektedir. Bu sonuçla birlikte eksen duygusunun dışında aralık düşünen deney grubu öğrencilerinin kendi içinde öntest ve sontest sonuçlarına göre daha iyi bir başarı elde ettiği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grupları her ne kadar kendi içinde farklı sonuçları gösterse dahi iki grubun başarı ölçütleri birbirleri ile kıyaslandığında kendi içinde belirtilen başarı düzeyeyleri çalışmanın sonuçlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Her grubun kendi içinde anlamlı farklılıklar açığa çıkartan ölçütleri birbirleri ile kıyaslandığında birinci aşama iki ses işitme, birinci aşama dört ses işitme ve ikinci aşama iki ses seslendirme ölçütlerinden başka dikte yazma ölçütü deney grubunda kontrol grubuna göre daha başarılı bir puan ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir farklılıkla deney grubunun deneysel süreçten sonra daha iyi bir dikte yazma becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan tüm bu süreçten sonra deney grubu öğrencilerinin daha iyi dikte yazabilmesi atonal işitme çalışmaları öğrencide eksen hissini azalması ile birlikte dikte içinde yer alan seslerin eksene göre değil aralıklara göre düşünmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Tonal işitme çalışmalarında öğrencinin dikte yazarken düşündüğü dominant ve yeden duyum düşünceleri dikte içinde modülasyonlar yapıldığında öğrencinin işitme kabiliyetinin zayıfladığını göstermektedir. Ancak atonal işitme çalışmaları ile öğrencinin dominant ve yeden duyum düşüncelerine bağlı kalmadan her sesi bir önceki sesin interval işitmelerine göre düşündüğü ve yazabildiği hem MİOYBDF hem de deneysel süreçten sonra uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirtilmiştir.

Deneysel süreç sonrasında anlamlı farklılık olmayan birinci aşama ve ikinci aşama üç ses işitme ve seslendirme ölçütlerinin tonal sistemin getirdiği bir alışkanlıkla tüm üç sestten oluşan akorların ve çevrimlerinin temelinde majör ve minör duyum düşünceleri olduğu düşünülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin bu ölçütte anlamlı bir farklılık yakalayamamasının nedeninin eksenden kaybolmasına izin vermeyen majör ve minör duyum düşüncelerinin baskın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kontrol ve deney grubunun bir diğer anlamlı bir fark oluşturamadığı ölçüt ise deşifre okuyabilme yeteneğidir. Her ne kadar deney ve kontrol grubu puan ortalamalarında deney grubu daha başarılı olarak tespit edilse dahi yeterli düzeyde bir fark elde edilememesi ile deşifre okuma ölçütünde anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu durumun ise öğrencilerin deşifre okuyabilme düzeylerinin yalnızca atonal işitme çalışmaları ile geliştirilemeyeceği tespit edilerek deşifre okuyabilme kapasitesinin müzik eğitiminde tecrübe ve zaman kavramıyla doğru orantılı olduğu aynı şekilde

deneysel işlem sonrası uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile tespit edilmiştir.

### **5.2 Deney ve Kontrol Grupları Birlikte İncelendiğinde İnterval (Aralık) İşitme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Uygulanan deneysel işlem süreci sonucunda kontrol ve deney grubu interval (aralık) işitme düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun interval işitme ölçütlerinden olan iki ses, üç ses ve dört ses grubunda deney grubu son testte her ölçütte ortalama puanlarını öntest sonucuna göre yükselttiği belirlenmiştir. Uygulanan atonal eğitim ile birlikte deney grubun başarı ortalamasında artış gözlenmektedir. Kontrol grubuna uygulanan YÖK 2006 MİOY eğitimi lisans programı ile birlikte öntest ve son test puan ortalamalarına göre ise iki ses ve dört ses ölçütleri başarı ortalamalarında düşüş gerçekleşmekteken üç ses ölçütü başarı ortalamaları puanlarında yükselme meydana gelmiştir. Genel işitme düzeyleri sonucunda da belirtildiği gibi bu durumun öğrencilerin eksen odaklı işitmesine ve majör minör algı düzeylerine göre değişiklik gösterdiği düşünülmektedir. Tonal eğitim alan kontrol grubunda üç ses majör ve minör temel ve çevrim akorları işitme başarı ortalamalarında yükselme meydana gelmesi bu durumla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde deney grubunun önteste göre son testte iki ses ve dört ses işitme başarı ortalamaları puanlarının yükselmesi eksen düşünmeyen ve yalnızca majör ve minör hissi aramadan aralık düşünme becerisinin gelişmesiyle dominant ve majör yedili akorları daha doğru tespit edebildiği ve iki ses aralık işitmede algısını daha doğru yönlendirebildiği tespit edilmiştir.

### **5.3 Deney ve Kontrol Grupları Birlikte İncelendiğinde İnterval (Aralık) Seslendirme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Uygulanan deneysel işlem süreci sonucunda kontrol ve deney grubu interval (aralık) seslendirme düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun interval işitme ölçütlerinden olan iki ses, üç ses ve dört ses grubunda deney grubu son testte her ölçütte ortalama puanlarını öntest sonucuna göre yükselttiği belirlenmiştir. Uygulanan analiz yöntemlerine göre öntest ve son test arasında yer alan tüm ölçütlerde anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve başarı puanları ortalamasının yükseldiği tespit edilmiştir. Kontrol grubunun ise uygulanan deneysel süreç sonunda önteste göre iki ses seslendirme düzeyinde uygulanan analizlerle herhangi bir başarı elde edemediği ve

anlamli farklılıkların oluşmadığı tespit edilmiştir. Ancak üç ses ve dört ses seslendirme ölçütlerinde önteste göre deneysel süreç sonunda başarı puan ortalamalarının yükselerek uygulanan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık oluştuğu tespit edilmiştir. Bu durum ve sonuçlara göre uygulanan YÖK 2006 MİOY lisans eğitimi programının iki ses seslendirmeye yönelik tonal işitme eğitiminden kaynaklı tamamlanması gereken yönlerinin olduğu düşünülmektedir.

#### **5.4 Deney ve Kontrol Grupları Birlikte İncelendiğinde Bağlı (Relative) Tek Ses İşitme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Uygulanan deneysel işlem süreci sonucunda kontrol ve deney grubu tek ses işitme düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun incelenen öntest ve sontest sonuçlarına bağlı kalınarak herhangi bir başarı veya başarısızlık tespit edilmemiştir. Öntest başarı puan ortalamaları ile sontest başarı puan ortalamalarının aynı kaldığı bağlı tek ses işitme düzeyinde atonal işitme eğitiminin herhangi bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Kontrol grubu öntest ve sontest verileri karşılaştırıldığında ise başarı puan ortalamalarının arttığı tespit edilmesine rağmen uygulanan analizler sonucunda etki büyüklüğünün anlamlı bir fark yaratacak düzeyde olmadığı tespit edilerek atonal ve tonal işitme eğitiminin bağlı tek ses işitme ölçütünde herhangi bir etkisinin olmadığı düşünülmektedir. Bu durumun öğrencilerin “DİSGF” ile öğrencilerden alınan görüşlerin sonuçlarına göre sınav ortamında oluşan çevresel faktörler ve heyecan faktörü ile tek ses işitmede atonal ve tonal işitme eğitimi fark etmeksizin bu ölçütte kaygı düzeyinin daha da arttığı görüşleri tespit edilmiştir.

#### **5.5 Deney ve Kontrol Grupları Birlikte İncelendiğinde Dikte Yazma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Uygulanan deneysel işlem süreci sonucunda kontrol ve deney grubu dikte yazma düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun dikte yazma ölçütünde öntest ve sontest sonuçlarına göre başarı puan ortalamalarının yükseldiği ve uygulanan analizler sonucunda deney grubunun önteste göre sontestte etki değeri büyüklüğü tespit edilerek anlamlı bir farklılık sağladığı sonuçlara yansımaktadır. Aynı zamanda kontrol grubunda öntest ve sontest sonuçlarına yönelik yapılan incelemelerde ve analizlerde kontrol grubunun dikte yazma ölçütünde başarı gösterdiği ve etki büyüklüğü değeriyle anlamlı bir farklılık yakaladığı tespit edilmektedir.



Kontrol ve deney grubu karşılaştırmalarına göre dikte yazma ölçütünde deney grubu öntest ve sontest verileri kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları ile incelendiğinde deney grubunun kontrol grubuna göre dikte yazma ölçütünde daha başarılı olduğu ve etki büyüklüğü değerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Bu durum atonal işitme eğitimi alan öğrencilerin dikte içinde yer alan sekvens ve modülasyonları herhangi bir eksene odaklanmadan interval (aralık) işitme yöntemiyle tespit edebildiği ve dikte ölçütünde tonal işitme eğitimine göre atonal işitme yönteminin daha kullanışlı olduğu tespit edilmiştir.

### **5.6 Deney ve Kontrol Grupları Birlikte İncelendiğinde Deşifre Okuma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

Uygulanan deneysel işlem süreci sonucunda kontrol ve deney grubu deşifre okuma düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun deşifre okuma düzeyinde öntest ve sontest sonuçlarına göre yapılan analizler ve incelemelerle deney grubunun önteste göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda da bu incelemeler ışığında deşifre okuma düzeyi aynı şekilde önteste göre sontestte daha başarılı olduğu ve her iki grupta da önteste göre sontestte etki büyüklüğü değerine göre anlamlı bir farklılık açığa çıkmıştır.

Uygulanan öntest sonuçlarına göre deşifre okuma düzeylerinin hemen hemen aynı puan ortalamasında yer alan deney ve kontrol grupları deneysel işlem sonrası başarı düzeyini hemen hemen aynı düzeye çıkardığı tespit edilmiştir. Bu durum atonal ve tonal işitme eğitiminin deşifre ölçütünde herhangi bir etkisinin olmadığını düşündürmektedir. Ancak “DSİGF” sonuçlarına göre belirlenen öğrenci görüşlerinde deşifre okumanın daha çok tecrübe ve zamanla ilişkisi olduğu ilgili bulgular bölümünde tespit edilerek sunulmuştur. Bu görüş ile birlikte öğrencilerin deşifre okuma düzeylerinde gerçekleşen gelişmenin atonal veya tonal farketmeksizin çalıştığı solfejler veya eserlerle ilgili olduğu düşünülmektedir.

## 5.7 Deney Grubu Öğrencilerinin Atonal İşitme Eğitimi İle İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

DeneySEL süreç sonrası deney grubu öğrencilerine yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin atonal işitme eğitimi hakkındaki görüşleri analiz edilerek ilgili tablo şekil ve grafiklerde belirtilmiştir.

Öğrencilerin işitme düzeylerinin ilgili formlarla belirlenmesi ile bu beceri hakkında öğrencilerden görüş alabilmek için interval işitme becerisi, dikte becerisi, deşifre becerisi, solfej becerisi ve teorik bilgi düzeyi geliştirme başlıkları altında sondaj sorular ile ilgili konu desteklenerek öğrencilerin bilgi düzeyleri ve durum hakkındaki görüşlerinde incelemelerde bulunulmuştur.

Interval işitme becerisi yönünden incelemeler doğrultusunda; öğrencilerin büyük bir çoğunluğu olumlu görüş bildirerek, atonal işitme eğitiminin ses aralıklarını ayırt etme, tonal işitme eğitiminde kolaylık sağlama, hızlı düşünme becerisi sağlama ve bilinçlenmek gibi birçok konuda yardımcı olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda uygulanan atonal eğitimin sonucunda deney grubu öğrencilerinin bir bölümü, atonal işitme eğitiminden sonra tonal dikteleme yaparken kafa karışıklığına, daha fazla zorlanmaya ve hata sayısında artışa neden olduğunu belirtmiştir.

