



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

**KULAKTAN ŞARKI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN MÜZİK  
ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN EZBERLEME VE  
DEŞİFRE BECERİSİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**Kerim Baki KALAN**

**Malatya, 2019**

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

**KULAKTAN ŞARKI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN MÜZİK  
ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN EZBERLEME VE  
DEŞİFRE BECERİSİNE ETKİSİ**

**Danışman: Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU**

**Kerim Baki KALAN**

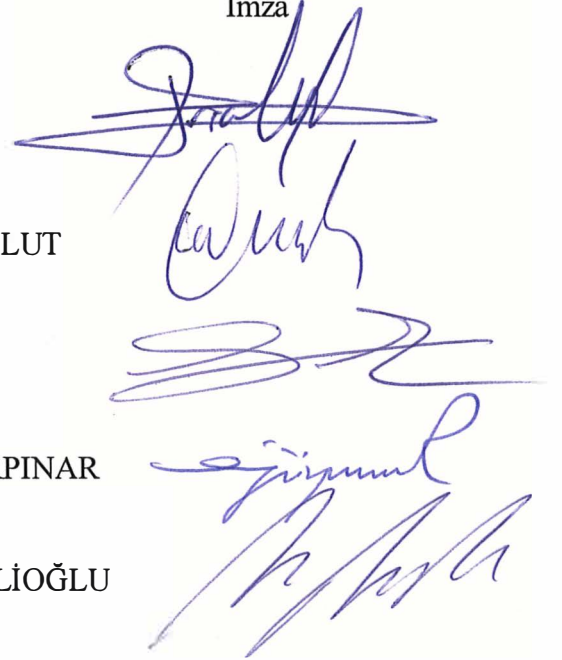
**Malatya, 2019**

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

Kerim Baki KALAN tarafından hazırlanan **Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Müzik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Ezberleme ve Deşifre Becerisine Etkisi** başlıklı bu çalışma, 22.03.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ  
Üye : Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT  
Üye : Doç. Dr. Barış TOPTAŞ  
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Engin GÜRPINAR  
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU

İmza



O N A Y

22/03/2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU'nun danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Müzik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Ezberleme ve Deşifre Becerisine Etkisi” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak 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.

Kerim Baki KALAN



## ÖN SÖZ

Araştırma süreci boyunca değerli bilgi, deneyim ve manevi desteklerini sunarak yanımızda olan, araştırmanın doğru bir şekilde yürümesini sağlayan hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU'na, araştırmanın tez izleme kurulunda yer alarak araştırmanın içerik ve biçim açısından şekillenmesine katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Feridun MERTER, Prof. Cemal YURGA ve Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ'ye, doktora eğitimi sürecinde bilgi ve deneyimlerini paylaşan Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, araştırma sürecinde emekleri olan Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ, Öğretim Görevlisi Dr. Pınar Beşevli SOLMAZ'a, ve çalışma grubunda gönüllü katılımı sağlayan Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı lisans öğrencilerine teşekkür ederim.

Kerim Baki KALAN

## ÖZET

# KULAKTAN ŞARKI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN EZBERLEME VE DEŞİFRE BECERİSİNE ETKİSİ

KALAN, Kerim Baki

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU

Mart-2019, xi+136 sayfa

Bu araştırmanın amacı, kulaktan şarkı öğrenme yönteminin farklı tonlarda uygulanmasının müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin ezberleme ve deşifre becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek ve bu eğitimin öğrencilerin söz konusu yönteme ve bu yöntemin deşifre ve ezber becerileri üzerindeki etkilerine ve kazandırdığı diğer muhtemel becerilere ilişkin görüşlerini öğrenmektir. Çalışma grubu (N=60), Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programında 2016-2017 bahar dönemi itibarı ile 2. Ve 3. Sınıfta öğrenimine devam eden 60 öğrenciden meydana gelmekte olup deney ve kontrol grupları öğrencilerin özel yetenek sınavı puanlarına göre düzeylerine göre gruplandırılması ve deney ve kontrol gruplarına eşit olarak dağıtılmasıyla oluşturulmuştur(n=60). Karma araştırma niteliğinde olan çalışmada nicel verilerin elde edilmesinde yarı deneysel ön test - son test kontrol gruplu desenden, nitel verilerin elde edilmesinde ise yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılmıştır. Uygulama sekiz hafta boyunca, haftada bir otuz dakika süresince gerçekleştirilmiş, bu süre zarfında deney grubundaki öğrenciler La majör, Re majör, ve Do minör ve Sol minör tonlarında kulaktan şarkı öğrenme yöntemiyle solfej parçaları öğrenirken; kontrol grubu ise herhangi bir uygulamaya tabi olmayıp kulak eğitimi derslerindeki klasik notaya dayalı yöntem dışında herhangi bir eğitim almamıştır. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubu arasında söz konusu değişkenler açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular ışığında kulaktan şarkı öğrenme yönteminin deşifre ve ezberleme becerilerini geliştirmede notaya dayalı klasik yöntemle eşit düzeyde etkili olduğu fakat bu becerilerin edinilmesinde fazladan bir yarar sağlamadığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kulak eğitimi, Kulaktan Şarkı Öğrenme, Deşifre, İçsel Duyumlama, Ezberleme.

## ABSTRACT

### EFFECTS OF LEARNING SONGS BY EAR ON UNDERGRADUATE LEVEL MUSIC EDUCATION STUDENTS' MEMORIZATION AND SIGHT SINGING SKILLS

KALAN, Kerim Baki

PHD Inonu University Institute of Educational Sciences

Department of Music Education

Advisor: Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU,

March-2019, xi+136 pages.

The main purpose of the study was to examine the effects of learning songs by ear in multiple keys on memorization and sight-reading skills of undergraduate level music education students and to explore the opinions of participants on the method and its' effects on their sight reading and memorization skills. Participants of the study were second and third year undergraduate music education students in 2016-2017 spring semester from Erzinan University, Faculty of Education, Department of Music Education ( $N = 60$ ).

Participants were placed in one of two instructional groups according to their entrance examination scores and assigned to the experimental and control groups equally. As a mixed type research, the study used the quasi experimental pre-test post-test design with a control group to obtain the quantitative data and semi-structured questions to take the qualitative approach. Time for instruction was one 30-minute lesson per week for eight weeks. During the treatment, students in the experimental group learned solfeggio pieces by ear in the keys of A major, D major, and C minor and G minor while students in the control group had no other special treatment than the traditional notation based practice in ear training classes. At the end of the study no significant difference was found between the experimental and control group ( $P=0,05$ ). Results of the study showed that learning songs by ear can be equally as effective as the traditional notation based approach but may not provide an extra benefit in developing their sight reading and memorization skills.

**Keywords:** Ear Training, Learning Songs By Ear, Sight Singing, Audiation, Memorization.

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL ve ONAY SAYFASI</b> .....	<b>iii</b>
<b>ONUR SÖZÜ</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Kulak Eğitimi .....	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi .....	7
1.3. Araştırma hipotezi .....	7
1.5. Araştırmanın Amacı .....	8
1.6. Araştırmanın Önemi .....	8
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	10
1.8. Araştırmanın Varsayımları .....	10
1.9. Tanımlar .....	10
<b>2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>12</b>
2.1. Müziksel İşitmenin Algısal Temelleri .....	12
2.1.1. Tek Ses Algılama .....	12
2.1.2. Ses Perdesinin Mutlak İşitme Becerisine Sahip Olmayanlar Tarafından Belleğe Alınması .....	12
2.1.3. Mutlak İşitme.....	13
2.1.4. Mutlak İşitme Becerisinin İşleyişi .....	14
2.1.5. Seslerin Süre İçerisindeki İlişkileri - Bağlı İşitme- .....	15
2.1.6. Bağlı işitme (Davranışsal kanıtlar) .....	15
2.1.7. Diziler ve Aralıksal Yapı ve İçerikleri .....	16
2.1.8. Ezgisel Hareket Eğrilerinin Algılanmasında Etkili Sinirsel Mekanizmalar .....	19
2.1.9. Bağlı (Relative Pitch) , Mutlak (Absolut Pitch) ve (Perfect Pitch) Kusursuz İşitme .....	21
2.1.10. Eşzamanlı Seslerin Bellekte Kodlanarak Temsil Edilmesi (Akorlar ve Çokseslilik).....	22
2.2. Kulak Eğitimi ve Öğrenme Stratejileri .....	23



2.2.1. Öğrenme Stratejileri Hakkında Neler Bilmekteyiz? .....	24
2.2.2. Öğrenme Stratejilerinin Tanımlanması .....	25
2.2.3. Strateji kullanımını etkileyen faktörler .....	26
2.2.4. Bireysel Öğrenme Tarzları .....	26
2.2.5. Öğrenme Stratejilerini Araştırmada Farklı Yaklaşımlar .....	27
2.2.6. Öğrenme Stratejilerinde Taksonomiler / Sınıflandırmalar: .....	27
2.2.7. Kulak Eğitimi Uygulamalarında Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı .....	30
2.2.8. Bilişsel (Kognitif) Stratejiler .....	32
2.2.9. Kulak Eğitiminde Yararlanılan Öğrenme Stratejileri .....	32
2.2.10. İşitsel Stratejiler .....	32
2.2.11. Üst-Bilişsel (Metakognitif) Stratejiler .....	33
2.2.12. Sosyal Stratejiler .....	34
2.2.13. Bellek stratejileri .....	34
2.2.14. Eksiklikleri Telafi Etmeye (Kapamaya) Yönelik Stratejiler .....	35
2.2.15. Affektif (Duyuşsal) Stratejiler .....	35
2.3. Kulak Eğitiminin Kısa bir Tarihçesi ve Yakın Dönemlere Ait Uygulamalar .....	37
2.3.1. Batı Uygarlıklarında Kulak Eğitiminin Kısa Tarihçesi .....	43
2.4. Kulak Eğitimi İle İlişkili Kavram ve Uygulamalar .....	46
2.4.1. Müzik Yazısı (Notasyon) .....	46
2.4.2. Dikte (İşitilen Müziği Yazıya Dökme) .....	47
2.4.2. Ses ve Çalgı Kullanımı .....	48
2.4.3. Öğretim Kadrosunun Uygunluğu .....	50
2.4.4. Puanlama ve Güdüleme .....	52
2.4.5. Stres .....	53
2.4.6. Grupla Öğrenme .....	55
2.4.7. Kulaktan Öğrenmeye Dayalı Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Kanıtlar ve Görüşler .....	56
2.4.8. Suzuki'nin Anadili Yaklaşımı .....	64
2.4.9. Gordon'un Müzik Öğrenme Kuramı .....	65
2.4.10. Müzik Öğrenimi Süreci İçerisinde Öğrencinin Öğretmene Bağımlılığı .....	65
2.4.11. Müziksel Okuma ve İşitsel Algı Arasındaki İlişki .....	66
2.5. İlgili Araştırmalar .....	67
2.5.1. Kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma Becerisinin Kullanım Durumuna ve Gelişimine Yönelik Araştırmalar .....	67

2.5.2. Kulaktan Şarkı Öğrenme Yöntemine Yönelik Nötr Sonuçlar Elde Eden Araştırmalar.....	71
2.5.3. Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Verimli Olmadığı Sonucunu Elde Eden Araştırmalar.....	76
2.5.4. Kulaktan Öğrenme Yönteminin Müzik Eğitiminde Verimliliğini Destekleyen Araştırmalar.....	77
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>87</b>
3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni.....	87
3.2. Çalışma Grubu.....	88
3.3. Deneysel İşlem Basamakları.....	88
3.3.1. Öğretim Materyalleri ve Çalışma Programının Hazırlanması.....	89
3.3.1.1. Uygulamada Kullanılacak Öğretim Materyallerinin (Solfej Parçalarının) Bestelenmesi/Düzenlenmesine İlişkin Hususlar.....	89
3.3.2. Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Araştırma Kapsamında Deney Grubuna Uygulanmasına İlişkin Hususlar.....	91
3.3.3. Ön-test ve Son-test'te Puanlama Prosedürüne İlişkin Hususlar.....	91
3.4. Veri Toplama Araçları.....	92
3.4.1. Araştırmacı tarafından öğrencilerin uygulamaya ve uygulamanın yarattığı farklılıklara ilişkin görüşlerinin tespitinde kullanılacak yarı yapılandırılmış sorulara ilişkin hususlar.....	93
3.5. Verilerin Analizi.....	94
<b>4. BULGULAR ve YORUMLAR.....</b>	<b>97</b>
4.1. Puanlamada Değerlendiriciler Arası Tutarlılığa (Ölçüm Güvenilirliği) İlişkin Bulgular.....	97
4.2. Araştırmanın Hipotezine Yönelik Bulgular.....	102
4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Hipotezine İlişkin Bulgular.....	103
4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Hipotezine İlişkin Bulgular.....	104
4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	105
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>111</b>
5.1. Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Müzik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Deşifre Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	111
5.2. Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Müzik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Ezberleme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	111

5.3. Tartışma.....	113
5.4. Öneriler.....	118
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>120</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>142</b>
EK 1. Uzman Görüşü Alma Formu .....	142
EK 2. Ön Test, Son Test ve Uygulamada Kullanılan Solfej Parçaları .....	144



## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Değerlendiriciler Tarafından Verilen Ön-Test Toplam Deşifre Puanlarına İlişkin Korelasyon .....	98
<b>Tablo 2.</b> Değerlendiriciler Tarafından Verilen Ön-Test Toplam Ezber Puanlarına İlişkin Korelasyon.....	99
<b>Tablo 3.</b> Değerlendiriciler Tarafından Verilen Son-Test Deşifre Puanlarına İlişkin Korelasyon.....	100
<b>Tablo 4.</b> Puantörlerin Son- Test Toplam Deşifre Puanları Arasındaki Korelasyon .....	100
<b>Tablo 5.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Genel Puan Ortalamalarına İlişkin Independent Samples t- Testi Sonuçları.....	101
<b>Tablo 6.</b> Deney Grubu Ön-test, Son-test Deşifre Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Paired Samples t- Testi .....	103
<b>Tablo 7.</b> Kontrol Grubu Deşifre Ön-test Son-test Deşifre Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Paired Samples t Testi Sonuçları.....	103
<b>Tablo 8.</b> Deney Grubu Ön-test Son-test Ezber Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Paired Samples t-Testi Sonuçları.....	104
<b>Tablo 9.</b> Kontrol Grubu Ön-test Son-test Ezber Puan Ortalamaları farkına İlişkin Paired Samples t-Testi Sonuçları.....	105
<b>Tablo 10.</b> Deney ve Kontrol Grubu Deşifre Son-test Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Independent Samples t-Testi Sonuçları.....	105
<b>Tablo 11.</b> Deney ve Kontrol Grubu Ezber Son-test Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Independent Samples t-Testi Sonuçları.....	106

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Kulak Eğitimi

“Kulak eğitimi” terimi, bir müzisyende çok farklı gözlemleri, uygulamaları ve muhtemel tanımları çağrıştırabilir. “İşitsel beceriler”, “kulak eğitimi” ve “müzisyenlik” terimlerinin tümü temelde aynı gruba ait müzikal önceliklere verilen isimlerdir. Bu terimlerin tümü işitsel bir deneyimin birbirinden ayrılamaz müziksel kavramlar halinde algılanmasını ifade eder (Telesco,1991:179). Müziksel anlamda kişinin kulağını eğitime amaçları ve süreçlerini belirleyen çok sayıda görev ve beceri vardır. Bu nedenle öncelikle bu beceri ve amaçlara ilişkin terimleri ve isimleri belirlemek büyük önem taşımaktadır.

“Kulak eğitimi” ‘ne ilişkin tanımlar en genel anlamda “sesler ve simgeler arasında zihinsel bir ilişkinin oluşturulması”dan (Horacek ve Lefkoff, 1992:1) daha kavramsal biçimde “sesin içinde ya da sesle düşünebilme etkinliği”ne (Serafine, 1998:69) birçok farklı şekilde gerçekleşir. Müzik içerisinde düşünme” fikri müzisyenlerin “müziği”, ya ” müziğin içinde”, ya da “müzik hakkında” düşündüklerini ifade eden Harold Best (1992:4) tarafından genişletilmiştir. Best “ Eğer gerçekten müziğin içinde düşünebilirim, sözlü ve görsel dillere, ifadeye dayalı birincil sorumluluğun gerçekleştirilmesine yönelik araçlar olarak daha az ihtiyaç duyabilirim. Bu nedenle, müziğin içinde düşünmek, müziksel anlamda yaptığım diğer tüm şeylerin öncesinde gerçekleşmeli ve onları yönlendirmelidir.” şeklinde konuya ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. Benzeri bir ayrım da“müziği anlamadan dahi, müzik hakkında düşünmenin, müziği tartışmanın ve müziğe ilişkin fikirler ifade etmenin” mümkün olduğunu ifade eden Charles Elliott (1996:71) tarafından yapılmıştır. Müziği anlamak, kişinin basit biçimde müziksel belleğini kullanmasıyla aynı şey değildir. Müziği anlamak, kullanılan materyaller- ritmik materyal, ifade, melodik çizgiler ve tonların işlevleri - arasındaki ilişkinin kavranmasını gerektirir. Bu en yalın anlatımıyla müzikteki benzerlik ve farklılıkların farkında olmaktır. Kulak eğitiminin en önemli boyutlarından biri de kalıpların (pattern) algılanması ve sınıflandırılmasıdır (Karpinski, 2000:78) ve bu alanda alınan eğitim bir dinleyicinin yapıyı ve işlevleri çözümlenmede faydalı olabilecek sekvens (sequence) ve taklitle (imitation) dayalı kalıpları giderek artan bir kolaylıkla fark edebilmesi ve tanıyabilmesini mümkün kılar. Müziksel biçimin daha geniş ölçekli özelliklerinin ve tonlar arası ilişkilerin belirlenebilmesi için, bir müzisyenin eser içerisindeki önebilemsimli öğeleri hatırlayabilmesi ve tekrar karşılaşıldığında tanıyabilmesi gerekmektedir (a.g.e.:135-140). Tekrar ve taklit ise bestelemeye dayalı en

temel unsurlardır ve bunları gerçekleştirebilmek için de seslendiricilerin dinlediklerini işitsel olarak betimleyebilmeleri gerekmektedir (a.g.e.:139). Gary Karpinski “işitsel becerilerin” genelde kulak eğitimi ve deşifre olmak üzere iki geniş kategoriye ayrıldığını öne sürmüştü, fakat, “İşitsel becerilerin kazanımı” (*Aural Skills Acquisition*) kitabını yazarken ise biraz daha farklı bir yaklaşım izleyerek davranışları “dinleme becerileri” ve “okuma ve seslendirme becerileri” olarak gruplamıştır. Karpinski müziğin”temelde işitsel alanda varolduğunu” ve bu nedenle dinleme becerilerinin müzisyen için mutlak bir biçimde temel teşkil ettiğini belirtmiştir. Bu sınıflandırma, okuma ve seslendirmenin kod çözümlenerek işaret ve simgeleri çözerek müzikal bir sonuç elde etmeye dayalı ve birbirleriyle ilişkili beceriler olduğunu görüşünü yansıtmaktadır (a.g.e.: 6). Marvin’ de (2008:131) bu görüşe katılmakta ve “müziksel okur yazarlığı” sembolleri seslere dönüştürebilme becerisi “ olarak tanımlamaktadır. Gerçek müzikal okur yazarlık seslendiricinin üç ana sanatsal süreçle notadan bağımsız hareket edebilmesini gerektirmektedir (Schuler,2011:7-8).

Bu becerileri gerçekleştirmeye yönelik olduğu düşünüldüğünde kulak eğitimi şu şekilde tanımlanabilir: “Eğitilmiş müzisyenlerin dinleme becerilerini arttırmayı amaçlayan formal müzik eğitimi alanıdır. Bu beceriler ses, ritim ve tını gibi çeşitli müziksel öğeleri içerecek şekilde çok boyutludur (Fogarty, 1996:157). Bir tanımlı oluşturan kelimeler ne olursa olsun, asıl ilke bu farklı öğelerin işitsel olarak algılanmasının müzikten alınan estetik zevke müdahil olmaması hatta önemli ölçüde arttırmasıdır (Benward,1985:8).

Kulak eğitimiyle özdeşleştirilen anahtar bir kavram da işitsel algı fikridir. Pratt’e (1990:9) göre işitsel algı “müziksel etkinliğin ayrılmaz bir parçasıdır” kısacası, müzikte etkin olarak herhangi bir şekilde yer almak için “öne onu algılamamız gerekmektedir”. Bu beyanat en yalın haliyle işitme anlamına gelmektedir. İnsan kulağı sürekli biçimde bilgi almaktadır ve bu bağlamda müziksel uygunluğu belirleyen en önemli özelliklerden biri algılanan işitsel verilerle beynin yapabileceği şeylerdir (Reitan, 2009:215). Gromko’ya (1993: 46) göre ise müzikal bir sesin algılanması müzik öğretiminin ana hedefi olmalıdır. Melodileri, ritimleri ve armonileri algılama ve bu öğelerin zaman içerisindeki gelişimlerine dikkat etme becerisi olmadan, dinleyici sadece tizler – pesler, gür ve hafif sesler ve sesin genel karakteriyle baş başa kalır. Eğitimle, dinleyiciler müzikal seslerin yapısını temel olarak sanatsal boyutlarını değerlendirebilirler.

Bu görüş, kulak eğitiminin bir öğrencinin sese ilişkin temel bir anlayıştan yapısal anlayışa ve sanatsal boyutlara ilişkin daha üst bir kavrama düzeyine erişmesini

sağlayacağını öne sürmektedir. Bahsedilen temel beceriler, müziğin temel öğeleri olan – diziler, aralıklar ve akorları içermektedir (Karpinski, 2000:19). Fakat müzik performansında, işitsel becerilerin gelişiminde daha fazla takdir hak eden başka temel öğeler de vardır: dokunun, tınların, temponun, gürlük farklılıklarının ve artikülasyonun işitsel olarak tanınması becerilerinin de kulak eğitimi pedagojisine dâhil edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunların tümü, seslendirme ve beste açısından eğitilmiş bir müzisyenin tanımlayabilmesi ve işitsel olarak ayırt edebilmesi gereken boyutlardır(a.g.e.:18).

Kulak eğitimine ilişkin modern tanımlar, sıklıkla belirli, somut becerilerin önemini vurgulamaktadırlar. Harvard Müzik Sözlüğü, kulak eğitimi “ başlangıç düzeyinde müzik eğitiminin, öğrenciye müziksel aralıkları ve ritimleri notaya dökülebilmeyi öğreten önemli bir alanı” olarak tanımlamaktadır (Apel, 1970:250). Diğer tanımlar ise bütünsel olarak müzisyenlikten müziksel algı ve farkındalığa daha soyut betimlemeler içermektedir. Müzikalite ve müzisyenlik kavramları ve bunların tanımları arasında farklılıklar bulunduğu dikkat etmek, bu bağlamda önemlidir.

Belirleyici herhangi bir tanımın bulunmaması nedeniyle, müzikaliteye genellikle bir performansın estetik bir tepki, bir zevk hissi doğurduğu anlarda tanıklık edildiği söylenebilir. (Smith, 1934:16). Müzikalitesi gelişmiş bir müzisyen bestecinin istediklerini performansıyla dinleyiciye iletebilendir.

Kulak eğitimine ilişkin birçok tanım kulak eğitimi derslerinin şekillendirilmesinde yararlanılan önemli rehberlerin önsöz kısımlarında bulunabilir. Örneğin, 1986 tarihli Müzisyenlik isimli kitabında, Henry ve Mobberly (1987:1) kulak eğitimi “işitsel algının, aralıkların, üç sesli akorların ve dizilerin ve bunların bir araya getirilmesiyle oluşan motiflerin, akor yürüyüşlerinin ve bütünsel melodilerin çalışılması yoluyla müziksel algının geliştirilmesi” olarak tanımlamıştır. Bu hususa ilişkin benzer nitelikte ama daha genişletilmiş bir tanım ise Norveçli müzik eğitimcisi Frede Nielsen tarafından yapılmıştır. Nielsen kulak eğitimi şu biçimde tanımlamaktadır :

“(... )Müzik eğitiminde eski bir disiplindir. Amacı özellikle müziksel yapılara –öncelikle melodi, ritim ve armoniye- ve müziksel biçime yönelik işitsel farkındalığın artırılmasıdır. İşitsel farkındalığı geliştirilmesi açısından hedef müzik terminolojisinin temel dilini, sözel kategorileri oluşturmaktır. Bu, işitsel eğitim disiplininin müzisyenliğin ayrılmaz bir parçası haline geldiği anlamına gelmektedir”(Nielsen’den aktaran Reitan,2009:210).

Bu tanımdaki önem arz eden anahtar kelimeler hepsi bir arada belirli becerilerin bağlantısını ve pratik alanda uygulamalarını vurgulamaya yardımcı olan “farkındalık”, “yapılar” ve “müzik dili” kelimeleridir.

Bazı terimler daha da ileri gidip işitsel becerilere yönelik eğitiminin uzun vadeli hedeflerine değinmişlerdir. Bu hedefleri kelimelere döken bir tanım da Norveç'te kullanılan bir işitsel beceri dersinin müfredatında bulunmaktadır. Bu tanıma göre öğrencinin bu dersi almaktaki amacı, “sesin içsel olarak canlandırılması - kavranması becerisini geliştirip güçlendirmek ve dahası kişinin içsel canlandırma becerisi her tür eserde etkin biçimde kullanabilme” (NMS-Norveç Müzik Yüksekokulları Öğretim Planı, 2009). Bu ifade açısından en önemli olan işitme becerisinin öğrencinin müzik yeteneğinin genel olarak gelişmesine yardımcı olabilecek böylelikle onları gerek ses gerek çalgı ile hayal güçlerini daha etkin biçimde kullanabilmeleri için özgür hale getirecek nitelikte olmasıdır. Bu hususta diğer bir tanım ise kulak eğitiminin amacının “ Yapıları oluşturan müzikal öğelerin daha iyi anlaşılabilmesi için bir müzisyenin sahip olduğu mesleki becerilere-ustalığa, kuramsal ve analitik becerilere farklı açılardan katkıda bulunmak”olduğunu ifade etmiştir. Ustalık – mesleki beceri (craftmanship) kelimesinin kullanımı bu tanımda kulak eğitiminin uygulanmasıyla elde edilebilecek geniş çaplı sanatsal olanakları ortaya koymaktadır.

İşitsel becerilerin kazanımını benzerliği bakımından dil kazanımıyla ilişkilendiren bir çok tanımdan da söz etmek mümkündür. Bir dil olarak müzik analogisi dil gelişimi ile aynı doğal öğrenme sürecini izler. (Woody, 2012:84). Önce dinler, ardından kalıpları daha önce duyduklarımızla eşleştirerek anlamlandırır ve daha sonra taklit ederiz. Bu süreç sonunda yavaş ama kesin bir biçimde akıcılık elde edilir. Bireyin ana dili söz konusu olduğunda ise bunların tamamı kelimeler ve harfler gibi sembollerle tanışmadan daha önce gerçekleşir. Bu gelişim sırasını müzik öğrenimine aktarırsak öğrencilerin çalgıları üzerinde taklit edebilecekleri müzikal modellere mümkün olduğunca çok maruz kalmaları gerektiği açıklık kazanmaktadır. Bunun sonucunda öğrenciler notasyon sembollerini seslerle ilişkilendirebilirler.

Gromko (1993:46) dilde ve müzikte algı arasındaki benzerliklere ilişkin etkili bir analogi ortaya koymuştur.” Nasıl ki bir şiirin içerdiği mesaj, sözcük bilgisine ve bu sözcüklerin içerdiği metaforların oluşturmaya çalıştığı imgelere dayanıyorsa, müziğin mesajı ise müziğin sözcük bilgisine hakim olmaya dayanır”. Pratt (1990:108) ise benzeri biçimde, okuma bilmeden ve bir dili yazılı sembollerden yola çıkarak yorumlayamadan bir edebiyat öğrencisi olunamayacağını ifade etmiştir. Müziksel okuma daha büyük yapılar içerisinde (bireysel seslerin) küçük detayların algılanmasını – kavranmasını içerir. “Harfleri tek tek okumayız. Bunun yerine kelimeri kendi içinde bir bütün olarak adlandırır



ve anlamlandırırız”(Reitan, 2009:215). Bu bağlamda, Louis Chosky'nin (1981:89) de belirttiği gibi “okur-yazar müzisyen” kişinin partisyona baktığında sayfa üzerindeki sesleri zihninde canlandırabilmesi gerekmektedir. Hepsinden öte, herhangi bir dilde, okuryazar bir kimse sadece okuyup yazma değil anlama becerisine de sahiptir ( Reitan, 2009:216). Müzik ve dil arasındaki bir diğer faydalı benzetme ise, müziği anlamaya odaklanmış olup farklı dillerde şarkı söyleyen şarkıcıların karşılaştırılmasından yararlanmıştır. Şarkıcının metni dinleyiciye doğru biçimde aktarabilmesi için sesleri doğru biçimde telaffuz etmesi bir gerekliliktir. En az bunun kadar kritik olan bir diğer beceri ise, metnin anlamını şarkıcının da tam olarak kavrayabilmesidir. Her bir kelimenin sözlük anlamını ve dilbilgisel ve sözdizimsel işlevini bilmek zorundadırlar. Karpinsky'nin de (2000:95) belirttiği şekliyle, şarkıcı şarkıyı “seslendirebilmek istiyorsa, taşıdığı tını için değil içerdiği bilgi için öğrenmelidir.” Anlamı taşıyamadan notaları tek başına seslendirebilmek yeterli değildir. Müziksel uygunluk, kişinin müzik okumadaki becerisinden tespit edilebilir ; fakat müzikalite, kişinin anlayışını performansına katma becerisiyle algılanır. Başka bir deyişle, müziksel uygunluk (yetenek), örneğin, ritmik figürlerin temposuna tepki verme , hatırlayabilme ve melodide ise ses farklılıklarının algılanması, müzikal hayal gücü, estetik duyarlılık, yorumlama kapasitesi, genel zeka seviyesi vb. bağımsız değişkenlerden oluşan karmaşık bir gruptur (Mainwaring, 1951a:50).

Gary Karpinski ise işitsel beceri eğitiminin en önemli hedefinin işitme, bellek, anlayış ve notaya alma becerisinin bütünsel anlamda – müziğin dinlendiği ya da seslendirildiği anda bile aniden gerçekleşebilecek - tek bir süreç haline gelmesini olanaklı kılmak olduğunu söylemiştir (Karpinsky, 1990:207). Kulak eğitimi yoluyla işitsel becerilerin geliştirilmesi, öğrencinin müziksel konsantrasyonuna, belirli bir hedefe yönelik dinleme becerisine, kısa süreli belleğine, müziksel anlayışına ve deşifre becerilerine yardımcı olabilir (Karpinski, 2000:69). Bu, sınıfta, prova odasında ve konser salonunda kulağın keskinliğini artırır ve dinleme ve seslendirme, çalışma, yönetme, besteleme ve öğretim anında bilgi işlem ve konsantrasyonda ilerleme sağlar (a.g.e.:73). Covigton (1992:8) farklı tür müzisyenleri üç genel gruba ayırarak, bu üç grubu ihtiyaç duydukları özel işitsel beceriler kapsamında tanımlamakla birlikte bu ayrımın kesin ve nihai olmadığını da belirtmiştir. Bu üç grup ve ihtiyaç duydukları özel müziksel becerileri aşağıdaki şekilde ifade etmek mümkündür.

Müziği yeniden yaratan-ortaya koyan müzisyenler (Seslendiriciler ve şefler)

Müziği yaratan müzisyenler (Besteciler ve sütdyo müzisyenleri)

Aktif dinleme yoluyla tepki veren müzisyenler (akademisyenler, eleştirmenler ve sadece yaşadıkları estetik deneyime tepki veren dinleyiciler.)

Bu gruplar arasındaki ayırım net olmayıp keşisim noktalarından söz etmek mümkündür. Örneğin, öğretmenler bu grupların üçünün özelliklerini de belirli açılardan taşımaktadırlar. Aslında çoğu müzisyen (seslendirici ve eğitimci) müziği tanıma ve yorumlama becerilerinden günlük olarak yararlanmakta ve bu gruplardan herhangi birinin üyesi olarak etkinliklerinde işitsel becerilerin kullanımına gerek duymaktadırlar.

Bu bağlamda, günümüz müzik eğitiminin en önemli unsurlarından birinin müziksel işitme becerisi olduğunun açık ve net biçimde bilinmesi ve görülmesine rağmen, bu konuya ilişkin olarak müzik eğitiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan birinin müzik öğrencilerinin önceden çalışmış oldukları nota ve egzersizler üzerinde gerçekleştirdikleri becerilerin sadece çalışılan eserlerle sınırlı kalması ve öğrencilerin bir eser üzerinde edindikleri pratik becerilerden kulaktan veya notayla yeni bir parçanın öğreniminde yararlanamaması veya yeni durumlara transfer edememesi olduğu bilinmekte ve bu alanda önde gelen birçok araştırmacı tarafından vurgulanmakta olmasına rağmen, müzik öğretimine klasik biçimde yaklaşan yayınların çoğunda, müziksel okuma öğretiminde kullanılan işitsel becerilerin geliştirilmesinde yararlanılabilecek kulaktan çalım ve nota ezberi yöntemlerine ve bu yöntemlerin verimliliğine çok az değinilmekte; ya da hiç değinilmemektedir.

Bu nedenle bu araştırmada, şarkıların (ya da solfej) parçalarının kulaktan öğrenilerek okunduğu veya çalındığı kulaktan (kulak ezberiyle) öğrenme ile dizi ve diğer teknik egzersizlerin çalışılmasına yönelik notaya bağlı klasik yaklaşımın karşılaştırılması yoluyla bu yöntemlerin belirli işitsel beceriler( araştırma kapsamında deşifre ve ezberleme becerisi) üzerindeki etkisini ele alan çalışmalara yönelik özellikle ülkemizdeki eksikliğin kapatılmasında bir adım atılması amaçlanmaktadır.

### **1.1. Problem Durumu**

Müzikle yukarıda değinilen üç farklı gruptan biri dahilinde iletişime geçen bireylerin bu üç farklı etkileşimi türü ne olursa olsun gerçekleştirebilmesinde amaca uygun davranışları gerçekleştirmede gelişmiş bir müzik kulağına dolayısıyla kulak eğitimine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu ihtiyacın vurgulanması kadar, giderilmesi için kullanılan yöntemleri daha etkili hale getirmeye ve yeni yöntemler geliştirmeye yönelik çalışmaların da önem kazandığı düşünülmektedir..

Bu doğrultuda bu araştırmada, kulaktan ezbere dayalı öğretim ülkemizde Müzik Öğretmenliği Lisans Programları dahilinde eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının deşifre ve ezberleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmış ve bu amaçla araştırma problemi aşağıdaki problem cümlesi ile ifade edilmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Bu kısımda karma yöntemden yararlanan ve bu yöntem bağlamında nicel verilerin elde edilmesinde yarı deneysel ön- test, son- test kontrol gruplu desenden, nicel verilerin elde edilmesinde ise yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanan araştırmanın nicel boyutuna ilişkin problem cümlesi ve nitel boyutlarına ilişkin problem cümleleri sunulacak ve nicel boyuta ilişkin problem cümlesi hipotezler biçiminde ifade edilecektir.

### **1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Problem Cümlesi**

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin problem cümlesi “Kulaktan şarkı öğrenme yöntemi, müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin deşifre ve ezberleme becerileri üzerinde etkili midir?” şeklinde oluşturulmuştur. Yarı deneysel bir çalışma olması itibarı ile bu problem cümlesi hipotezler biçiminde ifade edilmiştir.

### **1.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problemi**

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin problem cümlesi ise “Müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin kulaktan şarkı öğrenme yöntemine ve bu yöntemin ezberleme ve deşifre becerisi üzerindeki etkilerine yönelik görüş ve tutumları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur.

## **1.3. Araştırma Hipotezi**

Yarı deneysel bir çalışma olması itibarı ile araştırmanın nicel boyutuna ilişkin problem cümlesi hipotezler şeklinde ifade edilmiştir.

“Hipotez (hypothesis), bir araştırmanın olası sonuçlarına dair yapılan tahminlerin ifadesidir. Olaylar arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik bilimsel bir öneri bir önermedir. Ancak bu bilimsel önerinin geçerliliği gözleme dayalı denemenin sonucuna bağlıdır. Hipotez yazmak, araştırmanın kuramsal temellerine dayalı olarak tahminler yürütmenize, araştırmanın sonucu üzerinde daha derinlemesine düşünmenize ve araştırdığımız problemdeki değişkenler arasında ilişki durumu kurup kurmadığımızı dair karar vermenizde yardımcı olmaktadır... Hipotezler, araştırma sorusunda değişkenler arası ilişkileri tahmin etmek üzere iki farklı şekilde kurulabilir. Sıfır (null) hipotez, değişkenler arasında farkın ya da ilişkinin olmadığını belirtir. İstatistiksel hipotez olarak da bilinen sıfır hipotezi  $H_0$  ile gösterilmektedir. Alternatif (Araştırma) hipotez ise değişkenler arası farkın ve ilişkinin varolduğunu belirtir.  $H_a$  veya  $H_1$  ile gösterilir (Büyüköztürk, 2009)”.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın ana hipotezleri şu şekilde ifade edilebilir:

H<sub>1</sub>: Kulaktan şarkı öğrenme yöntemi müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin deşifre becerileri üzerinde etkisi vardır.

H<sub>0</sub>: Kulaktan şarkı öğrenme yöntemi müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin deşifre becerileri üzerinde etkisi yoktur.

H<sub>2</sub>: Kulaktan şarkı öğrenme yöntemini müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin ezberleme becerileri üzerinde etkisi vardır.

H<sub>0</sub>: Kulaktan şarkı öğrenme yöntemini müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin ezberleme becerileri üzerinde etkisi yoktur.

### 1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ana amacı, kulaktan şarkı öğrenme yöntemini, müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin deşifre ve ezberleme becerileri üzerindeki etkisi açısından incelemek ve katılımcıların kulaktan şarkı öğrenme yöntemine ve bu yöntemin etkilerine ilişkin görüşlerinin elde edilmesi yoluyla nicel yöntemle elde edilen sonuçları genişletmek, desteklemektir. Araştırmanın bağımsız değişkeni kulaktan şarkı öğrenme yöntemi; bağımlı değişkenleri ise ezberleme ve deşifre becerisi ve öğrencilerin öğretim yöntemine ve bu yöntemin etkilerine yönelik görüş ve tutumlarıdır.

### 1.6. Araştırmanın Önemi

Araştırmayı ele aldığı konu açısından önemli kılabilen etkenler:

- Öğrencilerin müziksel işitme, okuma, yazma ve müzik teorisi ve işitme eğitimine yönelik farklı isimlerdeki derslerde gösterdikleri performansın çalgı performansına göre genellikle düşük olması;
- Bu farklılık nedeniyle, çalgı öğrenimine çok daha fazla zaman ayıran öğrencilerin tüm bu çabalarına rağmen edindikleri becerileri yeni durum ve eserlere transfer etmede güçlük çekmeleri;
- Bu problemin varlığına ve sonuçlarının alan dersleri ve uygulamalarda somut olarak hissedilmesine rağmen literatür taraması sonucunda konunun ezberleme ve solfej deşifre becerisine ilişkin boyutunun araştırmacılar tarafından yeterince ele alınmamasıdır

Bu nedenle çalışma, literatürde sıkça yer alan ve kulaktan şarkı öğretimini çalgı eğitiminde kullanmayı öneren metodlara, çalışma yöntemlerine ve bunlara ilişkin araştırmalara farklı bir açıdan yaklaşmayı amaçlamaktadır. Uygulamaya dayalı müzik derslerinin tümünde başarılı olabilmek için gerekli olan müziksel işitme, aktarım ve deşifre becerisinin gelişimini destekleyebilecek yaklaşımlara ilişkin bir belge ve metot niteliği taşımayı hedefleyen bu araştırmanın altında yatan kuram, gelişmiş işitsel algının gerek solfej uygulamasında gerekse çalgı çalımında öğrencinin yeni bir eseri ezberleme, deşifre etme ve nota olmaksızın farklı tonlara aktarma gibi davranışları hızlı ve doğru biçimde gerçekleştirmesini kolaylaştırabileceğidir.