Tüm öğrenci görüşleri ele alındığında interval işitme becerileriyle atonal işitme eğitiminin büyük bir farkla tonal işitme eğitiminde yardımcı bir model olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda deney sürecinde kullanılan uyumsuz aralık çalışmaları ve uyumsuz aralıklarla interval işitme sayesinde tonal dikte ve solfejlerin yazılmasında ve okunmasında zaman kazanıldığı deney grubu öğrencileri tarafından belirtilmiştir.

Dikte becerileri yönünden incelemeler doğrultusunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu pozitif yönde görüş belirtirken, her ne kadar atonal dikte çalışılsa dahi bu eğitimin sonucunda tonal diktelerin ton algısının daha rahat algılanabildiği ve dikte içerisindeki modülasyonların, altere seslerin ve deşifirici işaretlerin daha rahat algılanabildiği belirtilmiştir. Bu durum uzun süre atonal çalışmalardan sonra öğrencilerin tonal eserlere karşı hassasiyetinin arttığını ve beynin bu konuda ayırt ediciliğinin yükseldiğini göstermektedir.

İnsanoğlunun sürekli maruz kaldığı bir ortama ayak uydurabilme yeteneği ile beynin sürekli aynı kokuya gösterdiği tepkiyi, müzikte de tonal müzik karşısında gösterdiği düşünülmektedir. Popüler müziklerimiz ve Türk Müziği'nin yapısı gereği tonlar, makamlar ve her ne olursa olsun müziğimizdeki eksen duygusu bu çalışmada; işitme becerimizde farklı seslere, farklı aralıklara ve farklı dizilere maruz kaldıkça, eksen yapısı ile kurulmuş eserlerin yapılarına karşı farkındalığımızın arttığı yönünde tespitlerde bulunulmuştur. Bu durum deney grubu öğrencilerin atonal eğitim almalarına rağmen, tonal yapıdaki motiflere farkındalık oluşturarak başarı sağlamasına neden olduğu tespit edilmiştir.

Deşifre ve solfej becerileri ele alındığında öğrencilerin genel olarak deşifre alanında kendilerini yetersiz hissetmeleri, yeteri kadar deşifre çalışmalarında bulunmadıklarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Gerekli çalışma yapan öğrencilerin atonal eğitimden sonra tonal deşifrelerin daha kolay okunabildiği ve kesinlikle bir gelişme gösterdiğini belirtmesi önceki belirtilen durumun kanıtı niteliğini taşımaktadır. Solfej çalışmalarında ise deney grubu öğrencilerinin “Modus Novus” kitabı ile çalıştığı solfejlerin tamamen eksen dışı olması, aralık bilgisi gerektirmesi ve öğrencilerin solfej okurken aynı zamanda aralık düşünmesini sağlaması nedeni ile tonal solfejlerin deşifresinin deney süreci öncesine göre daha hızlı gerçekleştiğini, uzun süre çalışmalarına gerek kalmadığını, kişide kendini yeterli hissetme duygusunu geliştirdiği ve solfej okurken aralık düşünme becerisini sağladığını belirterek atonal solfej çalışmalarının, tonal eğitimde dahi ne kadar etkili olduğunu göstermiştir.

Genel olarak öğrencilerde aralık düşünme ve birçok değiştirici işarete aynı anda maruz kalmaları nedeniyle öğrencilerde teorik bilgi düzeyinin arttığı tespit edilmiştir.

Belirtilen sonuç ve yorumlamalar ışığında; alanımızda atonal işitme eğitiminin her ne kadar tonal işitme eğitimiyle ilişkisinin kurulamayacağı görüşleri yer alsada uygulanan eğitim ile tonal işitme alanında yüksek bir başarı elde edilmiş ve atonal-tonal ilişkisi işitme eğitiminde öğrenci görüşlerine dayandırılarak pozitif sonuçlanmıştır.

Aynı zamanda uygulanan deneysel süreç “zordan-kolaya” geçme süreci olarak yorumlansa dahi, gerçekte hâli hazırda tüm programlarda öğretilmek istenen “kolay” olanın öğrenme sürecini hızlandırdığı ve bu “kolay” eğitimin atonal işitme eğitimi ile ilgili öğrenci görüşleri ve işitme becerisi formu sonuçlarına göre daha aktif ve pozitif sonuçlar getirdiği düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin deney sürecinin ilk aşamalarında atonal kavramına ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmaması ve bu kavramı tonsuz olarak tanımlaması deney süreci sonunda birçok farklı görüş gelişmesine neden olmuştur. Öğrencilerin bu süreç öncesinde atonal kavramına ilişkin korku veren, endişe uyandıran, rahatsız edici, huzursuzluk gibi kavramları geliştirmesini sağlayan ve herhangi bir tonu olmayan, kuralı olmayan görüşleri mevcut idi. Süreç sonrasında kendi içinde kuralları olan, kendi tonu olan, kendi ses sistemi olan, korkulmaması gereken, tonal işitmeye yardımcı olan vb. kavramların görüşlerde belirtildiği tespit edilmiştir. Söz konusu durum deneysel süreci takip eden öğrencilerin bu süreçte atonal yapıdaki eserleri belirli bir bilgi düzeyinde kavrayabildiklerini gösterdiği düşünülmüştür.

Öğrenci görüşlerine göre atonal işitme eğitiminin, yalnızca tonal işitme eğitime katkısı olmamıştır. Aynı zamanda koro, müzik kültürü, müzik biçimleri, çalgı becerisi ile birlikte tüm hayata karşı farklı bir bakış açısı geliştirdiği görüşme sonuçlarından tespit edilmiştir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, müzik kültüründe günümüz müzik dönemini çağdaş veya yirminci yüzyıl olarak sınıflandırdığını ancak modern ve postmodern gelişmelerden bilgisi olmadığını belirtirken yapılan çalışma ile günümüz modern ve postmodern olarak ayrılmış ve müzikte bu dönemlere ilişkin tüm ayrıntılar verilmiştir. Postmodern müziğin yapısı gereği geçmiş dönemler ile ilişkileri belirtilerek öğrencilerin müzikte tüm dönemler ile bağlantı kurabilme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Müziğe dönemler boyunca etki eden akımlar ile besteciler arasında ilişki kurabilme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Deneysel süreç öğrencilerinin, çalgı eğitiminde atonal işitme eğitiminin önemli derecede katkıda bulunduğu görüşlerinin en önemli ifadesi özellikle yaylı çalgılarda çalgısında yanlış ses tınlarını fark etme olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin aralık bilgisinin eksik olması ve aralık işitme becerisinin gelişmemesi nedeni ile çalgısında yanlış sesleri aralıklarla ilişkilendirememesi ve yanlış sesi fark edememekte olduğunu belirterek bu süreçten sonra aralık düşünerek doğru sesi bulabildiği öğrenci görüşlerinde belirtilmiştir.

Öğrenci görüşleri sonuçlarına göre atonal işitme eğitiminin müzik programlarında aralık, dikte ve solfej gibi becerilerin geliştirilebilmesi amacıyla zorunlu olması gerektiği, aynı zamanda tonal ve atonal arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Yapılan nitel ve nicel veri analizleri doğrultusunda deneysel süreç öğrencilerinin büyük çoğunluğu atonal ve tonal işitme eğitimi arasında bir ilişki kurmuş ve eğitim sürecini pozitif yönde etkilediğini belirtmiştir. Tüm eğitim ve uygulamalar sonrasında öğrencilerin MİOYBDF puanlarına yönelik yapılan analizler ile öğrencilere deneysel süreç sonrası uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri analizi ile uyuşması öğrencilerin bu sürece odaklandığını göstermekte ve tüm değerlerin birbiri ile örtüşmesi sürecin doğru şekilde yürütüldüğünü göstermektedir.

Sonuç olarak kontrol ve deney grubu öğrencilerinin atonal işitme eğitimi ile ilgili pozitif görüşlerinin çoğunluğu ve MİOYBDF analiz işlemleri ile işitme düzeylerinde gelişen pozitif etki sonucunu fark edilmesi öğrencilerde atonal kültüre karşı geliştirdiği olumsuz düşünceleri kaybetmiş yerine atonal işitme eğitimi tonal işitme eğitimine yardımcı olan bir işitme çalışmalarındandır görüşünü benimsetmiştir. Bu durumun çalışmanın en değerli yönünün olduğu bilinci ile öğrencilerdeki değişiklikler gerçekleştirilen bu çalışma ile tespit edilmiştir.

## BÖLÜM VI

### TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlgili alan yazısı tarandığında atonal çalışmaların müziksel işitme okuma ve yazma ölçütlerinde uygulamaya geçirilmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmanın tartışma boyutu atonalite ve modernliğin üzerinden yapılmıştır. Çalışmanın tüm analiz bulgu ve sonuçları incelendiğinde, atonal çalışmaların tonal çalışmalara göre işitme ölçütlerinin tümünde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç atonal çalışma yapabilen bir öğrencinin tonal işitmeyi rahatlıkla yapabileceği görüşü ile uyusmamaktadır. Özellikle çalışma sonucuna göre elde edilen verilerde deneysel süreçte iki ses işitme, dört ses işitme, dikte ve iki ses seslendirme işitme ölçütlerinde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ancak deneysel süreçte yer alan aynı öğrencilerin kontrol grubu başarı düzeyine göre tek ses bağıl işitme, üç ses işitme, üç ses seslendirme ve dört ses seslendirme ölçütlerinde anlamlı bir farklılık gösterememiştir. Bu durumun deney grubunda olan öğrencilerin eksen hissini kayborduğu düzeyde bu ölçütlerde başarı sağlayabildiği aynı zamanda eksen hissini kayborduğu düzeyde belirtilen ölçütlerde başarı sağlayamadığını göstermiştir.

Tonal ve atonal arasında insan beyninin verdiği yanıtları ve farkı tespit edebilmek üzere yurt dışında ve ülkemizde birçok çalışma yapılmıştır. Ülkemizde Çallı'nın (2011) çalışmasına göre beynin atonal ve tonal müzik dinlemede en çok aktive olan beynin bölgeleri ve t değerlerine yönelik sonuçlar sunmuştur. Bu çalışmanın ilk üç uç değerine göre tonal müzik dinleyen katılımcılarda RSTG Sağ Superior Temporal Girus, RIFG Sağ İnfierior Frontal Girus ve RPaLob Sağ Parasentral Lobül bölgelerini daha çok aktive olduğunu göstermekteyken atonal müzik dinleyen katılımcılarda RSTG Sağ Superior Temporal Girus, RSTG Sol Superior Temporal Girus ve RSFG Sağ Superior Frontal Girus bölgelerinin aktive olduğunu göstermektedir. Bu durumlar beynin verdiği yanıtlara göre ve katılımcılardan alınan görüşlere göre her ne kadar anlamlı farklılık oluşturmasa da tonal müzikte melodik ve duygusal işlevsellik ön plandayken atonal müzikte işitme ve karmaşık düzeni çözümleyebilme bölümleri aktive olmaktadır. Aynı zamanda çalışmada beynin ikinci önemli noktası olan frontal giruslar olarak belirtilen çalışmada, duygusal yanıtların işlenmesinde (Wright vd. 2004; Samler, 2007; Janata, 2009) Müziksel sözdizimi işlemede (Koelsch ve Ark, 2005) müzikal

ögeler için şablon eşlemede Brown vd. 2004) beğenilen müzikte (Blood 2001;Gedik 2007) rapor edilmektedir. Bu çalışmada hem sağ orta frontal girus bölgesinde atonal müzik dinlerken aktivasyon yüksekliği ve paired-t testinde anlamlı fark tespit edilmesi hem de sol orta frontal girus bölümünde tonal müzik dinlerken aktivasyon görülmemesi ilgili literatür ile uyuşmaması ile birlikte alana yeni bir anlayış getirmiştir. İnsan beyнинin beğendiği olgulara verdiği yanıt bölgeleri beğenmediği olgulardada aynı bölümleri çalıştırdığının kanıtı sağlayan çalışma gibi birçok çalışma ülkemizde (Galioglu, 2015); (Kebapçılar, 2017) vb. yapılmış ve yapılmaya devam ettirilmektedir.