Dolayısıyla bu araştırmanın, ilgili alanda yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturması, müzik eğitimi programı öğrencilerinin ve genel olarak müzik öğrencilerinin en kritik becerileri olan ezberleme ve deşifre ve becerisine ilişkin başarı düzeyleri ile uygulanan öğretim yöntemi arasındaki ilişkinin belirlenmesi bakımından önem taşıyabileceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin, bu verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi sonucu elde edilecek olan sonuçların ve bu sonuçlara ilişkin yorumların:

- a) Eğitim faaliyetlerinde gerekli değişiklikleri ve iyileştirmeleri gerçekleştirebilmeleri ve alan eğitimcileri ile işbirliği içerisinde öğrencilerin gelişim düzeylerine ve diğer özelliklerine ilişkin bilgilerinden yararlanabilmesi imkânını sağlayabilecek olması açısından yöneticilere;
- b) Var olan imkanlar ve programlar dahilinde öğrencileri daha iyi tanıyabilme ve alana ilişkin derslerde başarı ve başarısızlık durumlarının altında yatan neden sonuç ilişkilerini görerek daha nitelikli, verimli ve etkili bir eğitim verebilme imkanı sağlayabilecek olması açısından öğretmenlere;
- c) Kendilerini, okulu ve çevreyi tanımaları ve kendilerine ilişkin plan ve uygulamalarında gerçekçi olabilmeleri, alan becerilerine ilişkin kişisel gelişimlerini daha somut biçimde takip edebilmeleri imkânını sağlayabilecek olması açısından öğrencilere;
- d) İçereceği veriler açısından bu ve benzeri konularda yapılacak tüm araştırmalara; fayda sağlaması açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

### 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yarı deneysel ön-test son-test kontrol gruplu desenin kullanıldığı bu araştırmada: katılımcılar, Erzincan Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı 2015-2016 öğretim yılı 2. Ve 3. öğrencileri ile; ön-test ve son-test arasında gerçekleştirilecek uygulamanın süresi (haftada 30 dakika olmak üzere toplamda 8 hafta =4 saat) ile;

Ön-test ve son-testte ve uygulamada kullanılacak olan şarkılar ve etütler uzman görüşleri ile işbirliği içerisinde belirlenecek olan 8'i majör vd. 8'i minör olmak üzere 2 ve 3 diyezli ve 2 ve 3 bemollü 4 farklı tonla ve ortak bir ses alanıyla;

Farklılık düzeyi ölçülecek olan becerilere ilişkin puanlamada göz önünde bulundurulacak etken ise yalnızca seslerin tonal donanımına uygun biçimde okunması (pitch accuracy) ve tartımların doğru bir biçimde gerçekleştirilmesi (rhythmic accuracy) ile sınırlıdır.

### 1.8. Araştırmanın Varsayımları

Karma yöntem araştırması dahilinde nicel verilerin toplanmasında yarı deneysel ön-test son-test kontrol gruplu desenden ve nitel verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanan bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde

Katılımcıların:

- 1- Ön-test ve son-test uygulamasında ölçülen beceriler açısından gerçek performanslarını yansıttıkları;
- 2- Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin uygulanmasında düşünce ve görüşlerini doğru şekilde yansıttıkları varsayılmaktadır.

### 1.9. Tanımlar

**İçsel Duyumsama (Audiation):** Kişinin fiziksel anlamda var olmayan veya hiç varolmayacak olan müziksel sesleri zihninde canlandırarak işitebilmesi becerisi.(Gordon, 2003:361). Walters (1989) ise bu beceriyi “ An içerisinde kulakla işitilmeyen seslerin hatırlama, öngörü ve düşünce yoluyla işitilmesi” şeklinde tanımlamıştır.

**Kulaktan Aktarım (Aural Transposition):** Bir ezgiyi ya da eseri nota olmaksızın kulaktan yeni bir başlangıç sesinden başlayarak çalma/söyleme.

**Kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma/söyleme (Singing/Playing By Ear):** Çalma ve söyleme anında nota olmaksızın seslendirme (Priest,1989) ve nota yardımı olmaksızın

kulak yoluyla öğrenme.

**Ton (Key):**En geniş anlamıyla belirli bir eksen ses ve o sesle diğer sesle arasındaki hiyerarşik ilişkilere dayalı yapı.

**Müziksel Yeterlilik (Music Aptitude):** Merriam Webster Çevrimiçi Sözlüğü (Merriam Webster Online Dictionary, 2005-2006a) tanımına göre kişinin müziği öğrenme ve müzikte başarılı olma kapasitesi.

**Notadan Duyumsama (Notational Audiation):**” Müzik notasında görülenin fiziksel bir ses yardımı olmaksızın duyulanması” (Gordon, 2003:373).

**Seslerin Doğruluğu/Doğru seslerle seslendirme becerisi (Pitch Accuracy):** Seslendirme anında içinde bulunulan tonun donanımına uygun sesleri kullanma.

**Ezbere Dayalı Öğretim (Rote Instruction):** Yeni Oxford Amerikan Çevrimiçi Sözlüğüne göre “öğrenilmesi amaçlanan bir şeyin alışkanlık yaratacak şekilde tekrarı”na(Mc Kean,2005) odaklanan öğretim yöntemi.

**Ezbere Dayalı Şarkı Öğretimi:** Şarkıların tekrar yoluyla ve bu araştırmadaki anlamıyla nota yardımı olmaksızın solfej ve dizi derecelerinin minimum düzeyde kullanımıyla öğretimi.

## 2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Müziksel İşitmenin Algısal Temelleri

#### 2.1.1. Tek Ses Algılama

Tek bir ses her ne kadar müzikal bir anlam içermese de sesi belleğine yerleştirebilme bir müzisyen için yine de önemini korumaktadır. Bu beceriyi keşfetmek, ses perdesinin herhangi bir bağlamdan bağımsız olması nedeniyle- ki bu durum kontrollü deneylerde rahatsız edici bir durumdur- aynı zamanda nispeten daha kolaydır.

Bir ses perdesini bellekte tutmak için ihtiyaç duyulan içsel beceri genelde çok zayıftır. Renkleri, tat ve aromaları, dokuları anında tanımlayabileceğimiz ve adlandırabildiğimizi kabul etmekle birlikte, ses tanımlaması söz konusu olduğunda sadece birkaç kişi (mutlak işitme becerisine sahip olanlar) eşit düzeyde beceriye sahiptir. Çoğu insan ve çoğu müzisyende ses perdesi söz konusu olduğunda bellek etkisini çabucak kaybetmekte ve ses uzun süreli bellekte temsil edilememektedir.

Mutlak işitme becerisi sahiplerinin beyin dalgalarını bu beceriye sahip olmayanların beyin dalgalarına karşılaştıran nörolojik deneyler, beceriye sahip olmayanların ses tespit etme belirleme görevi sırasında belirli beyin dalgaları ürettiğini fakat mutlak işitme becerisi sahiplerinin böyle bir beyin dalgası üretmediğini göstermiştir. Bu, çoğu kişinin ses perdesinin tanımlanmasında geçici bir “bilgi işlem” sürecinden ya da başka bir deyişle perdeyi eski bir perdeyle karşılaştırdıkları bir çalışma hafızasından (dolayısıyla rölatif-bağıl işitme becerisinden) yararlandıkları sonucunu ortaya koymuştur. (Hantz, 1992:40)

#### 2.1.2. Ses Perdesinin Mutlak İşitme Becerisine Sahip Olmayanlar Tarafından Belleğe Alınması

Ses belleğinin verimlilik oranı farklı müdahalelerden etkilenmektedir. Deutsch tarafından düzenlenen bir dizi deney, belleğe müdahale eden ya da başka bir deyişle - unutmamızı sağlayan unsurları incelemiştir; bu bağlamda ilk unsurun zaman olduğu sonucuna varılmıştır. Perde belleğinde ise, arada geçen bu sürenin sessiz olması ya da konuşma içermesi önemli bir etkiye sahip olmamakla birlikte bu süre içerisinde diğer ses perdelerinin duyulması bu belleği önemli ölçüde etkilemektedir. Gerçekleştirdiği bir deneyde Deutsch (1970:1604), deneklere altı saniyelik bir aralıklarla birbirinden ayrılan ses çiftleri sunmuş ve onlardan, ikinci tonun ilkine benzer olup olmadığına karar vermeleri



istenmiştir. İlk durumda, sesler arasındaki zaman aralığı sessiz tutulmuş ve sadece bir önceki ses çiftinde %100 başarı elde eden denekler ikinci koşula ilerleyebilmiştir.

Daha sonra, araya sekiz ses eklenmiş ve deneklere bu sesleri görmezden gelerek sadece ilk ve son sesi değerlendirmeleri talimatı verilmiştir. Uygulama sonucu elde edilen doğru yanıtlarda hata payının %40 civarında olması, elde edilen doğru cevapların tesadüfi olduğunu göstermiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araya eklenen seslerin belleğe ne çeşit bir müdahalede bulunduğu sorusuna ilişkin olarak Deutsch (1970:1605) tarafından üç hipotez önerilmiştir:

(1) Araya eklenen sesler, deneklerin dikkatini testte değerlendirmeleri gereken asıl seslerden uzaklaştırmaktadır, (2) bu ara sesler hafızaya aşırı yük bindirmektedir ve (3) ses belleği dikkatini sadece başka seslerin dağıtabileceği özel bir sistemdir. Ancak test sesleri arasında sesli rakamlar okunduğunda ve deneklerden test seslerini hatırlamaları istendiğinde bellekteki bozulmanın minimum-en alt düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, varılan sonuç, üçüncü hipotezin doğru olduğu ya da başka bir deyişle ses bilgisinin bellekte özel bir sistemde tutulduğudur.

Deutsch (1972) tarafından gerçekleştirilen başka bir deneyde, ilk veya son test sesine benzer bir ses deneklere çeşitli diziler içerisinde farklı konumlarda sunulmuştur. Deutsch, bu kritik ses ilk tonla aynı olduğunda ve dizi içerisindeki konumu itibarı ile ilk sestem hemen sonra ortaya çıktığında, ilk sesin daha iyi hatırlandığı sonucuna varmıştır. Deutsch “takviye” (consolidation) olarak adlandırdığı bu olgunun zamandan bağımsız bir şekilde, dizi içerisindeki konuma bağlı olarak gerçekleştiğini öne sürmüştür.

### **2.1.3. Mutlak İşitme**

Tek bir sesi belirlemedeki hız ve doğruluk, özellikle daha karmaşık uyarılara (aralıklar, akorlar, akor yürüyüşleri vb.) uygulanabilecek şekilde geliştirildiğinde, bir müzisyen için çok kullanışlı bir araçtır.

Mutlak işitme becerisine ilişkin araştırmalarda bu beceriyi mutlak işitme becerisi kadar hızlı ve doğru bir biçimde kullanabilecek işitsel becerilerin uyarımına ve geliştirilmesine ilişkin yöntemlere rastlamak mümkündür.

Mutlak işitme, birçok müzisyen tarafından nadir olarak sahip olunan ve arzu edilen bir yetenek olarak kabul edilmekte olup ; neredeyse 1883 tarihine kadar uzanan

araştırmalarla uzun yıllardır akademisyenlerin zihnini işgal etmiş; (Stumpf, 1883) ve hakkında erişilebilen seksenden fazla kaynakla, farklı disiplinler (psikologlar, nörologlar, müzikologlar ve müzisyenler) tarafından incelenmiştir: Her ne kadar, müzisyenlerin, mutlak işitmenin doğası ve uygulamalarıyla ilgili söyleyecek çok şeyi olsa da genelde deney ve araştırmalara uzak olmaları nedeniyle, bu konuya ilişkin literatürün ancak çok küçük bir kısmı müzisyenler tarafından yazılmıştır.

Bu alanda gerçekleştirilen kapsamlı araştırmalar bazıları halen yanıtlanamamış birçok soru ve tartışmayı da beraberinde gündeme getirmiştir. Bu becerinin gerçek tanımı ancak mutlak işitmenin mekanizmasını ve bağıl işitmeden farkını incelemek için gerçekleştirilen deneyler tarafından ortaya konabilir. Mutlak işitmenin yapısı bu becerinin işlevini sesleri ses düzleminde birbirinden ayırarak mı yoksa farklı kategorilerdeki sesleri tanımlayarak mı gerçekleştirdiğini anlamak amacıyla bir çok kez araştırılmıştır.

Diğer deneyler ise mutlak işitmede kullanılan alt becerileri araştırmış; “ Mutlak işitme becerisi sahipleri sesleri istekleri doğrultusunda üretebilir mi, yoksa onları dışarıdan duyduğunda tanımlayabilir mi?” “ Akorları ve tonları da dolaysız biçimde tek ses kadar hızlı biçimde belirleyebilir mi?” gibi soruları yanıtlamaya çalışmıştır. Fakat, araştırmacılar tarafından en çok ele alınan soru bu becerinin doğuştan mı geldiği; yoksa eğitimle mi elde edildiği olmuş ve bu sorunun yanıtlanmasına yönelik çabalara paralel olarak bu becerinin kazanımına yönelik bir yöntem geliştirilmeye çalışılmıştır.

#### **2.1.4. Mutlak İşitme Becerisinin İşleyişi**

Mutlak işitme becerisinin işleyişine ilişkin tartışmalar en çok bu beceriye sahip olanların tek bir referans sesini mi (duydıkları sesi bu sesle karşılaştırarak); yoksa her bir ses ya da perde sınıfını (her bir sesi her oktavda) mı içselleştirmiş oldukları sorusu etrafında şekillenmektedir.

Daha yeni nörolojik araştırmalarla birlikte kanıtların ikinci olasılık lehine olduğu görülmektedir (Klein vd., 1984). Söz konusu deneyler çoğunlukla P300 (pozitif genlik ve ortalama 300 milisaniyelik gecikme süresi) olarak adlandırılan etkinliğe-bağılı potansiyelin görünüm süresini ölçmektedir. P300 bağılı gecikme oranının bilişsel bir sürecin gerçekleştiği zamanı yansıttığı düşünülmekte ve bu süre bu tür araştırmalarda bir standart ölçüt olarak kabul edilmektedir.

### 2.1.5. Seslerin Süre İçerisindeki İlişkileri - Bağlı İşitme-

Bir melodiyi dinlerken birbirini izleyen her bir sesin perdesinden çok daha fazlası algılanmakta, seslerin mutlak perdeleri olarak isimlendirilen bu bağımsız perdelere ek olarak birbirini takip eden notalar arasındaki - örneğin, bir sesin önceki sese göre tizliği ya da pesliği ve bu tizlik ya da pesliğin oranı gibi- ilişkiler de farklı biçimlerde kodlanmaktadır. Bağlı (rölatif) işitme, müziği algılayış biçimimizin doğal bir parçasıdır. Örneğin tüm notaların mutlak perdesi değişse de yukarı ya da aşağı bir sese kaydırıldığı zaman, tanıdık bir melodiyi hemen tanımak mümkün olmaktadır. Bu yetenek, mutlak eğim değerleri transpozisyon ile değiştirildiği için göreceli bir referansa bağlıdır. Göreceli ses tonu, aynı zamanda farklı konuşmacıların ses perdelerinin önemli ölçüde farklılık göstermesine rağmen anlamın bir tonlama kalıbı ile (örneğin konuşma İngilizce'sinde bir soruya eşlik eden tonlamadaki yükseliş gibi) mesajın iletilebildiği tonlama algısında da önemlidir. Bağlı ses algısının varlığı, algının çoğunu karakterize eden ilişkilendirme becerileri göz önüne alındığında şaşırtıcı görünmeyebilir. Bununla birlikte, işitsel sisteme ilişkin standart görüşler, mutlak işitmenin algıya hakim olacağını düşünebilir, çünkü kokleadan (Ruggero, 1992) işitsel kortekse (Kaas, Hackett ve Tramo, 1999) uygulanan tonotopik (farklı frekansların beynin hangi kısımlarında işlendiğine ilişkin) gösterimler bir sesin bağıl özelliklerinden ziyade mutlak özelliklerini ön plana çıkarmakta, ortaya koymaktadır. Buna rağmen, bağıl işitme yeteneği, bir ezginin başka bir sese aktarılmış versiyonunu tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi tanıyabilen - anlayabilen küçük çocuk ve bebeklerde bile mevcuttur (Plantinga ve Trainor, 2005). Doğrultuda bağıl işitme, işitsel sistemin doğal bir niteliği olabilir ve her halükarda kapsamlı bir deneyim veya bu beceriyi geliştirmeye yönelik bir eğitimi gerektirmemektedir.

### 2.1.6. Bağlı işitme (Davranışsal kanıtlar)

Bağıl işitmenin en göze çarpan yönlerinden biri, bir sesteki diğerine gerçekleştirilen ve ezginin hareket eğrisi (kontürü) olarak bilinen (yukarı veya aşağı) değişim yönüdür.

Çoğu insan, aktarılmış bir ezgide tekrar edilen bu eğriyi tanıyabildiği gibi karşılaştığı yeni bir ezginin hareket eğrisini de kolayca çözebilir (Dowling ve Fujitani, 1970; Edworthy, 1985). Elde edilen yeni bilimsel kanıtlar, bu eğrilerin, ses yüksekliği (gürlük) ve parlaklık gibi perde (frekans) dışındaki boyutlarda da algılanabileceğini göstermektedir (McDermott, 2008). Örneğin, gürlük farklılıklarına ilişkin bir kalıbın da farklı bir ses yüksekliği aralığında taklit edilmesi ve aynı eğriye sahip olması nedeniyle

yanılmadan tanımlanması da mümkündür. Farklı boyutlara ilişkin hareket eğrilerinin ortak bir mekanizma tarafından tespit edilip edilmediği halen bilimsel olarak açıklığa kavuşmamış olmakla birlikte, bu eğrilerin algılanarak özümlemesinin işitsel sistemin genel bir özelliği olduğu görülmektedir.

Eğrilere yönelik genel yetkinliklerin aksine bilinmeyen bir ezginin aralıklarının transpozisyonda aynı şekilde muhafaza edilip edilmediğinin ayrıntılı biçimde anlaşılması daha zordur. Dinleyicilere yeni ve rasgele bir ezgi çalındığında ve ardından bu ezginin farklı bir sestemden başlatılan aktarılmış bir versiyonu seslendirildiğinde, normal olarak hareket eğrisi yani genel hareket kalıbı değişmediği sürece notalar arasındaki aralıkların değiştirilip değiştirilmediği özellikle de müzik eğitimi yoksa anlaşılabilir (Cuddy ve Cohen, 1976; Dowling ve Fujitani, 1970).

Bu bağıl işitmede, hareket eğrisinin ve aralık yapısının anlaşılması becerisi arasında büyük bir ayrıma yol açmıştır. Aralık kodlamadaki güçlüğü basitçe, bu becerinin ezgisel hareketlerden daha fazla bilgi gerektiren bir niteliğe sahip olmasından kaynaklandığına ilişkin mevcut kanıtları reddetmek zordur. İki nota arasındaki ses aralığını ayırt etme eşiği, dinleyicilere art arda çalınan biri diğerinden daha geniş aralığa sahip iki ses çifti sunularak ölçülür. Dinleyicinin bu ölçümdeki görevi daha büyük olan aralığı tanımlamaktır. Başarının sadece frekans ayrımcılığından kaynaklanmasını engellemek için bir aralığın alt notası, diğer aralığından daha yüksek olacak şekilde ayarlanır; böylece görev sadece sesler arasındaki bağıl ses aralığı aracılığıyla gerçekleştirilebilir hale getirilmiş olur. Bu prosedürle bu eşiğin genelde müzik eğitimi olmayan dinleyicilerde yarım ses civarında olduğu belirlenmektedir (Burns ve Ward, 1978:462). Yarım ses batı müziğinde iki farklı ses arasındaki en küçük aralıktır. Bu durum, komşu aralıklar arasındaki algısal farkın (örneğin, majör ve minör üçlü), eşik değere çok yakın olduğu için, en azından izole edilmiş bir bağlamda (müziksel bir ezgi haricinde) pek çok dinleyici için muhtemelen çok belirgin olmadığını göstermektedir.

### **2.1.7. Diziler ve Aralıksal Yapı ve İçerikleri**

Batı müziğinde dizilerin oluşumunda oktav, logaritmik frekans ölçeğine eşit aralıklarla yerleştirilmiş 12 yarım sese bölünmüştür. Tüm müziksel diziler, harf isimleri verilen bu ses dizisinden gelişir. Bu bağlamda tanımlanan en yaygın üç dizi C (Do) tonunda: majör dizi; harmonik minör dizisi ve pentatonik dizidir. Diğer müzik sistemlerinde farklı diziler kullanılmakla birlikte bu diziler batı müziğinin bazı ortak

özelliklerini paylaşırlar - sesler tipik olarak (egzotik müzikler hariç) yarım sestem daha küçük aralıklarla ayrılmaz ve sesler arasındaki mesafe genellikle eşit değildir. Basit tamsayı oranları ile tanımlanan aralıklar batı müziğinde önemli bir role sahiptir. Bu aralıkların bu özellikleri nedeniyle algılanabilirlik ayrıcalığının tadını çıkardıkları fikri uzun süredir popüler olmakla birlikte, bu görüşü destekleyen kanıtlar pek de güvenilir değildir. Aralıklar arasındaki ayırt edilebilirlikte “doğal” aralıkların (örn. 5: 4 ve 4: 3 oranlarıyla tanımlanan büyük üçlü ve tam dörtlü) doğal olmayanlara (ör. 4.5 yarı ton, yaklaşık 13:10) nispeten bir avantajı yoktur (Burns ve Ward, 1978). Oktav (sekizli aralığı) buna bir istisnadır. Dinleyiciler, oktavdan sapmalara, hem eş zamanlı olarak (Demany ve Semal, 1988) hem de ardışık olarak (Demany ve Semal, 1991; Demany ve Armand, 1984) sunulan aralıklardaki sapmalara göre daha duyarlı görünmektedir. Aynı yöntemin diğer aralıklar üzerindeki etkisi zayıf ve tutarsızdır (Demany ve Semal, 1992). Bu da oktavın bu açıdan benzersiz olduğunu düşündürmektedir. Bu özel durum, dünyanın dört bir yanından gelen müziklerde beşliden sonra oktavın neden bu kadar yaygın olduğunu ve diğer aralıkların oldukça tutarlı bir şekilde neden daha az kullanıldığını açıklamaktadır. Bununla birlikte, “doğal” bir aralıktan (tam beşli ya da dörtlü) doğal olmayan bir aralığa (üçlü) değişimin bebekler için için tersine çok daha belirgin ve algılanabilir olduğuna dair bulgular bu konuda kesin ve tam bir karara varılmasını şu an için imkansız kılmaktadır 21. Aralıkları ayırt edebilme becerisini karakterize eden eşğin genişliğine ve keyfi melodilerin aralıkları söz konusu olduğunda zayıf kalan kısa süreli belleğe rağmen çoğu müziksel bağlamda yarım sese yakın aralık farklılıkları kritik bir öneme sahiptir. Tonal müziğin kuralları dahilindeki melodilerde bu kuralları ihlal eden bir ses değişimi (örneğin, dizinin dışına çıkarak) genellikle yarım seslik bir mesafe civarında gerçekleşmesine rağmen, oldukça dikkat çekicidir. Örneğin sadece iki ses üzerinde gerçekleştirilen yarım seslik bir değişim, bir majör diziyi bir minör diziyeye dönüştürerek batı müziğinde çok açık bir şekilde hissedilen bir duygusal değişikliğe neden olabilir.

Aralıklar, aynı zamanda bilindik ezgilere yönelik belleğimizin, sadece hareket eğrisinin doğru şekilde tekrar edilmesi durumunda etkisini kaybeden, önemli bir bileşenidir (Dowling ve Fujitani, 1970; McDermott vd., 2008). Dahası, elektrofizyolojik kanıtlar, tanıdık melodilerde gerçekleştirilen aralık değişimlerinin, dinleyicilerin dikkat sarf etmediği durumlarda bile işitsel sistem tarafından kaydedildiğini göstermektedir (Trainor vd., 2002). Ezgilerde aralıkların çözümlenmesi yeteneği, tonal yapının algılanmasıyla yakından ilişkilidir. Müziksel sistemler, normalde, herhangi bir zamanda, müzikal olarak

mevcut olan sesler kümesine ait bir alt kümeden yararlanır ve genellikle bu kümedeki belirli bir sese özel bir konum atarlar (Herzog, 1949). Batı müziğinde bu ses tonik olarak isimlendirilmekle birlikte bu terim dilimizde “karar ses” olarak bilinmektedir. Ses kümesi içindeki farklı sesler, daha sık ve daha uzun süreler duyulan tonik sesi ile aralarındaki aralıksal ilişkilere bağlı farklı olasılıklarla kullanılır.

Batı müziğinde bu olasılık dağılımı, ton olarak bilinen kavramı tanımlamakta; ses dağılımı bu tür eğilimleri izleyen bir ezgi tonal olarak nitelendirilmektedir. Dinleyicilerin bu olasılıklara karşı duyarlı oldukları ve onları karşılıklarına hangi seslerin çıkacağına dair müziksel gerilim ve çözülmenin önemli bir boyutunu oluşturan (Lerdahl, 2001), (Bigand vd., 1996) beklentileri oluşturmak için kullandıkları bilinmektedir (Krumhansl, 2004). Birçok müziksel sistemde, yaygın olarak kullanılan ses kümeleri, sesler arasındaki belirli aralık kalıplarıyla tanımlanmaktadır. Dolayısıyla Batılı bir dinleyicinin kendisine majör diziye ait beş ses sunulduğunda, henüz seslendirilmiş olmasalar bile diğer belirli seslerin ortaya çıkmasına yönelik beklentilerde bulunmasının nedeni beklenen bu seslerin işitilen seslerle belirli aralık ilişkileri içerisinde olmasıdır. Bu nedenle dinleyiciler, yaşadıkları kültürün müziğinde yaygın olan belirli ses kümelerine yönelik belirli şablonları içselleştirirler. Bu şablonlar, tonik sesin keyfi olarak seçilebilmesinde kullanılacak göreceli bağlı ses simgeleridir; Diğer perdelerin yapısal işlevleri ise daha sonra kendilerini tonikden (karar sesinden) ayıran aralıklar ile belirlenir.