Çalışmanın temelini oluşturan müziksel işitme okuma ve yazma ölçütlerinde eksen hissi, içinde bulunulan toplumsal değerlerden ve kültürlerden ilham aldığını düşündürmektedir. Türk müziği yapısı gereği makamların karar perdeleri, güçlü perdeleri veya durak perdeleri gereği toplumumuz müzikte her zaman karar ve bir eksen aramaktadır. Kaya'ya göre (2017) ses sitemlerinin gelişimi sadece duyuma yönelik geliştirilmemiştir. Aynı zamanda bilimin gelişimi ile doğru orantılı gelişen müzikte ses sistemleri günümüzde birçok besteci ve kuramcı tarafından geliştirilen birçok ses sitemini bir arada görmemizi sağlamaktadır.

Bu durum gelişen bilim ve farklı anlayışlarla modern dönem atonalitesini geliştirmiştir. Farklıyı ve yeniyi arayan bestecilerden Bach'tan, Schoenberg'e kadar uzanan o dönemin karmaşık yapılarının içinde bulunduğu ve dönemin en yenisi olarak dinleyiciye sunulmaktadır. Yeniyi sunma isteği günümüzde Cage'in sessizliğin müziği 4'33 ile Stockhausen'in "Dünya Ticaret Merkezi Saldırısı"na yaptığı yoruma kadar sürdürülmüş ve hâlâ günümüzde en yeni bulunmamıştır.

Bu gelişim süreci içinde ülkemizde birçok yenilik ve gelişim süreci bestecilerimiz tarafından takip edilmekte ve yenilikçi arayış sürdürülmektedir. Bu yenilikçi anlayış ülkemiz eğitim düzeninde de sürdürüldüğü gibi müzik eğitimi sürecinde 1998'ten 2006'ya ve günümüz 2018 Müzik Öğretmenliği Programı değişikliklerine götürmüş ve güncel yenilikler eğitim programlarında yer almıştır. Ancak dünyanın takip ettiği atonalite ile dizgesel müzikle birlikte rastlamsal müzik gelişmeleri ülkemiz müzik eğitim programlarımızda konservatuvarlar bestecilik şeflik ve teori programları hariç olduğu düşünülerek yalnızca "müzik kültürü" ders içeriğinde yer almaktadır. Bu gelişmelerin ülkemizde de takip edilebilmesi ve yeni gelişmelere

fırsat sunabilmesi için uygulamaya geçirilmesi çalışmanın temel amacı olarak, müziğin başlangıcı olan müziksel işitme ve yazma derslerinde uygulamaları denenmiştir.

Bu uygulamalar ve deney süreci ile birlikte atonal kavramının öğrenci görüşlerinde “...tonsuz...”, “...karmaşık...”, “...rahatsız edici...” gibi kodların türetilmesiyle başlayan süreç, deney sonunda “... ayrıcalık...”, “...kendi içinde düzeni olan...”, “...sonsuz...” gibi kodlarla değişmiştir. Ülkemizde yeterince tanınmayan ve tanıtılmayan atonal sistemler ve çağdaş yenilikçi diğer besteleme teknikleri sadece sanat sanat içindir anlayışı ile gerçekleşmekte ve hiçbir zaman halk ile tanıştırılmamıştır. Deney grubunda yer alan 15 öğrencinin bu sistem ve büyük olduğu kadar yeni bir kültür ile tanışması mezun olduğunda yetiştireceği öğrencilere bu sistemi ve kültürü anlatmasına vesile olarak ülkemizin müzik kültürü ve etkileşimini arttıracakı düşünülmektedir.

Aynı zamanda işitme eğitiminde kullanılan geleneksel tonal işitme yöntemlerinin yanında atonal işitme yöntemlerinin de kendi deney grubu içinde büyük bir başarı sağlayabileceği gibi kontrol grubu öğrencilerinin sınıt test değerlerine göre bazı ölçütlerde daha da başarılı olabileceği görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin on iki haftalık sadece deneysel bir süreçten meydana gelen kısa bir zamanda rahatlıkla benimseyebileceği ve uygulamaya geçirebileceği düşünüldüğünde, atonal çalışmaların müziksel işitme okuma ve yazma eğitiminde uygulamaya geçirilmesi, ülkemiz müzik eğitiminde pozitif etkiler yaratacağını denenen bu çalışma savunmaktadır.

Bu sonuç tartışmadan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

- Modern ve postmodern çalışmaların ülkemiz sanat, müzik ve müzik eğitimi alanı genelinde tanıtılması ve desteklenmesi,
- Ortaokullarda ve liselerde verilen müzik dersi müfredatında öğrencilerin günümüz modern ve postmodern çalışmalar ile tanışmasının sağlanması,
- Planlanan konser ve etkinliklerde ülkemiz ve dünya çağdaş bestecilerinden eserlere yer verilerek kendi kültürümüzle birleşen modern dönemin halka tanıtılmasının sağlanması,
- Çalışmanın temel dayanağı olan müziksel işitme okuma ve yazma ders içeriği yer alan tüm programlarda atonal işitme çalışmalarının yer alması önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

Akkol, M., L (2014) “Türkiye’de Müzik Eğitiminin Sosyolajik Çözümlemesi” Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bölümü’nde Sosyolojik bir Araştırma, Doktora Tezi Eskişehir.

Altun, S (2007) T.R. Higher Education Council Faculty of Teacher Education and Faculty of Education, (1982- 2007), Ankara, p. 9” <http://www.yok.gov.tr/en/> (Erişim Tarihi: 11.06.2012)

Anderson, Tom (2003) Art Education for Life, NSEAD. The International Journal of Art Design Education: Oxford. Jade, 22.1.

Artun, A (2011) Manifesto, Avangard Sanat ve Eleştirel Düşünce. A. Artun içinde, Sanat Manifestoları Avangard Sanat ve Direniş, (s. 11-69) İstanbul: İletişim Yayınları.

Artun, A (2012) Kuramda Avangardlar ve Bürger’in Avangard Kuramı, P. Bürger içinde, Avangard Kuramı, (s. 7-32) İstanbul: İletişim Yayınları.

Artun, A (2014) Baudelaire’de Sanatın Özerkleşmesi ve Modernizm, C. Baudelaire içinde, Modern Hayatın Ressamı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Artun, A (2015) Çağdaş Sanatın Örgütlenmesi Estetik Modernizmin Tasfiyesi, İstanbul: İletişim Yayınları.

Bauman, Z. 1992: Instimations of Posmodernity, London: Routledge

Benjamin, Walter(1993), Pasajlar, Çev.Ahmet Cemal, İstanbul: YKY

Berman, M (2014) Katı Olan Herşey Buharlaşıyor, İstanbul: İletişim Yayınları.

Bryan S. Turner (1997) *The blackwell Companion to Social Theory*, Blackwell: Oxford, s.396-428

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (19. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Chedwick, B.A., Bahr, H. M. & Albrecht, S L (1984) *Social Science Research Methods*, New Jersey: Prentice-Hall

Crittenden, C (2000) *Johann Strauss and Vienna: Operetta and the Politics of Popular Culture*, Cambridge University Press, New York.

Çallı, B (2011) “Tonal ve Atonal Müziklerin Beyindeki Yansıması: Bir fMRI Çalışması”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Çoban, S (2013) *Professional Music Education and Employment of Music Teachers in Turkey*, Cumhuriyet International Journal of Education, 2(3)

Çırak. Y (2007) *Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramları*, Kaya, A. Ed.), Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çiftçi, E (2010) *Popüler kültür, Popüler Müzik ve Müzik Eğitimi*, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 149-161.

Çilden, Ş (2001) *Müzik, Çocuk Gelişimi ve Öğrenme*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1)

Durgun, Ş (2005) *Türkiye’de Devletçi Gelenek ve Müzik*, Ankara, Alter Yayınları; Paçacı, a.g.m.

Forte, A (1963) *context and continuity in an Atonal Work: A Set-Theoretic Approach*, *Perspectives of New Music*, 72-82.

Fry, C., & Spencer, P (2011) *Ear-training*. In *Oxford Companion to Music*, Retrieved from <http://www.oxfordmusiconline.com/>

Galiöglu, A (2015) "Tonal ve Atonal Akorlara Beyin Yanıtlılığı: Bir EEG Çalışması", Doktora Tezi, Dokuz Eylöl Üniversitesi, İzmir

Gündöz, Y., (2015) "Postmodern Estetik Koşullanma ve Sanatta Tüketim Olgusu", Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniveritesi, Samsun

Habermas, Jurgen, 1994. Postmodernizm, İstanbul, Kıyı Yayınları.

İlyasoğlu, E (1999) "Yirminci yüzyılda Evrensel Türk Müziği", Cumhuriyet'in Sesleri, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul-1999, s.s.70-87.

Kalyoncu, N (2005), Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gereçleriyle Tutarlılığı, G.Ü, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3, s. 207-220. "Kalyoncu, N. (2005), The Consistency of The Undergraduate Music Teachers Program That is Applied in Faculty of Education with the Revision Resons, G.U., The Journal of Gazi Faculty of Education, Book 25, No: 3, p. 207-220."

Karabulut, B., & Canbay, A. Türkiye'deki Devlet Konservatuvarlarında Verilen Yarı Zamanlı Çalgı Eğitimine Yönelik Bir Değerlendirme-Evaluation Of Musıcal Instrument Education Of Pre-College Divısons In The Conservatories In Turkey, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(22), 341-357.

Kavak, Y., Aydın, A., Altun, S. (2007) T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri, (1982-2007), Ankara, s. 9. "Kavak, Y.,Aydın, A.,

Kavanin Mecmuası (1934) Devre: IV – İçtima: 3 Cilt 13, T.B.M.M Matbaası, Ankara

Kavcar, C (1982) Cumhuriyet Döneminde Müzik Eğitimi, EĞİTİM VE BİLİM, 6 (35)

Kavcar, C (1983) "Güzel Sanatlar Eğitimi", Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, .s.505-533.

Kaya, İ (2017) “ Harry Partch’in MONOFONİ ve LİMİT Kavramının Türk Müziği Makam Çeşnilerine Uyarlanabilirliği”, Doktora Tezi Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul

Kayserilioğlu. K (2017) “Erken Modern Çağ ve Avangard Sanatta Akılcılık Eleştirileri”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Kebapçılar, F. P (2017) “Klasik Müziğe Tonalite ve Atonalite Bağlamında Elektrofizyolojik Yaklaşım”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Küçük, M (2011) “Modernite Versus Postmodernite”, Say Yayınları, İstanbul

Lefkowitz, D. S (1999) Schoenberg and His Op. 23 No. 4: A Functional Analysis. Music Analysis, 18(3), 375-380.

MEB (2017) T.C Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü İlkokullarda Yetiştirme Programı, Ankara 2018 [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09163358\\_MYzik\\_Dersi\\_YYretim\\_ProgramY.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163358_MYzik_Dersi_YYretim_ProgramY.pdf)

Mercin, L., & Alakuş, A. O (2007) Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği,

Nartgün, Ş. S (2001) Milli Eğitimi Geliştirme Projesine İlişkin Bir Çözümleme, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Orfila, T (2012) Baudelaire'de Hastalık İmgesi, Kitaplık, 79-87.

Öğüt F (2002) Objektif Ses Analizi, Türkiye Klinikleri Journal of ENT, 2(2), 121-126.

Özçelik, D. A (2010) Ölçme ve değerlendirme, Ankara: Pegem Akademi

Özçelik, S (2001) On İki Ton Besteleme Teknikleri, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, Sayı 3 173-186

Perle, G (1991) Serial Composition and Atonality: An Introduction to the Music of Schoenberg, Berg, and Webern. Sixth edition, University of California Press, USA.

Rufer, J (1954) Composition With Twelve Notes Related Only to Each Other, (H. Searle, Trans.) New York: Macmillan.

Samson, Jim (2002) The musical work and nineteenth century history. In the Cambridge History of nineteenth century music Ed. Jim Samson, UK: The Cambridge University Press, pp.3-29

Schoenberg, A (1941/1975) Composition With Twelve Notes in Style and Idea, (E. Stein, Ed.) London: Faber

Stewart, C. J. & Cash, W. B, (1985) Interviewing: Principles and Practices, (4. Baskı) Dubuque IO:Wm. C. Brown Pub

Şahin M (2008) Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi, Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 7(16), 259-272.

Şahin M., Duman R (2008) Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi, Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 7(16-17), 259 – 272.

Şendurur Y. & BARIŞ D. A (2002) Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1)

Şentürk, N (2014) Musiki Muallimden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2)

Tarman, S (2006) Müzik eğitiminin temelleri, Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları

T.C Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü İlkokullarda Yetiştirme Programı, Ankara 2018

Tezel, N (2011) “Akor Yapısındaki Tonal ve Atonal Ayrıklamada Nörokognitif Yaklaşım”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Tüfekçioğlu, U (1998) İşitme engelliler, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uçan, A (1994) Kuruluşunun Yetmişinci Yılında ve İkinbinli Yılların Eşiğinde, G.Ü.

Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü ve Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Eğitimi, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Eğitiminin Yetmişbeşinci Yılına Armağan, (1924-1994) Özel Sayı, Ankara

Uçan, A (1994a) İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Uçan, A (1994b) Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar-İlkeler- Yaklaşımlar, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Uşen, Ş (2013) “Postmodern Müzik Kavramı Bağlamında Luciano Berio’nun Sequenza I Adlı Eseri ve Bu Eserde Kullanılan Çağdaş Flüt Teknikleri”, Sanatta Yeterlilik Eser Çalışması, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Ünal, S (1988) “Türkiye’de Müzik Eğitimi Yetiştirme Dünü ve Bugünü”, I. Müzik Kongresi Bildiriler, Kültür Bakanlığı Güzel Sanatlar Müdürlüğü, Ankara,

Webern, A (1998) “Yeni Müziğe Doğru”, Çev. Bucak, A., Pan Yayınları, İstanbul.

Yayla, F (2006) “Üniversiter Yapı İçinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemi”, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi (26-28 Nisan), Denizli, Pamukkale Üniversitesi, <http://muzikegitimci-riçnet/bilimsel/bildiri/pamukkale/F-Yayla.pdf> (Erişim tarihi: 08.06.2010)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2005) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (5.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK (1998) Öğretmen Yetiştirme Programları Kılavuzu, [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim\\_fakultesi\\_ogretmen\\_yetistirme\\_lisans\\_programlari\\_mart\\_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c)

Yayla, F (2006) Müziksel Öğretimin Temel Prensipleri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 28-38.

YÖK (2006) Öğretmen Yetiştirme Programları Kılavuzu, [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/muzik\\_ogretmenligi.pdf/831bd1ff-e3cb-4d2e-bbf8-cf80f6d0e209](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/muzik_ogretmenligi.pdf/831bd1ff-e3cb-4d2e-bbf8-cf80f6d0e209)

YÖK (2018) Öğretmen Yetiştirme Kılavuzu, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Yöre, S (2012) Temel Besteleme Malzemeleriyle Çağdaş Müzik, Bağlam Yayıncılık, İstanbul

Yöre, Y (2013) Çağdaş Müzik: Bestecilik Ana Akımları Teknikleri ve Başlıca Besteciler, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi; Yıl: 2011 Cilt: 20 Sayı: 3.*

Yurdakul, B (2004) Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

## **EKLER**

**Ek-1** Müziksel İşitme Okuma Ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu “Öntest” Örneği

**Ek-2** Müziksel İşitme Okuma Ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu “Sontest”  
Örneği

**Ek-3** “Müziksel İşitme Okuma Ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu” na Yönelik  
Hazırlanan “Uzman Görüşü Alma Formu” Örneği

**Ek-4** “Deneysel Süreç Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu“ Örneği

**Ek-5** “Deneysel Süreç Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu“Na Yönelik  
Hazırlanan “Uzman Görüşü Alma Formu” Örneği

**Ek-6** “ Atonal MİOY Dersi Öğretim Programı Örneği”

**Ek-7** “Tonal MİOY Dersi Öğretim Programı Örneği”

**Ek-8** “Çalışma İzin Dilekçesi ve İzin Onay Belgesi”

**Ek-9** “Çalışmada Uygulanan Solfej Örnekleri”

**Ek-10** “Çalışma Sürecine Yönelik Fotoğraflar”



**EK-1 MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA BAŞARISI**  
**DEĞERLENDİRME FORMU “ÖNTEST”**

## ATONAL MİOY ÇALIŞMALARININ İŞİTME BECERİLERİNE ETKİSİ (DOKTORA TEZİ)

### Değerli Katılımcı;

Aşağıda yer alan işitme testi, Prof. Cemal YURGA danışmanlığında “ATONAL MİOY ÇALIŞMALARININ İŞİTME BECERİLERİNE ETKİSİ” başlıklı doktora tezi çalışmasında veri olarak kullanılacaktır. Elde edilen veri ve değerler tonal işitme düzeylerini belirlemek için kullanılacak olup, çalışma dışında kullanılmayacaktır. Araştırmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür eder, saygı ve sevgilerimi sunarım.

**Arş. Gör. M. Güneş AÇIKGÖZ**

**Not:** Değerli katılımcı bu soru seti doktora tez verisi olarak kullanılacaktır. Herhangi bir ders programı not değeri taşımamaktadır.

### 1. Aşama: Aralıklar, Çevrimler ve Dikte Soru Kalıbı

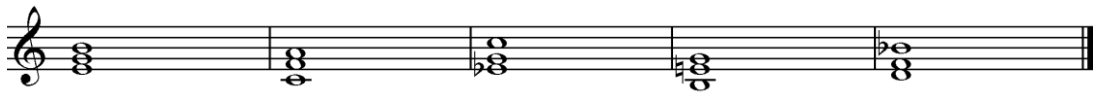
TEK SES



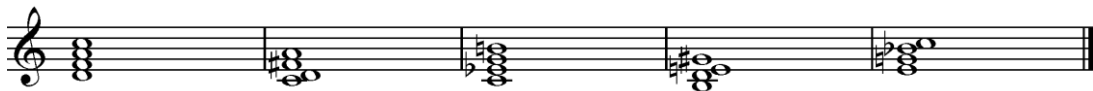
İKİ SES



ÜÇ SES



DÖRT SES



*DÍKTE*

9

The image shows a musical score for a piece titled "DÍKTE". The score is written in treble clef with a 3/4 time signature. It consists of two staves of music. The first staff begins with a whole note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The second staff starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The third staff begins with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The fourth staff starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The fifth staff begins with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The sixth staff starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The seventh staff begins with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The eighth staff starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The ninth staff begins with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The tenth staff starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The eleventh staff begins with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The twelfth staff starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The thirteenth staff begins with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The fourteenth staff starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The fifteenth staff begins with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The sixteenth staff starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The seventeenth staff begins with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The eighteenth staff starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The nineteenth staff begins with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The twentieth staff starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The score ends with a double bar line.

## 2. Aşama: İnterval İşitme ve Deşifre Soru Kalıbı

*İKİ SES*



*ÜÇ SES*



*DÖRT SES*



*DEŞİFRE*



9

**EK-2 MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA BAŞARI  
DEĞERLENDİRME FORMU “SONTEST”**

## ATONAL MİOY ÇALIŞMALARININ İŞİTME BECERİLERİNE ETKİSİ (DOKTORA TEZİ)

Değerli Katılımcı,

Aşağıda yer alan işitme testi, Prof. Cemal YURGA danışmanlığında “ATONAL MİOY ÇALIŞMALARININ İŞİTME BECERİLERİNE ETKİSİ” başlıklı doktora tezi çalışmasında veri olarak kullanılacaktır. Elde edilen veri ve değerler tonal işitme düzeylerini belirlemek için kullanılacak olup, çalışma dışında kullanılmayacaktır. Araştırmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür eder, saygı ve sevgilerimi sunarım.

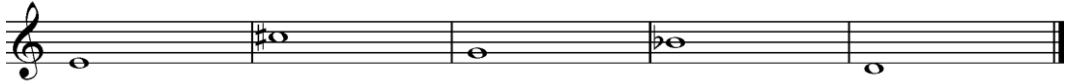
**Arş. Gör. M. Güneş AÇIKGÖZ**

**Not:** Değerli katılımcı bu soru seti doktora tez verisi olarak kullanılacaktır.

Herhangi bir ders programı not değeri taşımamaktadır.

### 1. Aşama: Aralıklar, Çevrimler ve Dikte Soru Kalıbı

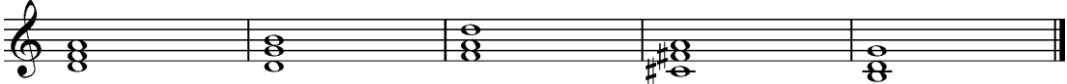
TEK SES



İKİ SES



ÜÇ SES



DÖRT SES

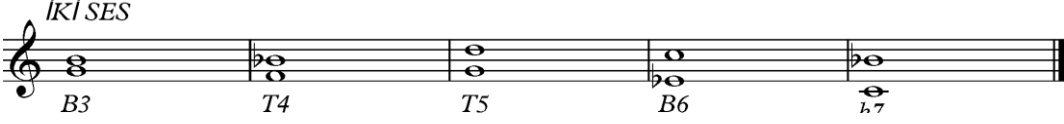


DİKTE




## 2. Aşama: İnterval İşitme ve Deşifre Soru Kalıbı


*İKİ SES*



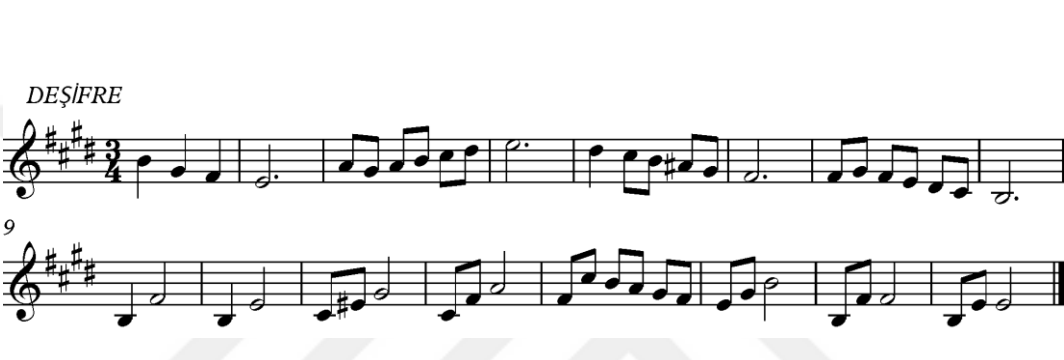
*ÜÇ SES*



*DÖRT SES*



*DEŞİFRE*



**EK-3 “MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA BAŞARI  
DEĞERLENDİRME FORMU”NA YÖNELİK HAZIRLANAN  
“UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU”**