Aralık değişikliklerinin dinleyiciler açısından dikkat çeken çoğu örneği tonal yapının ve onu oluşturan kuralların ihlalini içerir. Başka bir deyişle; bu tür değişiklikler, dinleyicinin kafasındaki şablonlar neticesinde oluşan beklentileri karşılıksız bırakan sesleri ortaya çıkarır. Örneğin, aynı diziye ait başka bir sesi ortaya çıkaran aralık değişiklikleri genellikle fark edilmezken (Dowling, 1978); diziye ait olmayan sesleri uzatma ve vurgulama gibi tonal yapıyı daha belirgin hale getiren değişiklikler, aralık değişikliklerinin daha kolay saptanmasını sağlar (Edworthy, 1985). Bu nedenle ses aralıklarının genellikle bellekte doğru biçimleri ile korunmadığı, ancak dinleyicilerin pasif biçimde maruz kalarak tanıdıkları tonal yapılarla kolay biçimde özdeşleştirilebildiği görülmektedir (Dowling, 1982). Aralık algısının sesin diğer boyutlarında nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin araştırma sayısı oldukça azdır (McAdams, 1992). Bu nedenle ses aralıklarını temsil etmek için özel mekanizmaların bulunup bulunmadığı henüz belirlilik kazanmamıştır fakat müzik için kritik öneme sahip olan kesin aralık algısının, büyük ölçüde gözlemlenen ses dizilerini öğrenilen şablonlara eşleştirmeye bağlı olduğu görülmektedir.

### 2.1.8. Ezgisel Hareket Eğrilerinin Algılanmasında Etkili Sinirsel Mekanizmalar

Nöropsikolojiden elde edilen kanıtlar genellikle, hareket eğrilerinin ve aralıklarının, farklı nöral alt tabakalar tarafından düzenlendiğini düşündürmektedir (Liegeois-Chauvel ve vd., 1998; Schuppert vd., 2000). Varolan beyin hasarının bazen hareket eğrisinin algısı üzerinde fazla bir etki yaratmadan aralık bilgisini bozduğu çeşitli araştırmalar sonucunda bildirilmiştir. Bununla birlikte, bu tür bulgular aynı zamanda hareket eğrisinin bozulmaya karşı daha sağlam olduğu fikri ile de tutarlıdır. Alternatif olarak anatomik yapıdaki bu ayrılık, ezgisel hareket eğrisi ve tonalite algısı için ayrı mekanizmaların aracılığıyla gerçekleşebilir (Peretz, 1993) ki bunlardan ikincisinin aralığa ilişkin birçok görevde kritik öneme sahip olduğu görülmektedir. Dahası aralıklı bellekte temsil edilmesinde sol temporal bölgelerin özellikle kullanılıyor olabileceği ileri sürülmekle birlikte (Peretz, 2003) bu konuya ilişkin bazı çalışmalarda (beynin hangi tarafının kullanıldığına ilişkin) bu lateralizasyon kalıbı ile ilgili bulunan kanıt sayısı çok az ya da hiçtir. (Schuppert vd., 2000; Stewart vd., 2008b)

Sağlıklı insan denekler üzerinde gerçekleştirilen fonksiyonel görüntüleme çalışmaları, ses perdesindeki değişikliklerinin, genellikle sağ hemisferdeki temporal bölgeleri aktive ettiğini göstermektedir (Zatorre, 1994; Overath vd., 2007). Son bir raporda, sağ yarıkürenin ezginin hareket eğrisindeki yarım seslik ince değişikliklere tepki vermede benzersiz olduğu bildirilmiştir (Overath vd., 2008). Bu tür sonuçlar kendi başına yön seçebilen birimlerden ziyade sadece ses perdesinde seçici nöronların varlığını gösterebilir (Penagos, 2004; Bendor ve Wang, 2005) fakat beyin hasarlı hastalar üzerinde yapılan çalışmalar, ses perdesinin değişim yönüne özgü eksikliklerin sağ temporal lezyonlardan türediğini göstermekle birlikte (yönlerini tanımlamak zorunda kalınmadığında) perde değişikliklerini saptayabilme becerisi bu durumdan çok fazla etkilenmemektedir (Johnsrude vd., 2000; Tramo vd., 2005).

Ses perdesindeki değişimin yönünü ayırt etme becerisindeki zayıflığın resmen doğumsal amuz (congenital amusia) olarak bilinen ton-sağırlığını en azından kısmen karakterize ettiği düşünülmektedir. Müziğin keyfini çıkaramadığını ya da müziği anlamadığını iddia eden bireyler üzerinde gerçekleştirilen testler bu bireylerde ses yönünü ayırt edebilme eşiğindeki yükselişi ortaya koymakta (Peretz, 2002; Stewart vd., 2006), ancak bu eksikliklerin altında beyindeki hangi farklılıkların yattığı halen belirsizliğini korumaktadır (Stewart, 2008a). Spektrumun diğer ucunda ise, eğitimli müzisyenlerin genellikle aralıkları ve hareket eğrilerini ayırt etme gibi görevlerde müzisyen

olmayanlardan daha iyi olduğu görülmektedir (Cuddy ve Cohen, 1976; Burns ve Ward, 1978). Bununla birlikte, temel frekansları ayırt etmede (Micheyl vd, 2006) ve diğer psikoakustik görevlerde de müzisyenlerin daha iyi bir performans gösterdiği görülmektedir.(Oxenham vd., 2003). Müzik eğitimiyle ilgili algısal farklılıklar, bu nedenle, göreceli seslere özgü görünmemekte ve müzisyenlerde belirgin olan birçok yapısal ve işlevsel beyin farklılıklar düşünüldüğünde bu durum tutarlı ve mantıklı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır (Gaser ve Schlaug, 2003; Wong vd., 2007). Bu bulgular ışığında, beyinde bağıl işitmede işlev gören ve zedelendiğinde müzik algısını bozabilecek bir bölgenin varlığına ilişkin bazı kanıtlar olduğu görülmekle birlikte sese ilişkin edinilen bilginin özümsemişi mekanizmaların karakteristik özelliklerine ilişkin bilgiler yetersizliğini korumaktadır. Demany ve Ramos (2005) yakın zamanda gerçekleştirdikleri araştırmalarında insanlarda frekans kayması dedektörlerinin varlığına ilişkin psikofiziksel kanıtlar bildirmişlerdir ki, bunun da böyle bir mekanizma olması mümkündür. Araştırmada saf ton bileşenlerinden oluşan rasgele bir “akor” sunulan denekler, sonradan sunulan bir tonun akorun bir parçası olup olmadığını söylemekte zorlanmışlardır. Ancak, sonraki ses tonu akor bileşenlerinden biriyle hafifçe dengelendiğinde dinleyiciler bir ses değişimi duyduklarını bildirmiş ve aşağı ve yukarı doğru değişimleri ayırt edebilmişlerdir. Dinleyicilerin tonları tek başlarına seslendirildiğinde işitememesi, performanslarının sadece frekans değişimlerine tepki veren bir mekanizma aracılığıyla gerçekleştiği teoremiyle açıklanabilir. Frekans taramasına ilişkin fizyolojik incelemeler, işitsel kortekste FM'ye yöne ilişkin seçiciliği göstermekle birlikte (Tian ve Rauschecker, 2004), ard arda gelen birbirinden ayırık seslere verilen tepkiler daha karmaşık bir tablo çizmektedir. Birbiri ardına salt frekanslı sesler çalmak, ikinci sese verilen (Brosch ve Schreiner, 2000; Weinberger ve McKenna, 1988) tepkiyi değiştirebilir ancak bu tür uyaranlar normal olarak yön-seçici nitelikte bir tepkiye neden olmamaktadırlar. Brosch ve meslektaşları araştırmalarında inisi ses değişikliklerine tepki vermek üzere eğitilmiş maymunlarda, birincil ve ikincil işitsel kortekste ard arda çalınan ayırık seslere yön-seçici nitelikte tepkiler oluştuğunu bildirmişlerdir (Selezneva vd, 2006). Araştırmada gözlemlenen hayvanların bu görev için iki yıl boyunca eğitilmiş ve yanıtların sadece aşağı (ödüllendirilmiş biçimde) yönde gözlemlenmiş olması, bu tepkilerin muhtemelen işitsel sistemin normal durumunu temsil etmiyor olması ihtimalini güçlendirmektedir.



### 2.1.9. Bağlı (Relative Pitch) , Mutlak (Absolut Pitch) ve (Perfect Pitch) Kusursuz İşitme

Mutlak ve bağlı işitmeye ilişkin yaşanan ikilem, çok fazla dikkat çeken bir başka işitme kavramını gözden kaçırmamıza neden olmaktadır - ki bu kavram, kusursuz işitme (perfect pitch) olarak bilinir. Konuları daha karmaşık hale getirmek için bu ses algısı türü genellikle bilimsel literatürde mutlak işitme olarak adlandırılır. Kusursuz işitme, özellikle sözel etiketleri, tipik olarak kromatik dizideki seslerden oluşan büyük bir nota kümesini o sesleri karakterize etmeye yönelik kelimelerle isimlendirebilme yeteneğini ifade eder. Nadiren rastlanan (Yaklaşık 10.000 kişiden 1'inde bulunan) bu becerinin ve ortalama dinleyicideki müzik algısıyla hemen hemen hiçbir ilgisi yoktur ancak yapısı gereği bazı ilginç özelliklere sahiptir (Zatorre, 2003), ( Levitin ve Rogers, 2005). Genellikle sıradan bir dinleyicinin zayıf bir mutlak işitme belleğine sahip olduğu iddia edilmesinin nedeni belki de kısmen bu beceriye çok nadir rastlanmasıdır. Aslında, çoğu insanın açıkça yoksun olduğu beceri, tam bir dizide perdelerin isimlendirebilme becerisi olup genelde bu beceri 7 + /-2'lik sayıdaki kategorilerle sınırlıdır (Miller, 1956). Bu sınıflandırma sınırı, bir sesin mutlak perdesinin kazanımındaki (ki burada onun tahmin edilen F0'ının algısal bağlantısını kastediyoruz) bir eksiklik anlamına gelmemektedir. Şarkı belleğine ilişkin çalışmalar, ortalama bir bireyin kişinin mutlak bir ses perdesini, en azından aşırı düzeyde öğrenilmiş uyarılar için, oldukça yüksek bir tutarlılıkla kodladığını göstermektedir. Bu çalışmalar kapsamında, iyi bilinen popüler şarkıları (Levitin, 1994) söylemeleri ya da bu tür bir ezginin doğru tonda mı yoksa aşağı ya da yukarı yönde küçük bir miktar kaymayla mı seslendirildiğine karar vermeleri istenmiştir (Schellenberg, 2003). Denekler, mutlak sesleri normalde şarkı söyledikleri anlardan daha doğru biçimde üretirler ve yarım seslik bir alan içerisinde bir şarkının doğru perdede seslendirilip seslendirilmediğine ilişkin yargıda bulunabilirler ki bu durum mutlak ses perdesinin bellekte makul yükseklikte bir doğrulukla korunduğunu gösterir. Bu çalışmaların her ikisi de deneklerin birçok kez duydukları ve dolayısıyla uzun süreli belleklerine işledikleri uyarılardan yararlanmış olup, mutlak sesin, özellikle araya giren bir uyarı yoksa, bir süreliğine kısa süreli bellekte de korunduğunu ortaya koymuştur. (Deutsch, 1970). Şaşırtmayan bir biçimde tek bir sefer işitilen bir uyarının mutlak ses perdesinin kısa süreli bellekte giderek azaldığı ve yok olduğu bilinmekle birlikte benzeri ölçümler bağlı işitme becerisine yönelik olarak gerçekleştirilmemiştir (Clement, 1999). Bağlı ve mutlak işitme becerilerinin nicel bir karşılaştırmaya tabi tutulmamış olması, birinin diğerine üstünlüğünü iddia etmede bize çok

zayıf bir temel sağlamaktadır. Sıradan bir birey, en azından belirli bir dereceye kadar ses bilgisinin bu iki türünü de türünü de işlemektedir.