Sayın ..... ,

*Prof. Cemal YURGA danışmanlığında “ATONAL MİOY ÇALIŞMALARININ İŞİTME BECERİLERİNE ETKİSİ” başlıklı doktora tezi çalışmasında öntest ve sontest olarak tezimde veri elde etmek için kullanacağım ekte yer alan “Atonal MİOY Ders Öğretim Programı”nı ve “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Başarı Değerlendirme Formu”nu değerlendirmeyi kabul ettiğiniz ve değerli bilgilerinizden şahsım adına yararlanma fırsatı sunduğunuz için teşekkür ediyor, saygı ve sevgilerimi sunuyorum.*

M. Güneş AÇIKGÖZ

<b>HAKKINDA</b>	
<b>Öntest</b>	
<p><b>1. Aşama aralıklar, çevrimler ve dikte yazma soru setinde;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tek ses soru setinde öğrencilere referans olarak “la” sesi verilecek ve diğer 5 sesi sadece ilk verilen referans sesine göre düşünüp yazmaları istenecektir.</li> <li>• İki, üç ve dört ses sorularında öğrenciye her dikey ses grubundan önce referans olarak “la” sesi verilerek öğrencinin verilen dikey ses gruplarını yazması istenecektir.</li> <li>• Dikte L. Grandjany’nin “500 Dictées Graduees” kitabının <b>106</b> numaralı diktesi olup, iki ölçülük gruplar hâlinde her grubun 2 kez tekrar edilmesi ile öğrencinin diktelemesi istenecektir.</li> </ul> <p><b>2. Aşama interval işitme ve deşifre okuma soru setinde;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilere iki, üç ve dört ses dikey soru gruplarında ilk sesin öğrenciye referans olarak verilmesi ile öğrenciden ses gruplarının altında belirtilen teorik isimlerinin bildirilmesiyle dikey ses gruplarını oluşturması ve seslendirmesi istenecektir.</li> <li>• Deşifre L. Grandjany’nin “500 Dictées Graduees” kitabının <b>108</b> numaralı diktesinin “mi majör” tonuna modülasyonu sağlanmış olup, öğrencinin belirtilen solfeji deşifre etmesi istenecektir.</li> </ul>	
<b>Sontest</b>	
<p><b>1. Aşama aralıklar, çevrimler ve dikte yazma soru setinde;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tek ses soru setinde öğrencilere referans olarak “la” sesi verilecek ve diğer 5 sesi sadece ilk verilen referans sesine göre düşünüp yazmaları istenecektir.</li> <li>• İki, üç ve dört ses sorularında öğrenciye her dikey ses grubundan önce referans olarak “la” sesi verilerek öğrencinin verilen dikey ses gruplarını yazması istenecektir.</li> <li>• Dikte L. Grandjany’nin “500 Dictées Graduees” kitabının <b>107</b> numaralı diktesi olup, iki ölçülük gruplar hâlinde her grubun 2 kez tekrar edilmesi ile öğrencinin diktelemesi istenecektir.</li> </ul> <p><b>2. Aşama interval işitme ve deşifre okuma soru setinde;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilere iki, üç ve dört ses dikey soru gruplarında ilk sesin öğrenciye referans olarak verilmesi ile öğrenciden ses gruplarının altında belirtilen teorik isimlerinin bildirilmesiyle dikey ses gruplarını oluşturması ve seslendirmesi istenecektir.</li> <li>• Deşifre L. Grandjany’nin “500 Dictées Graduees” kitabının <b>105</b> numaralı diktesinin “mi majör” tonuna modülasyonu sağlanmış olup, öğrencinin belirtilen solfeji deşifre etmesi istenecektir.</li> </ul>	
<p><b>Not:</b> Öntest ve Sontest 1. ve 2. aşama aralık ve akor çevrimleri teorik açıdan aynı olmakla birlikte farklı seslerden oluşmaktadır.</p>	

**EK-4 “DENEYSEL SÜREÇ SONRASI  
YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU“**

<b>ATONAL MİOY ÇALIŞMALARININ İŞİTME BECERİLERİNE ETKİSİ BAŞLIKLİ DOKTORA TEZİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU</b>	
<b>Açıklama</b>	
<p>Çalışmada, Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersinde kullanılan tonal işitme eğitimi ile birlikte kullanılması planlanan atonal işitme eğitiminin öğrencilerde işitme, dikte yazma, solfej okuma, deşifre okuyabilme, interval işitme-seslendirme, bağıl (relative) tek ses tanıma-seslendirme gibi işitme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Uygulanan deneysel süreç ile birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak öğrencilerin bu süreç hakkındaki görüşleri incelenecektir.</p> <p>Bu görüşme süreci anında tarafsız bir şekilde sorular soracağımı, ortaya çıkan sonuçları yalnızca söz konusu çalışma için kullanacağımı, görüşme formuna katılan kişilerin şahsi bilgilerini araştırmada belirtmeyeceğimi beyan ederim.</p> <p style="text-align: right;">M. Güneş AÇIKGÖZ</p>	
<b>Ad Soyad</b>	
<b>Görüşme Yapılan Yer</b>	
<b>Görüşme Saati</b>	
<b>Görüşme Yapılan Öğrenciye Ait Kişisel Bilgiler</b>	
<b>Üniversite</b>	
<b>Sınıf</b>	
<b>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları</b>	
<b>1</b>	<b>Atonal İşitme eğitiminden sonra işitme düzeyinizde ne gibi değişiklikler oldu?</b>
<b>1a</b>	<b>Interval (aralık duyma ve oluşturma) işitme düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?</b>
<b>1b</b>	<b>Dikte yazma düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu alanda kendinizi yeterli buluyor musunuz?</b>
<b>1c</b>	<b>Deşifre okuma düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu alanda kendinizi yeterli buluyor musunuz?</b>
<b>1d</b>	<b>Solfej okuma düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu alanda kendinizi yeterli buluyor musunuz?</b>
<b>2</b>	<b>Atonal İşitme eğitimi aldığınız süreçte bu eğitime nasıl çalıştığınızı anlatır mısınız?</b>
<b>3</b>	<b>Genel olarak “Atonal” kelimesi aldığınız eğitimden önce sizin için ne anlam ifade ediyordu?</b>
<b>3a</b>	<b>Şimdi ne anlam ifade ediyor?</b>

4	<b>Atonal İşitme eğitimi ile birlikte diğer derslerinizde ne gibi değişiklikler yaşadınız? Çalgı, Piyano, Koro, Müzik Kültürü, Müzik Biçimleri vb.</b>
5	<b>“Atonal İşitme” dersinin müzik ğretmenliği programlarında zorunlu olduğunu ğrenseniz neler düşünürdünüz?</b>
6	<b>İlerleyen süreçte işitme eğitimi veren bir birey olduğunuz varsayılırsa, atonal işitme eğitimi size göre gerekli olur muydu? Açıklayabilir misiniz?</b>
7	<b>Bazı kişiler atonal işitme eğitimi alan öğrencilerin tonal işitmeyi rahatlıkla yapabileceğini bazı kişiler ise bu durumun etkisinin olmadığını düşünüyor. Bu konuda sizin görüşleriniz nelerdir?</b>



**EK-5 “DENEYSSEL SÜREÇ SONRASI YARI YAPILANDIRILMIŞ  
GÖRÜŞME FORMU”NA YÖNELİK HAZIRLANAN  
“UZMAN GÖRÜŞÜ ALMA FORMU”**

Sayın .....,

*Prof. Cemal YURGA danışmanlığında “ATONAL MİOY ÇALIŞMALARININ İŞİTME BECERİLERİNE ETKİSİ” başlıklı doktora tezi çalışmasında deneysel süreç sonrası deney grubu öğrencilerine uygulanması planlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunu değerlendirmeyi kabul ettiğiniz ve değerli bilgilerinizden şahsım adına yararlanma fırsatı sunduğunuz için teşekkür ediyor, saygı ve sevgilerimi sunuyorum*

M. Güneş AÇIKGÖZ

1	Açıklama bölümü “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” için uygun mudur?	EVET	HAYIR
	Hayır ise açıklamada bulunur musunuz?		
2	Görüşme Yapılan Öğrenciye Ait Kişisel Bilgiler bölümü “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” için uygun mudur?	EVET	HAYIR
	Hayır ise açıklamada bulunur musunuz?		
3	1. Soru, ilgili konu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu için uygun mudur?	EVET	HAYIR
	Hayır ise açıklamada bulunur musunuz?		
4	2. Soru ve alt maddeler, ilgili konu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu için uygun mudur?	EVET	HAYIR
	Hayır ise açıklamada bulunur musunuz?		
5	3. Soru ilgili konu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu için uygun mudur?	EVET	HAYIR
	Hayır ise açıklamada bulunur musunuz?		
6	4. Soru ilgili konu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu için uygun mudur?	EVET	HAYIR
	Hayır ise açıklamada bulunur musunuz?		
7	5. Soru ilgili konu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu için uygun mudur?	EVET	HAYIR
	Hayır ise açıklamada bulunur musunuz?		
8	6. Soru ilgili konu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu için uygun mudur?	EVET	HAYIR
	Hayır ise açıklamada bulunur musunuz?		

- Belirtilen maddeler dışında gözden kaçırdığım maddeler olması hâlinde önerilerinizi bu alandan açıklayabilirsiniz.

**Öneriler:**





**EK-6 “ ATONAL MİOY DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI**



**ATONAL M.İ.O.Y ÇALIŞMALARININ  
TEMEL İŞİTME BECERİLERİNE ETKİSİ BAŞLIKLİ DOKTORA TEZİ  
MÜZİKSEL İŞİTME VE YAZMA DERSİ V DENEY GRUBU  
DERS İÇERİĞİ ve AYRINTILI HAFTALIK PROGRAMI**

<b>ATONAL MİOY (DENEY GRUBU)</b>	
<b>Yıl / Yarıyıl</b>	3. Yıl / Güz Dönemi
<b>Ders Düzeyi</b>	Lisans
<b>Yazılım Şekli</b>	Zorunlu
<b>Bölümü</b>	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
<b>Ön Koşul</b>	Yok
<b>Öğretim Sistemi</b>	Yüz yüze
<b>Dersin süresi</b>	12 hafta - haftada 2 saat teorik
<b>Öğretim Üyesi</b>	Arş. Gör. M. Güneş AÇIKGÖZ
<b>Diğer Öğretim Üyesi / Üyeleri</b>	Yok
<b>Öğretim Dili</b>	Türkçe
<b>Staj</b>	Yok

<b>Dersin Amacı</b>
Bu ders “ATONAL M.İ.O.Y ÇALIŞMALARININ TEMEL İŞİTME BECERİLERİNE ETKİSİ BAŞLIKLİ DOKTORA TEZİ” deney grubu üzerinde öğretmen adaylarının farklı müziklerde okuma ve yazma yeteneklerini geliştirmeyi ve atonal işitme yeteneğini geliştirerek tonal müzikte hedeflenen davranışların daha iyi kavranabilmesini amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının müziksel okuma, yazma, yaratma ve analiz becerilerini geliştirmeyi amaçlar.

<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<b>BPÇK</b>	<b>ÖY</b>
Bu dersi başarı ile tamamlayan öğrenciler:		
ÖÇ - 1 : Ton ve eksen dışında işitme yeteneği geliştireceklerdir.	2,3,4,7,8,10	4,8,1 3
ÖÇ - 2 : Modal, ton ve farklı ton sistemlerini analiz edebileceklerdir.	1,4,5,7,9,10	4,8,1 3
ÖÇ - 3 : Modülasyon bilgisine sahip olacaklardır.	1,4,5,7,10	4,8,1 3
ÖÇ - 4 : Tam ton ve on iki ton sisteminde uygulama yapabileceklerdir	3,4,5,7,9,10	4,8,1 3
<b>BPÇK</b> : Bölüm program çıktılarına katkı <b>ÖY</b> : Ölçme ve değerlendirme yöntemi (1: Yazılı Sınav, 2: Sözlü Sınav, 3: Ev Ödevi, 4: Laboratuvar Çalışması/Sınavı, 5: Seminer / Sunum, 6: Dönem Ödevi / Proje) <b>ÖÇ</b> : Öğrenme Çıktısı		

<b>Dersin İçeriği</b>
Tüm ölçülerde ve tam ton, on iki ton, modern ve postmodern dönem ile geliştirilmiş farklı ton sistemlerinde düzeye uygun ezgi okuma, yazma, çözümlleme ve yaratma uygulamaları; üç sesli, dört sesli, beş sesli (dominant dokuzlu) tonal akorlarla uygulamalar; Modern ve Postmodern dönem ile ilgili tanımlar örnekler ve uygulamalar.

<b>Haftalık Detaylı Ders İçeriği</b>	
<b>Hafta</b>	<b>Detaylı İçerik</b>
Hafta 1	Modern ve Postmodern Dönem müzik bilgisi (Atonal Solfej Okuma)
Hafta 2	Atonal müzik tanımı giriş ve örnekler. Eksen ve ton bilgisi (Atonal Solfej Okuma)
Hafta 3	Tam ton ve on iki ton sistemi özellikleri (Atonal Solfej Okuma)
Hafta 4	Modern ve Postmodern dönem çok seslilik.
Hafta 5	Modern ve Postmodern dönemde form ve biçim bilgisi (Atonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)
Hafta 6	İnterval işitme ve uyumsuz (disonans) aralık bilgisi.
Hafta 7	Ekspresyonizm ve diğer akımlar ile müziğin ilişkisi (Atonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)
Hafta 8	Modern dönem müziğinde akor kavramı bilgisi.
Hafta 9	Majör veya minör olmayan akorları tanıma ve ayırt edebilme (Atonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)
Hafta 10	Deşifre okuma ve işitme
Hafta 11	Eser analizi türleri ve özellikleri bilgisi (Atonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)
Hafta 12	Dönem içinde öğrenilen konuların genel tekrarı.
Hafta 13	Dönem sonu sınavı.

<b>Ders Kitabı / Malzemesi</b>	
1	Edlund, L. 2009 Modus Novus, Musikförlaget/ Edition Wilhelm Hansen Stockholm
2	Orhon, O. 2017 Atonal Solfejler, Müzik Eğitimi Yayınları, Ankara
3	Butler, C. 2013 Modernizm, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara
4	Liotard, J., F., 2013 Postmodern Durum BilgeSu Yayınları, Ankara
5	Özgür, Ü. Aydoğan, S. 1996 Müziksel İşitme Okuma II Gazi yayınları Ankara
6	Yöre, S. 2012 Temel Besteleme Malzemeleriyle Çağdaş Müzik Bağlam Yayıncılık İstanbul
7	Chevassus, B. R. 2011 Müzikte Postmodernlik Pan Yayıncılık, İstanbul
8	Hodeir, A. 2011 Müzikte Türler ve Biçimler Pan Yayıncılık, İstanbul
9	Özgür, Ü. Aydoğan, S. 1996 Müziksel İşitme Okuma II Gazi yayınları Ankara

<b>İlave Kaynak</b>	
1	Küçük, M. 2011 Modernite versus Postmodernite, Say Yayınları, İstanbul

<b>Ölçme Yöntemi</b>				
<b>Yöntem</b>	<b>Hafta</b>	<b>Tarih</b>	<b>Süre (Saat)</b>	<b>Katkı (%)</b>
Öntest	1	-	1	50
Uygulama	1,2...12	-	1	-
Sontest	13	-	1	50

<b>Öğrenci İş Yüğü</b>			
<b>İşlem adı</b>	<b>Haftalık süre (saat)</b>	<b>Hafta sayısı</b>	<b>Dönem toplamı</b>
Yüz yüze eğitim	2	12	24
Sınıf dışı çalışma	2	12	24
Uygulama	1	6	6
Ödev	3	12	36
Kısa sınav	1	12	1
Öntest	1	1	1
Sontest	1	1	1
<b>Toplam iş yüğü</b>			<b>91</b>
AKTS			<b>3</b>



**EK-7 “ TONAL MİOY DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI**

**ATONAL M.İ.O.Y ÇALIŞMALARININ  
TEMEL İŞİTME BECERİLERİNE ETKİSİ BAŞLIKLİ DOKTORA TEZİ  
MÜZİKSEL İŞİTME VE YAZMA DERSİ V KONTROL GRUBU  
DERS İÇERİĞİ ve AYRINTILI HAFTALIK PROGRAMI**

<b>TONAL MİOY (KONTROL GRUBU)</b>	
<b>Yıl / Yarıyıl</b>	3. Yıl / Güz Dönemi
<b>Ders Düzeyi</b>	Lisans
<b>Yazılım Şekli</b>	Zorunlu
<b>Bölümü</b>	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
<b>Ön Koşul</b>	Yok
<b>Öğretim Sistemi</b>	Yüz yüze
<b>Dersin süresi</b>	12 hafta - haftada 2 saat teorik
<b>Öğretim Üyesi</b>	Arş. Gör. M. Güneş AÇIKGÖZ
<b>Diğer Öğretim Üyesi / Üyeleri</b>	Yok
<b>Öğretim Dili</b>	Türkçe
<b>Staj</b>	Yok

<b>Dersin Amacı</b>
Bu ders 21 Temmuz 2006 tarihinde uygulama onayı ile YÖK; Müzik Öğretmenliği Programı çerçevesinde bir önceki derslerin bir devamıdır ve öğretmen adaylarının farklı müziklerde okuma ve yazma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının müziksel okuma, yazma, yaratma ve analiz becerilerini de geliştirmeyi amaçlar.

<b>Öğrenme Çıktıları</b>	<b>BPÇK</b>	<b>ÖY</b>
Bu dersi başarı ile tamamlayan öğrenciler :		
ÖÇ - 1 :	Diyez ve bemol ton bilgisi ile çevrim akorları yazabileceklerdir.	2,3,4,7,8,10 4,8,1 3
ÖÇ - 2 :	Farklı tonları analiz edebileceklerdir.	1,4,5,7,9,10 4,8,1 3
ÖÇ - 3 :	Modülasyon bilgisine sahip olacaklardır.	1,4,5,7,10 4,8,1 3
ÖÇ - 4 :	Tonal ses sisteminde uygulama yapabileceklerdir.	3,4,5,7,9,10 4,8,1 3
<b>BPÇK</b> : Bölüm program çıktılarına katkı <b>ÖY</b> : Ölçme ve değerlendirme yöntemi (1:Yazılı Sınav, 2: Sözlü Sınav, 3: Ev Ödevi, 4: Laboratuvar Çalışması/Sınavı, 5: Seminer / Sunum, 6: Dönem Ödevi / Proje) <b>ÖÇ</b> : Öğrenme Çıktısı		

<b>Dersin İçeriği</b>
Tüm ölçülerde ve tüm majör - minör tonlar ile tampere segah, hüzzam, saba makamlarında tek sesli ve iki - üç sesli, düzeye uygun ezgi okuma, yazma, çözümleme ve yaratma uygulamaları; üç sesli, dört sesli, beş sesli (dominant dokuzlu) tonal akorlarla uygulamalar; Orta Çağ modları ile uygulamalar.

<b>Haftalık Detaylı Ders İçeriği</b>	
<b>Hafta</b>	<b>Detaylı İçerik</b>
Hafta 1	Tonal Müzikte Modülasyon (Tonal Solfej Okuma)
Hafta 2	Tam kadans bilgisi. Plagal kadans bilgisi. Otantik kadans bilgisi (Tonal Solfej Okuma)
Hafta 3	II.çevrim (43) durumunda dominant yedili akoru kavrayabilme. III. çevrim (2) durumunda dominant yedili akoru kavrayabilme (Tonal Solfej Okuma)
Hafta 4	Dört bemol alan minör ton bilgisi. Dominant Yedili Akoru I. çevrim (65) durumunda dominant yedili akoru kavrayabilme.
Hafta 5	Modülasyon terimi bilgisi. Dört bemol alan majör ve minör ton bilgisi (Tonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)
Hafta 6	Büyük rondo formu bilgisi. Dört diyez alan majör ve minör ton bilgisi (Tonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)
Hafta 7	Küçük rondo formu bilgisi. Katlı şarkı formu bilgisi (Tonal Solfej Okuma ve Dikte Yazma)
Hafta 8	II. çevrim durumunda majör akorunu kavrayabilme. II.çevrim durumunda minör akorunu kavrayabilme.
Hafta 9	I. ve II. çevrim durumunda majör akorunu kavrayabilme. I. ve II. çevrim durumunda minör akorunu kavrayabilme.
Hafta 10	Müzikte akor kavramı bilgisi. Temel durumda majör akorunu kavrayabilme. Temel durumda minör akorunu kavrayabilme.
Hafta 11	Çok sesli işitme ve okuma.
Hafta 12	Dönem içinde öğrenilen konuların genel tekrarı.Tür, biçim, sekvens, kadans konularında örnek kadanslar ve sekvens çalışmaları.
Hafta 13	Dönem sonu sınavı.

<b>Ders Kitabı / Malzemesi</b>	
1	Özçelik, S. 2003 Müzikal Dikte ve Solfej Başkent Matbaacılık ve Yayıncılık, Ankara
2	Özgör,Ü. Aydoğan, S. 1996 Müziksel İşitme Okuma II Gazi yayınları Ankara
3	Lemoine, H. 2013 Lavignac Solfej 2A, Porte Müziğitim Yayınları
4	Lemoine, H. 2013 Lavignac Solfej 2C, Porte Müziğitim Yayınları
5	Lemoine, H. 2013 Lavignac Solfej 3A, Porte Müziğitim Yayınları

<b>İlave Kaynak</b>	
1	BAĞIROV, N.1995 Müzik Teorisi Türksesi Matbaacılık, Trabzon

<b>Ölçme Yöntemi</b>				
<b>Yöntem</b>	<b>Hafta</b>	<b>Tarih</b>	<b>Süre (Saat)</b>	<b>Katkı (%)</b>
Öntest	1	-	1	50
Uygulama	1,2...12	-	1	-
Sontest	13	-	1	50

<b>Öğrenci İş Yüğü</b>			
<b>İşlem adı</b>	<b>Haftalık süre (saat)</b>	<b>Hafta sayısı</b>	<b>Dönem toplamı</b>
Yüz yüze eğitim	2	12	24
Sınıf dışı çalışma	2	12	24
Uygulama	1	6	6
Ödev	3	12	36
Kısa sınav	1	12	1
Öntest	1	1	1
Sontest	1	1	1
<b>Toplam iş yüğü</b>			<b>91</b>
AKTS			<b>3</b>



**EK-8 “ÇALIŞMA İZİN DİLEKÇESİ VE İZİN ONAY BELGESİ”**



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ  
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI BAŞKANLIĞINA

Danışmanım Prof. Cemal YURGA ile yürüttüğüm “ATONAL MİOY ÇALIŞMALARININ İŞİTME BECERİLERİNE ETKİSİ” başlıklı doktora tezi çalışmamda, 2018-2019 Güz Dönemi III. Sınıf öğrencileri ile tezde belirlediğim ders içeriğinin uygulanması ile birlikte öntest ve sontest sonrası ekte belirtilen yarı yapılandırılmış görüşme formunu uygulamak üzere.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Arş. Gör. M. Güneş AÇIKGÖZ

EKLER:

- 1- Tez Konusu Yazısı
- 2- Uygulanacak Form (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu)



Evrak Tarih ve Sayısı: 14/01/2019-E.4167

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50235129-100  
Konu : Uygulama İmza Onayı

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10/01/2019 tarihli ve 3105 sayılı yazı,

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Gözel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet Gmeş AÇIKGÖZ, Prof. Cemal YURGA danışmanlığında yürütmekte olduğu "Atonal Müzyk Çalışmalarının İpizme Becarilerine Etkisi" konulu tez çalışmasını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Gözel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 3. sınıf öğrencilerine uygulamasının uygun görüldüğüne ilişkin ilgi yazı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof.Dr. Nusret AKPOLAT  
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı.