### **2.1.10. Eşzamanlı Seslerin Bellekte Kodlanarak Temsil Edilmesi (Akorlar ve Çokseslilik)**

Ses perdesinin ilginç özelliklerinden birisi de, farklı seslerin, yeni sesler zengin yeni tınlar oluşturmak için için bir arada ve aynı anda kullanılabilir olmasıdır. Eş zamanlı biçimde birden fazla sesin yaygın kullanımı nedeniyle, müzikte bu özellikten tam olarak faydalanılmaktadır (Jordania, 2006). Aslında ses perdesinin müziğin diğer birçok işitsel boyutuna nazaran daha önemli bir role sahip olmasının bir nedeni de taşıdığı bu potansiyel olabilir (Patel, 2008). Buna ilişkin olarak sorulması gereken önemli bir soru, bir defada birden fazla ses çalındığında neyin algılandığıdır. Böyle bir yapıyı dinleyen bireyler belleklerinde çok sayıda tek sesi mi, yoksa bunun yerine toplu özelliklerle tek bir sesi mi yansıtmaktadırlar? Birden fazla ses grubunun birbirinden ayrı "akıcı" yapılarıyla aynı anda duyulduğu müzik örnekleri, özellikle Batı müziğinde yaygındır. Polifoni-Çok seslilik olarak bilinen bu kavramın işitsel araştırma alanında iyi bilinen analitik ilkelerden yararlandığına inanılmaktadır (Bregman, 1990). Elektrofizyolojik kanıtlar, basit iki sesli polifonide, müzik eğitimi olmayan dinleyicilerin bile, aynı anda seslendirilen iki ezgiyi belleklerinde iki ayrı oluşum olarak yansıttığını - temsil ettiğini göstermektedir (Fujioka vd., 2005). Söz konusu çalışma, seyrek görülen olaylarda tepki olarak ortaya çıkan bir uyumsuzluk negatifliği standardından (MMN) yararlanmıştır. Denemelerin % 50'sinde uyaran üzerinde bir MMN üretmeyecek kadar sık biçimde bütünsel bir değişiklik gerçekleştirilmesine rağmen eş zamanlı ezgilerin biri üzerinde denemelerin %25'inde yapılan değişiklikler sonucunda MMN tepkisi ortaya çıkmıştır. Bu durum, iki ezginin, işitsel sistemin belirli bir seviyesinde ayrı yapılar olarak temsil edildiğini gösterir. Tabi ki bu becerinin de bir sınırı vardır; çok seslilik algısına yönelik davranışsal çalışmalar, üçten fazla sesin mevcut olduğu durumlarda, oldukça deneyimli dinleyicilerin bile, ses sayısını hatalı biçimde tahmin etme eğiliminde olduklarını ve bellekte eş zamanlı olarak temsil edilebilecek ses sayısının sınırlı olduğunu (Huron, 1989). Diğer bağlamlarda, eş zamanlı olarak art arda gelen birden fazla ses birbirinden bağımsız ezgiler şeklinde değil kaynaşarak bir bütün haline gelmiş akorlar olarak duyulma eğilimindedir; bu kavram homofoni olarak bilinir. Dinleyiciler bir akor duyduğunda bu akor işitsel sistemde ne şekilde temsil edilmekte-yansıtılmaktadır

## 2.2. Kulak Eğitimi ve Öğrenme Stratejileri

Bu kısımda amaç, öğrencilerin öğrenme biçimlerine odaklanmanın kulak eğitimi öğrenimi ve öğretimine ilişkin sağlayabileceği önemli bilgileri gözden geçirmektir. Bu bağlamda öğrenme stratejileri hakkındaki farklı alanları kapsayan mevcut bilgiler gözden geçirilecek, Müziksel beceri kazanımında kullanılan stratejilere yönelik çalışmalara ilişkin literatüre değinilecek ve uzman düzeyindeki performansında stratejilerin kullanımına ilişkin temel bilgiler açıklanacaktır. Müzik eğitimi araştırmalarında öğrenme stratejilerine yönelik çalışmalara daha çok odaklanması gerektiği görüşünden hareketle bu kısmın sonunda bu stratejilerin kulak eğitimi alanında öğrenme ve öğretme etkinliklerinde kullanımına değinilecektir. Bu konuyla ilgilenen araştırmalar öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlayabilmeleri ve düzenleyebilmeleri için bilgi, motivasyon ve verimli öğrenme stratejilerine ihtiyaç duydukları ortak biçimde uzlaşmaktadır (Alexander, 1997:213).

Sözü geçen bu üç faktör birbirine bağımlı olarak kabul edilmekte, bu nedenle öğrencilerin bunlardan birinden örneğin motivasyondan yoksun kalması durumunda, öğrenme stratejilerinin etkisinin muhtemelen daha zayıf olacağı düşünülmektedir. Müzik öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu stratejik davranışlar çoğunlukla çalgı performansı alanına odaklanmakta ve bu durum genellikle kulak eğitimi ve müzik teorisi gibi diğer eğitim alanlarının strateji kullanımı anlamında daha düşük önceliğe sahip olabileceği ve bu alanlar söz konusu olduğunda bilgi, motivasyon ve öğrenme stratejilerinden daha az yararlanıldığı düşünülmektedir.

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin belirli bir öğrenme hedefine ulaşmak için üstlendikleri ve gerçekleştirdikleri sistematik düşünce ve eylemlerdir. Etkili öğrenme stratejileri olarak bilinen kavramın ve bu kavramın içeriğinin tanımlanması ve öğretilmesi, öğrencilerin yetkin bir müzisyen olmalarına yardımcı olma yolunda öğretmenin yararlanabileceği en önemli araçlardan biridir. Stratejilerin bu anlamda bir araç olarak kullanımı, öğretmenler açısından öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve bu süreçleri ne şekilde ele alacaklarına yönelik bir farkındalık gerektirmektedir: “İyi öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl hatırlayacaklarını, nasıl düşüneceklerini ve kendilerini nasıl motive edeceklerini öğretmekten ibarettir” (Weinstein ve Mayer, 1983: 3).

Kulak eğitiminde yararlanılan öğretim yöntemleri kulak eğitimi ve deşifre-solfej ile ilgili araştırmalar arasında literatür içerisinde dikkat çekmektedir. (Blix ve Bergby 2007; Karpinski, 2000). Diğer bir yandan, müzik öğrencilerinin kulak eğitimi çalışmalarında

kullandıkları öğrenme stratejileri ise müzik pedagojisi alanında nadiren araştırılan bir konu olmuştur. (Lake, 1993; Potter, 1990).

### 2.2.1. Öğrenme Stratejileri Hakkında Neler Bilmekteyiz?

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmaların büyük bir kısmı, öz-denetime (self-regulation) dayalı stratejilerin kullanımının öğrenme ve gelişim süreçlerinde hayati bir rol oynadığını göstermektedir (Bråten 2002; Chamot 2004; Oxford 1990; Paris ve diğerleri, 1983; Siegler, 1996; Weinstein ve Mayer 1983). Öğrenmede başarılı olanlar, başarısız olanlara oranla daha fazla sayıda stratejiyi daha etkin biçimde kullanmaktadırlar. Araştırmalar ayrıca stratejik öğrencilerin belirli bir görevi çözmek için en uygun stratejiyi seçmede daha yetkin ve iyi olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Stratejik öğrenme, gelişimsel ve eğitimsel faktörlerle iç içedir ve öğrencinin motivasyonu ve varolan temel bilgileri (altyapısı) ile anlamlı ve güçlü bir ilişki içerisindedir.

Aktif bir anlam üretme süreci olarak görülen öğrenme; öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılmalarını, dahil olmalarını gerektirir. Sosyo-bilişsel bir bakış açısıyla, öz-denetimin geliştirilmesi de kulak eğitiminde taklitten bağımsız problem çözmeye kadar uzanan süreçte kullanılan önemli bir öğrenme stratejisi olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1986; Bruner, 1996; Dreyfus ve Dreyfus, 1986). Son otuz yılda, öğrenme stratejileri öz-denetime dayalı öğrenmenin en önemli faktörlerinden biri olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda, Chamot (2004:14) iyi bir öğrencinin özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

(...)Stratejik öğrenciler kendi düşünce biçimleri ve öğrenme yaklaşımları hakkında üst-bilinç dahilinde edindikleri bilgilere ve karşılaştıkları herhangi bir görevin gerekliliklerine ilişkin bilgiye ve bu görevi gerçekleştirmede güçlü oldukları noktaları en iyi şekilde karşılayan stratejileri kullanma ve yönetme yeteneğine sahiptir.

Uzmanlık düzeyi hakkında yapılan araştırmalar, stratejik davranışlardan en iyi şekilde öğrencinin kendi öğrenme biçimi hakkındaki bilgi sahibi olması durumunda yararlandığını ve bu bağlamda üst-bilincin eğitimde önemli bir araştırma konusu olduğunu göstermektedir. Bu durumda öğretmenin görevi öğrencileri güçlendirmek ve onların görevlerin anlam, içerik ve gerekliliklerini kavradıklarından emin olmaktır (Kletzien, 1991), (Strømsø, 2001). Öğrencilerin kendi düşünme süreçleri hakkında ne bildiklerini anlayabilmek için öğretmenlerin bireysel öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ve öğrenci ile bu konuda açık ve net bir iletişim kurması gerekmektedir.

Ayrıca bir alanda uzman düzeyinde olmanın, kişinin kendi kullandığı stratejilere yönelik gelişmiş bir farkındalık içerdiği ve gerektirdiği bilinmektedir. Örneğin, başarılı müzik öğrencileri, enstrümanlarını çalışma konusunda son derece stratejiktir ve bu alanda öz - denetime dayalı davranışlar göstermede son derece yeterlidir.(Nielsen, 1998)

### **2.2.2. Öğrenme Stratejilerinin Tanımlanması**

Öğrenme stratejisi terimi buradaki anlamıyla “öğrencinin bilgi edinme, depolama, geri alma ve bilgi kullanımına yardımcı olmak için kullandığı işlemler” için kullanılmakta (Oxford, 1990:8) ve strateji kelimesi terim olarak farklı anlamlar içermeye ihtimali ve farklı alanlarda farklı anlamlarda kullanılabilmesinden dolayı anlamsal olarak hala “muğlak” olarak kabul edilmektedir (Griffiths, 2004). 1970'lerde çoğunlukla bir bireyin bilgi işlem sürecinin bilişsel boyutlarını incelemek için kullanılan strateji kavramına ilişkin olarak günümüzde, öğrenme stratejilerinin farklı araştırma alanlarında sınıflandırılma şeklini etkileyen bir takım sosyal ve kültürel faktörleri içeren daha geniş tanımlar da görmekteyiz. Genel bir bakış açısı dahilinde geliştirilen tanımlar normalde sosyal ve duygusal faktörler ışığında gerçekleşen zihinsel ve fiziksel davranışları içermektedirler.(Oxford 1990).

Öğrenme stratejilerine değinirken bu kavramın tanımı ve bu tanımın içeriği hususunda ele alınması gereken başka bir konu da, stratejilerin amaçlarıdır. Bir strateji belirli ve kesin bir amaca ulaşmak için bulunulan kasıtlı bir girişim olarak mı yoksa bir beceriyi veya bilgiyi edinmeye yönelik daha az kesin amaçlar içeren bir girişim olarak mı düşünülmelidir? Bu soruya verilecek yanıtlar ele alınan alana ve stratejileri kullanan bireylerin profiline göre farklılık göstermektedir. Örneğin, küçük çocukların stratejilerini incelemek için, daha düşük düzeyde bir bilinç gerektiren eylemleri stratejik olarak değerlendiren bir tanımdan yararlanılabilir (Blix, 2012:2). Öte yandan yükseköğrenim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yürütülen kulak eğitimi stratejilerine yönelik çalışmalarda, stratejilerin tanımı, verilen görevler sonucu elde edilmesi beklenen bilinçli düşünceleri ve eylemleri ima etmelidir. Bir eylemin otomatikleştirildiğinde stratejik olarak kabul edilip edilemeyeceği de strateji tanımlarına ilişkin ayrı bir tartışma konusudur. Afflerbach ve diğerleri (2008:369) dil eğitimi alanında okuma becerisine ilişkin strateji ve becerileri davranışsal bir örüntünün otomatik hale gelmesi durumunda bir beceri olarak kabul edilebileceği fakat aynı eylemin okuyucunun farkındalığına, kontrolüne, niyetine ve özel okuma durumuna bağlı olarak bir bazen bir beceri bazen ise strateji olabileceği görüşüyle birbirinden ayırmaktadırlar. Bu bağlamda değinilen eylemler otomatik hale geldiğinde,

öğrenciler tarafından isimlendirilmesi ve tanımlanması dolayısıyla bir strateji olarak kabul edilmesi genellikle daha zor hale gelir.

Tanımların içerdiği bu farklı boyutlardan dolayı terimin gerçekleştirilen her bir araştırma açısından açıklığa kavuşturulması ve araştırma konularına bağlı olarak genel öğrenme stratejileri ile belirli öğrenme stratejileri, okuma stratejileri, yazma stratejileri ve dinleme stratejileri arasındaki farklılığın açık ve net bir biçimde belirtilmesi gerekmektedir. Strateji tanımlarının üzerinde uzlaştığı genel ortak nokta, stratejilerin belirli bir amaca yönelik olması ve bireyin hedefe ulaşmak için seçtiği eylemler olmalarıdır.

### **2.2.3. Strateji kullanımını etkileyen faktörler**

Strateji kullanımını etkilediği bilinen faktörler, öğrencilerin motivasyonu, görevin özellikleri, alt yapısı ve öğrenme stili, görev anlayışı ve stratejilerin seçilme şeklidir. Öğrencilerin stratejiler (prosedür bilgileri) arasında seçim yapma şekli, mesleki gelişimde başarı düzeyini belirleyen önemli faktörlerden biridir (Kern, 2000:28). Farklı stratejiler içeren bir “cephaneliğe” sahip olmak ve bunları farklı durumlarda ve bağlamlarda en etkili şekilde kullanabilmek, öğrencilerin başarı farklılıklarını açıklamada önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Siegler, 1996:14). Çoklu stratejilerden faydalanıp onlar arasında seçim yapabilen ve seçtikleri bu stratejileri farklı görevlere uyarlayabilen öğrenciler, daha hızlı ve daha iyi biçimde öğrenmektedir. (Kletzien, 1991:67; Strømsø, 2001). Bu durum eldeki görevin anlaşılmasının, öğrenme stratejilerinin seçimi ve etkinliğinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Öğrencinin görevin ne olduğu ve neyi amaçladığı hususunda kafasının karışması, ya da bu bilgilere kayıtsız kalması durumunda öğrenme çıktısı muhtemelen yetersiz ve kötü olacaktır (Blix, 2012). Eğer bir kulak eğitimi öğrencisi, kulak eğitiminde stratejileri öğrenmiyorsa, dikte (çalınan ezgi ve akorları yazma) etkinliğinin asıl amacının işittiği bir müzik eserinin notalarını hatırlamak veya dinlediği bir partiyonu notaya alabilmek olduğunu, dolayısıyla bu etkinliğin müzikal kariyeri açısından önemli bir beceri olduğunu bilmek olduğunu bilmek söz konusu öğrencinin bu alana ilişkin stratejilere verdiği önemi ve strateji seçimini etkileyecektir.