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/01/2019-E.3105

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 92512750-300  
Konu : Uygulama İmzı.

## REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 09/01/2019 tarihli ve 2610 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet Güneş AÇIKGÖZ, Prof. Cemal YURGA danışmanlığında yürütmekte olduğu "Atonal Müzyk Çalışmalarının İpiteme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Belirli Müzik Öğretmenliği Programı 3. sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulamasında Dekanlığımızca bir sakınca bulunmamaktadır.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof.Dr. Nevzat BAYRI  
Dekan V.

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi A Blok Mevlana Kampüsü 46280 Malatya  
Telefon No: 0 422 3774188 - 0 422 3774082 Faks No: 0 422 3419042  
E-Posta: egitim\_dekanlik@inonu.edu.tr İnternet Adresi:  
<http://www.inonu.edu.tr/ozel/egitim>

Bilgi İyisi: YASAR YASAR  
Ünvanı: Müdür  
Telefon No: 4223774188

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



**EK-9 “ÇALIŞMADA UYGULANAN SOLFEJ ÖRNEKLERİ”**

Lars Edlund

# MODUS NOVUS

Lärobok i                      Lehrbuch in                      Studies in  
fritonal melodiläsning      fritonaler Melodielesung      reading atonal melodies

98.-1280.00

MSB 98



566  
73  
C.116

AB NORDISKA MUSIKFÖRLAGET/  
EDITION WILHELM HANSEN STOCKHOLM

Wilhelm Hansen, Musik-Förleg  
København

Nordisk Musikforlag A/S  
Oslo



J. & W. Chester Ltd  
London

Edition Wilhelm Hansen  
Frankfurt a. M.

Edition Wilhelm Hansen/Chester Music New York Inc.  
Distribution: Magnamusik-Baton Inc

Djäg - vults - stjär - nar,  
Kis - be - pån - zarl.

Det kun - de varit  
Das kom - te betraf

ti - ka - li - la har,  
ge - schen mit mis!

KAPITEL XII.  
Compound intervals. "Weitmelodik".

KAPITEL XIII.  
Intervalle grösser als die Oktave. Weitmelodik.

KAPITEL XII.  
Intervall större än oktaven. Vidmelodik.

In a great deal of the 20th-century so-called "Weitmelodik" we find that the melody leaps in intervals greater than an octave:

In vieler sog. Weitmelodik des 20. Jahrhunderts begegnen wir häufig dem melodischen Sprung über die Oktave hinaus:

I mycket av 1900-talens s.k. vidmelodik möter vi ofta melodiska språng större än oktaven:

Cya - gemi - tu - om  
o - da - ra - mas

A. Weibern, op. 14

These intervals will not be dealt with systematically in this book in the same way as the other intervals. For purpose of training compound intervals may be treated as equivalent to their corresponding simple intervals. They obviously serve a useful purpose in giving melodic tension and expressiveness.

Disse Intervaller sind im vorliegenden Lehrbuch nicht in der gleichen Art systematisch durchgearbeitet wie die vorhergehenden. Intervalle, grösser als die Oktave können aus getrenntem Gesichtspunkt als Oktavenverschiebungen von Intervallen innerhalb der Oktave angesehen werden. Sie stehen natürlich im Dienst der melodischen Spannung und des Ausdrucks.

Disse intervall blir i denna lärobok inte föremål för systematisk genomgång på samma sätt som de föregående. Intervall större än oktaven kan ur getrennsettiskt synpunkt ses som oktavsflyttningar av intervallen inom oktaven. De står givetvis i den melodiska spänningens och uttrycks tjänst.

## MELODIER

*Översikt:* Det är viktigt att arbeta med följande melodimaterial i syfte på överblick och förståelse för de musikaliskt strukturella elementen. Denna läsfärdighet, som inkluderar strukturell förståelse, spelar ofta själva tonrörelsen i händerna (se kommentaren till Melodi nr 1 nedan!) och förhindrar att eleven blir mera inriktad på mekanisk intervallsaddition än på avläsandet av melodiska sammanhang. Det kommer på lärarens lott att hjälpa eleven fram till blick och öra för dylika sammanhang.

## MELODIEN

*Beachte:* Es ist wichtig, dass die Arbeit mit dem folgenden Melodiematerial den Überblick und das Verständnis für die musikalisch strukturellen Elemente anstrebt. Diese Lesefähigkeit, die strukturelles Verständnis einschließt, erleichtert oft das Treffen selbst (siehe die Kommentare zu Melodie Nr. 1 unten!) und verhindert, dass der Schüler mehr auf die mechanische Intervallsaddition als auf das Ablesen von melodischen Zusammenhängen eingestellt ist. Aufgabe des Lehrers ist es, dem Schüler zu Blick und Ohr derartiger Zusammenhänge zu verhelfen.

## MELODIES.

*Note:* It is important that the work on the following melodic examples should be directed towards obtaining a survey and understanding of the musical structure. Proficiency in reading, which includes an understanding of the structure, often makes it easier to place the note correctly (see the comments on Melody No. 1 below). It also prevents the pupil from tending automatically to count the intervals rather than to read the melodic design in the music. It devolves upon the teacher to help the pupil to acquire an eye and an ear for such connections.

(d. c. 63)

*Kommentar:* I takterna 7, 8 och 10 möter vi intervall, som först senare upptägas till specialbehandling. Förutsatt att man förstår den melodiska gestaltningen, så är det ändå lätt att sjunga detta avsnitt. C<sup>2</sup> i den melodiska gestalten takt 8 med upptakt sjunger man lika säkert utifrån minnet av C<sup>1</sup> i takt 7 med upptakt som genom att helt tänka liten sext! D.v.s. denna lilla sext har här ingen självständig melodisk betydelse, och det gäller att se och förstå detta. Det samma gäller den lilla septiman i takt 8 och den förminskade oktaven i takt 10. Minnet och förståelsen av den närmast föregående melodiska gestalten är här alltså även ut tonaiffringsympunkt det väsentligaste!

(d e. 63)

(d 160)

*Kommentar:* In den Takt 7, 8 und 10 begegnen wir Intervallen, die erst später zur Spezialbehandlung herangezogen werden. Vorausgesetzt, dass man die melodische Gestaltung versteht, ist es jedoch leicht, diesen Abschnitt zu singen. C<sup>2</sup> in der melodischen Gestalt Takt 8 mit Auftakt singt man ebenso sicher aus dem Gedächtnis von C<sup>1</sup> im Takt 7 mit Auftakt, wie dadurch, dass man die kleine Sext denkt, d.h. diese kleine Sext hat hier keine selbständige melodische Bedeutung und man muss das sehen und verstehen. Das gleiche gilt hinsichtlich der kleinen Septime im Takt 8 und die Verminderte Oktave im Takt 10. Das Gedächtnis und das Verständnis der vorhergehenden melodischen Gestalt ist also auch hier aus dem Gesichtspunkt des Tonaiffrings das wesentlichste!

*Comment:* In bars Nos. 7, 8 and 10 we find intervals that will not be dealt with in detail until later on. Provided one understands the melodic design, however, there should be no difficulty in singing this exercise. C<sup>2</sup> in the melodic figure in bar No. 8 with an up-beat can be sung from the memory of C<sup>1</sup> in bar No. 7 with up-beat with the same accuracy as by thinking entirely minor sixth, i.e. this minor sixth has no independent melodic significance, and is a matter of seeing and understanding this. The same applies to the minor seventh in bar No. 8 and the diminished octave in bar No. 10. Thus the memory and comprehension of the immediately preceding melodic figure is of great importance in this in the right note.



(♩ 92)

1 2 3 4 5

6 7 8 9 10 11

(♩ c. 80)

1 2 3 4

5 6 7 8

(♩ c. 100)  
Alta Gavotta

1 2 3 4

5 6 7 8

(♩ 132)  
(a tempo)

1 2 3

24

meno mosso

rit. Da capo al C

## AKKORDSERIER

## AKKORDSERIEN

## CHORD SERIES

PREPARATORY EXERCISES

VORÜBUNGEN

FÖRÚVNINGAR

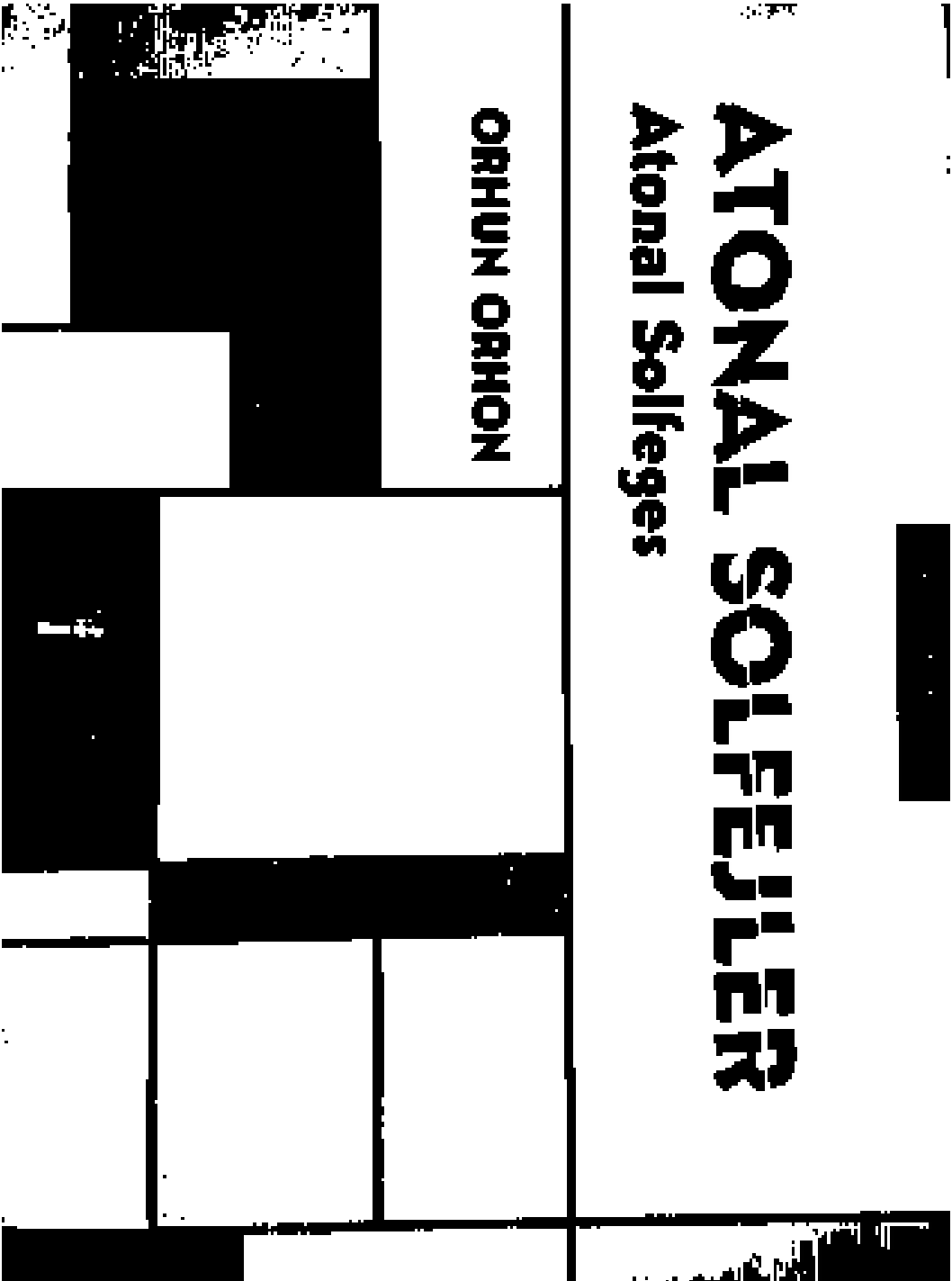
26

The image displays a musical score for preparatory exercises, organized into three sections: 'FÖRÚVNINGAR' (1-4), 'VORÜBUNGEN' (5-12), and 'PREPARATORY EXERCISES' (13-18). Each exercise is written on a single staff in treble clef with a key signature of one flat (B-flat). The exercises are numbered 1 through 18, with the numbers placed at the beginning of each line. The notation includes various rhythmic values such as eighth, sixteenth, and thirty-second notes, as well as rests and accidentals. The exercises progress from simple melodic lines to more complex rhythmic patterns and intervals.

# ATONAL SOLFEJLER

## Atonal Solfejes

ORHUN ORHON



İkili aralık içeren parçalar

The image displays eight numbered musical staves, each containing a sequence of notes and rests. The staves are arranged vertically from 1) at the top to 8) at the bottom. Each staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The notes are primarily eighth and sixteenth notes, often grouped with beams. Dynamics such as *p* (piano), *f* (forte), *mf* (mezzo-forte), and *pp* (pianissimo) are indicated throughout. Some staves feature slurs over groups of notes, and there are occasional rests. The intervals between notes vary, illustrating different harmonic and melodic relationships.

9) *p* *Allegretto*

10) *mf* *p*

11) *p* *crack; poco a poco*

12) *p sempre*

13) *p*

14) *mf* *p*

15) *mf* *only p*

16) *p*

Detailed description: This page contains a musical score for guitar, numbered measures 9 through 16. Each measure is written on a single staff. Measure 9 begins with a piano (*p*) dynamic and an *Allegretto* tempo marking. Measures 10 and 11 feature a mezzo-forte (*mf*) dynamic, with measure 11 also including a *p* dynamic marking and the instruction 'crack; poco a poco'. Measure 12 is marked *p sempre*. Measure 13 is marked *p*. Measure 14 has a mezzo-forte (*mf*) dynamic, with a piano (*p*) dynamic marking appearing later in the measure. Measure 15 is marked *mf* and includes the instruction 'only p'. Measure 16 is marked *p*. The notation includes various rhythmic values, slurs, and dynamic markings throughout the piece.

\*) 17. poligonum bəqinəi dəyənəkəyə xəv ədəvə bəto bəleləpətəvəli' (p. 46) (dəyənəkəyədə). Ağvə İskətk: İttəz bənəvəy pəştəbədi  
xəlqəvətəllik.

17) *mf*

18) *p*

19) *mf*

20) *p*

21) *mf*

22) *mp*

23) *p*

24) *mp*

## Üçüncü aralık içeren parçalar

4

25) *p*

26) *p*

27) *p*

28) *p*

29) *p*

30) *p*

31) *p*

32) *p*



## Dördü aralıq içeren parçalar

49) *p* *mf* *f*  
 50) *mf*  
 51) *p* *mf* *f* *coll.*  
 52) *f* *mf*  
 53) *f*  
 54) *mf*  
 55) *mf* *dim.* *mf* *ritardando*  
 56) *mf*

This musical score consists of seven staves, numbered 49 to 56. Each staff contains a single melodic line in a treble clef. The notation includes various rhythmic values, slurs, and dynamic markings. Staff 49 starts with a piano (*p*) dynamic and includes markings for mezzo-forte (*mf*) and forte (*f*). Staff 50 is marked mezzo-forte (*mf*). Staff 51 includes piano (*p*), mezzo-forte (*mf*), forte (*f*), and a fortissimo (*coll.*) marking. Staff 52 has forte (*f*) and mezzo-forte (*mf*) markings. Staff 53 is marked forte (*f*). Staff 54 is marked mezzo-forte (*mf*). Staff 55 includes mezzo-forte (*mf*), a decrescendo (*dim.*), mezzo-forte (*mf*), and a ritardando marking. Staff 56 is marked mezzo-forte (*mf*).

## Beğli aralık içeren parçalar

The image displays a musical score with eight measures, numbered 73 through 80. Each measure is written on a single staff with a treble clef and a key signature of one flat. The notes are connected by slurs, and various intervals are circled in black. Dynamic markings such as *f*, *mp*, *p*, *mf*, *pp*, *ppp*, *pppp*, *ppppp*, *pppppp*, *ppppppp*, *pppppppp*, and *ppppppppp* are placed above or below the notes. Measure 73 includes the instruction "ppppp" and "f sempre". Measure 76 includes "f" and "mp". Measure 78 includes "mp cantabile" and "fp". Measure 79 includes "mp" and "fp". Measure 80 includes "p" and "p".

# SOLFÈGE

## DES SOLFÈGES

Nouvelle Édition du SOLFÈGE pour voix de Soprano

de HENRY LEMOINE & G. CARULLI

augmentée d'un grand nombre de leçons

**D'AUTEURS ANCIENS ET MODERNES**

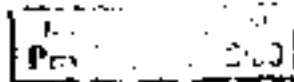
REVUES ET CLASSÉES PAR

**A. DANHAUSER et L. LEMOINE**

Classification nouvelle des Volumes 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup>  
avec addition de nombreuses leçons composées, ou choisies par

**Albert LAVIGNAC**

Professeur au Conservatoire National de Musique à Paris



**VOLUME 2A**

Pub. 18 et 19 (Supplément de 11. Lemoine et G. Carulli)  
Pub. 20, 21, 22, 23, 24. Composés par H. Lemoine et G. Carulli

**HENRY LEMOINE & C<sup>ie</sup>**

PARIS

17, Rue Pigalle

BRUXELLES

18, Rue de la Madeleine

Éprouvé et autorisé par le Conservatoire National de Musique à Paris

Musical notation for the first system, featuring two staves with melodic lines. The top staff includes a *Dimin.* marking. The bottom staff includes a *Dolce* marking.

Andante, 108 = ♩

63  
CRISTINI, *mf*

Musical notation for the second system, consisting of ten staves of music. The first staff is marked *mf*. The system includes various dynamics such as *mf* and *p cresc.*, and features complex melodic and harmonic structures with many slurs and ties.

CRISTINI, 63

Musical score for "Hod" alla polacca, 104 = ♩. The score consists of 11 staves of music in G major and 3/4 time. It includes dynamic markings such as *p* (piano), *Dimin.* (diminuendo), and *Poco riten.* (poco ritardando). The piece concludes with the number 8109.(3) 8.

The musical score consists of 12 staves of music. The first 10 staves are in a 3/4 time signature and feature a complex, flowing melodic line with many slurs and ties. The 11th staff is marked *Andante* 72 = ♩ and *Volca*. The 12th staff is marked *Cresc.* and continues the melodic development. The score includes various dynamic markings such as *f*, *mf*, and *Dimin*.

Musical score for a piece, likely a piano or violin solo, featuring multiple staves with various musical notations, dynamics, and tempo markings.

The score is divided into several sections:

- Section 1 (Measures 66-75):**
  - Tempo: *a tempo.*
  - Dynamics: *Poco ritard.*, *Dolce.*, *Dimin.*
- Section 2 (Measures 76-80):**
  - Tempo: *Tempo giusto 104 = ♩*
  - Dynamics: *f*, *mf*, *cresc.*, *Dimin.*, *mf*, *f*, *cresc.*
- Section 3 (Measures 81-85):**
  - Tempo: *Moderato 69 = ♩*
  - Dynamics: *f*, *mf*
  - Tempo markings: *Dimin.*, *Rallent.*, *A piacere.*, *a Tempo.*

The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 2/4.

8109. (2) B.

# SOLFÈGE DES SOLFÈGES

Nouvelle Édition du SOLFÈGE pour voix de Soprano  
de HENRY LEMOINE et G. CARULLI

augmentée d'un grand nombre de leçons  
D'AUTEURS ANCIENS ET MODERNES

CHOISIES ET CLASSÉES PAR  
A. DARHAUSER et L. LEMOINE

Contient toutes les Volumes 1<sup>er</sup>, 1<sup>er</sup>, 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>  
avec addition de nombreuses leçons composées au dernier par

Albert LAVIGNAC  
Professeur au Conservatoire National de Musique à Paris

## VOLUME 2<sup>e</sup>

PAR. 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> Copyright by H. Lemoine et G. Carulli  
PAR. 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, Copyright by H. Lemoine et G. Carulli

**HENRY LEMOINE & C<sup>ie</sup>**

PARIS  
17, Rue Papillon

BRUXELLES  
15, Rue de la Harpe

Revue et tirage révisés par un cop.



## SOLFÈGE DES SOLFÈGES

1

Volume 21:

Leçons progressives en clé de sol et en clé de fa 4<sup>e</sup> ligne.

Ce volume a pour but de préparer l'élève à l'étude des leçons de solfège dans l'intention d'apprendre les quatre clefs de sol et de fa 4<sup>e</sup> ligne à l'étude des leçons de volume N° 21. (Leçons difficiles d'ailleurs modérées sur la clef de sol et la clef de fa 4<sup>e</sup> ligne.)

Allegretto 60 = ♩.

1  
BASSINI

*Dolce e cantando*

*Foro ritto. a Tempo*

*Ritto. a Tempo*

Allegretto 88 = ♩  
*f marcato*

(\*) 1911/1912 (Gabriel, Auguste) Organiste et compositeur à l'église St-Sauveur (Paris) no 7714. *Benedictus* en 1785. 19247. B.

Adagio

*f* *Dim. marc. pp*

**CANON**

All.<sup>mo</sup> mod.<sup>to</sup> 50 =  $\text{♩}$ .

**WERNER**

*p* *Espressivo*

4

Andantino 60 = ♩  
cantando

ROSSINI

*p*

*Poco riten.*

*Tempo*

*p*

The image shows a page of musical notation for a bass line, consisting of ten staves. The notation includes various rhythmic patterns, slurs, and dynamic markings such as "ritorn." and "p". A "Tempo" marking is also present above the eighth staff.



**EK-10 “ÇALIŞMA SÜRECİNE YÖNELİK FOTOĞRAFLAR<sup>1</sup>.”**

<sup>1</sup> Bu bölümde sunulan fotoğrafların kullanılmasına yönelik ilgili kişilerden izin alınmıştır.