### **2.2.4. Bireysel Öğrenme Tarzları**

Öğrenmeyi ve öğrenmede strateji kullanımını etkileyen diğer bir önemli faktör de öğrencilerin bireysel öğrenme tarzları, başka bir deyişle yeni bilgi ve becerilere yaklaşımlarımızdaki kişiye özgü tercihlerdir. Bu tercihlerdeki farklılıklar, sosyolojik, fiziksel, psikolojik, çevresel ve duygusal faktörlerden kaynaklanabilir.

Bu nedenle, bazı öğrenciler yemek sonrası sessiz bir ortamda tek başlarına çözümleme yaparak daha iyi öğrenirken diğerleri gruplar halinde çalışmayı ve görevler konusunda küresel-toplu bir bakış açısından yararlanmayı tercih etmektedirler (Dunn & Dunn, 1999).

Bu bağlamda öğrenmeye yönelik genel tercihlerimiz gibi öğrenmede yararlandığımız işitsel, görsel, stratejik veya kinestetik yaklaşımlara yönelik tercihlerin de aynı biçimde kişiden kişiye farklılık gösterdiği söylenebilir.

### **2.2.5. Öğrenme Stratejilerini Araştırmada Farklı Yaklaşımlar**

İlgili literatür incelendiğinde farklı alanlarda öğrenme stratejilerini inceleyen çalışmalarda ağırlıklı olarak dört temel yaklaşım görülmektedir. Öncelikle öğrencilerin ve uzmanların yararlandıkları stratejileri tanımlamak için tasarlanmış araştırmalar (Jørgensen, 1997), (Oxford, 1990); farklı stratejilerin etkilerini karşılaştırmalı olarak ölçmeyi amaçlayan çeşitli çalışmalar (Griffiths, 2004); strateji öğretiminde bazı yaklaşımların etkilerini inceleyen çalışmalar ve son olarak, strateji seçimi üzerine çalışmalar giderek artan biçimde bu konuya ilişkin araştırmaların odak noktası haline gelmiştir (Nielsen, 1998, Strømsø, 2001).

Kulak eğitimi alanında kullanılan öğrenme stratejilerini tanımlamak için yapılmış araştırma sayısının az olmasına rağmen bu konu genel olarak müzik alanında öğrenme stratejilerini inceleyen araştırmalarda ele alınmış olup bunların bazıları, kulak eğitimi etkinlikleri açısından bazı önemli sonuçlar ortaya koymuştur. (Blix, 2012; McPherson; 2005).

Dil ve matematik eğitimi gibi farklı alanlarda araştırmacılar ve eğitimciler öğrencilerin öğrenmede ne tür stratejileri kullandıklarını ve bu stratejilerin ne kadar etkili olduğunu incelemek için standartlaştırılmış anketlerden yararlanmaktadırlar. Kullanılan diğer araştırma yöntemleri ise gözlem, kendi kendini bildirme (self reporting) ve özellikle stratejilere yönelik ayrıntılı tanımlamaların amaçlandığı durumlarda gerçekleştirilen görüşmelerdir.

### **2.2.6. Öğrenme Stratejilerinde Taksonomiler / Sınıflandırmalar:**

Günümüzde araştırmalarda strateji kullanımlarının farklı biçimlerde sınıflandırıldığını görmekteyiz. Çalışma alanına ve araştırmanın konusu ve problemine bağlı olarak araştırmacılar farklı durumlarda farklı stratejik sınıflandırmaları kullanmayı

tercih etmektedirler. Bilişsel stratejilerle ilgili çalışmalarda taksonomiler bilişsel stratejiler (prova, detaylandırma ve örgütlenme) ve meta-bilişsel yetiler (planlama, izleme ve düzenleme) arasında ayırım yapmaktadır (Weinstein ve Mayer 1983). Rubin'in dil öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmaları, öğrenme stratejilerinin araştırılmasında ilk safhalara örnek teşkil etmektedir. Rubin, bu amaçla dolaysız - doğrudan öğrenme stratejileri olarak adlandırdığı altı türü: açıklık/doğrulama, izleme, ezberleme, tahmin/türevimsal çıkarım, tümdengimsel akıl yürütme ve uygulama olarak tanımlamıştır (Rubin, 1975:42).

Oxford'un ikinci dil öğrenimi alanında yapılan araştırmalara yönelik olarak geliştirerek ortaya koyduğu standart taksonomi ise duygusal, sosyal, üst-bilişsel (meta cognitive), bilişsel stratejileri ve bellek ve telafi stratejilerini içermektedir. (Oxford, 1990).

Telafi stratejileri, doğrudan üretken olmayan stratejilerin tanınması ile bu sınıflandırmaya dahil edilir, ancak bazı durumlarda bu stratejiler bazen üretken stratejiler kategorisinde ele alınabilir. Örneğin, tahmin etmek bazı amaçlar söz konusu olduğunda (akış, mantıksal sezgi, vb.) verimli ve üretken bir strateji olarak ancak diğer durumlarda (sınavlar, konserler yürütme) doğrudan üretken olmayan bir strateji olarak düşünülebilir.

Bugün stratejiyi araştırmak için tasarlanmış standart anketler, çoğu durumda, stratejiler, hem kullanıcılarının (yaş, beceri ve bilgi) özellikleri ile hem de stratejilerin amaçlandığı görevlerle uyumlu hale getirmek için söz konusu alana özgü ve alt kategorilere sahiptir. Örneğin, matematikte kullanılan iki sayı ekleme becerisine özgü bir stratejiden, müziksel diktede yararlanılamaz.

Müzik öğrenmede prova stratejilerini inceleyen araştırmaların birçoğu, Weinstein & Mayer'ın taksonomisinin uyumlanmış versiyonlarına dayanan strateji kategorilerini kullanmaktadır (Hallam,1997). Bu çalışmalardaki kategoriler, öğrencilerin analiz, planlama, yürütme ve değerlendirmede yeterliliğine odaklanmaktadır (Weinstein ve Mayer 1983). Jørgensen (1997; 2004) göreve özgü ve görevden bağımsız olarak ayırmakta çalgı çalışmanın öğretimle eşdeğer olarak görülebileceği varsayımını temel alan çalışma stratejileri için aşağıdaki taksonomi önermektedir.

- a) Planlama ve hazırlık stratejileri,
- b) Yürütme stratejileri,
- c) Değerlendirme stratejileri ve



d) Metastratmalar (hedefin strateji geliştirip izlemek olduğu uygulamalar (Jørgensen, 2004).

Kendi kendine öğretme etkinliğinin aşamaları olan planlama / hazırlama, yürütme ve değerlendirme safhaları kulak eğitimi uygulamasına hali hazırda kolayca uygulanabilir.

Müzik öğrencilerinin nasıl öğrendikleri hakkında bilgi edinmek için stratejik davranışları incelemek adına farklı araştırma desenleri kullanılmıştır. Nielsen (1998), çalışmalarında öğrenme stratejilerini bildiren ileri düzey iki org öğrencisi üzerinde bir vaka çalışması gerçekleştirmiştir. Öğrenciler uygulama esnasında gözlenmiş ve bunun yanı sıra performanslarını geliştirmek için müziğe nasıl yaklaştıklarına dair düşüncelerini bildirdirmişlerdir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular, öğrencilerin hedef belirleme, stratejik planlama, kendi kendine eğitim planlama ve kendi ilerlemelerini izleme konusunda yetkin olduğunu göstermiştir.

Gözlemlerin, mülakatların ve çalışma saatlerinin kayıtlarının, zihinsel stratejilerin kullanımı kalitesini çözülemede temel alındığı bu çalışmada McPherson(2005), çocukların zihinsel stratejilerinin kalitesinin ve bu kalitenin artırılmasının müzikal gelişimleri için gerekli olduğunu bulmuştur. Bir enstrüman üzerinde gerçekleştirilecek öğrenmenin daha tutarlı bir biçimde açıklanması için çocukların müziği görsel ve işitsel olarak işlerken neleri düşünüyor olduklarının anlaşılması gerektiği ve kullandıkları zihinsel stratejilerin karmaşıklığının bazıları mücadele edip başarısız olurken neden bazılarının zahmetsizce ilerlediğini anlamada önemli bir işlevi olduğu öne sürülmektedir. McPherson'ın (2002:329) bulduğu stratejiler, çalgı eğitiminde kullanılan farklı görevlere göre kategorilere ayrılarak beş ana başlık altında düzenlenmiştir.

1. Örgütsel stratejiler (öğrenilmesi gerekenleri takip etmek, çalışma görevlerinin etkili biçimde sıralamak
2. İyileştirme stratejileri (gelişmek için çalışmak, kendini düzeltme stratejileri),
3. Görme-okuma stratejileri,
4. Bellek stratejilerinden yararlanarak çalmak
5. Kulaktan öğrenme yöntemiyle çalmaya yönelik stratejiler.

Son iki kategorinin her biri kavramsal, kinestetik ve müziksel stratejiler olarak alt gruplara ayrılmıştır. Müzikal stratejilerin bunlar arasında en üretken ve faydalı olduğu gözlemlenmiştir.

### 2.2.7. Kulak Eğitimi Uygulamalarında Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Yeni bir şeyler öğrenmek, özellikle de uygulamaya ilgili alışkanlıkları değiştirmek çok büyük çaba gerektirmektedir. Birçok yetişkin, özellikle hızlı ve doğru bir şekilde cevap vermeleri gerektiğinde, sayı eklerken parmaklarını sayma alışkanlığını sürdürmekte, iyi çalışıyor olsa bile, kafalarında hesaplama yapmaya gerçekten güvenmemektedirler. Zihinsel anlamda olarak bunun zaman alan ve hatırlamadan daha az etkili bir strateji olduğunu biliyoruz; ancak stresli bir durumun ortasında, bu alışkanlık, toplama işlemi söz konusu olduğunda bir güvenlik ağı gibi görünmektedir.. Kulak eğitimi derslerinde de beceri eksikliğini telafi etmek amacıyla olarak sıklıkla, benzer stratejilerden yararlandığı görülmektedir. Fakat bu stratejiler öğrencilerin ilerlemesinin ve müzikal gelişiminin yavaşlaması ile sonuçlanır. Müzikle haşır neşir olduklarında belirli bir düşünme ve hareket biçimini alışkanlık haline getirmiş olan öğrenciler öğrenciler için, bu alışkanlıkları değiştirmek ve daha iyi bir hale gelmek için diğer stratejilere güvenmek çok zor olabilir. Dahası, daha iyi yaklaşımlar olduğu bilinse bile bireyin kendisini taktik değiştirmeye ikna etmesi çok büyük çaba gerektirmektedir. Öğrenciler, stratejinin kalitesini dikkate almadan, önceki öğrenme ortamlarından bazı stratejileri “devralırlar”. Stratejiler eğitimci müzisyenler tarafından benimsenerek öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun olup olmadıkları sorgulanmadan sonraki nesillere aktarılabilir. Sonuç olarak, öğrencilerin kendi stratejileri hakkındaki bilinçli farkındalıklarını desteklemek çalgı öğretmenlerinin eğitiminde önemli bir görevdir (Hultberg, 2008: 9).

Kulak eğitimi birçok farklı görev ve amaçtan oluşur ve görevlere özel stratejiler gerektirir. Kulak eğitiminde öğrenme stratejilerine değinirken, bu görevlerin iyi tanımlanmış olması gerektiğinin farkında olmak ve görevlerin amaçlarını açık ve net bir şekilde belirlemek hayati önem taşımaktadır. 2012 yılında bir müzik konservatuarında gerçekleştirilen ve katılımcı on öğrenciden müziksel dikte çalışmalarında kullandıkları stratejileri bildirmeleri istenen projede (Blix, 2012) öğrencilere midi dosyası halinde kısa bir piyano parçası içeren e-postalar gönderilmiş ve onlardan istedikleri kadar dinleyerek duyduklarını yazmaları ve bunun yanısıra kendi öğrenme süreçlerini gözlemlemeleri istenmiştir. Öğrencilere ödev esnasında aşağıdaki soruları dikkate almaları belirtilmiştir:

1. Duyduğunuz piyano parçasını notaya alınız.
2. Bu dikte ödevini tamamlarken, aşağıdakileri göz önünde bulundurun:
  - a. Görevi çözmek için hangi stratejileri kullandığınızı kaydediniz.

- b. Stratejileri tanımlayarak açıklayınız.
- c. Ne tür stratejiler etkili olmuş, hangileri işe yaramamıştır?
- d. Strateji kullanımını bilinçli bir biçimde gerçekleştirmenin sizce çalışma süreci üzerinde bir etkisi oldu mu?

Değerlendirme öncesinde öğrenciler öğrenme stratejileri üzerine konuşmuşlar ve dikte alıştırmalarına farklı yaklaşımlar uygulamışlardır. Öğrencilerin yazılı cevapları iç görü ve ayrıntı düzeyinde farklılık göstermiş ancak tüm öğrenciler bu tür bir göreve yönelik yaklaşımlarına farklı bir şekilde odaklandıklarını bildirmiştir. Öğrenciler puanlarını kendi sonuçlarını değerlendirmek için görevi yerine getirdikten sonra almışlardır.

Öğrencilerin raporları, iyi stratejiler hakkında bilgi sahibi olma ve bunları kullanma eğilimi arasında bir tutarsızlık olduğunu göstermiş; bu durum, etkili stratejilerin elde edilmesinin her bir farklı yaklaşımın içselleştirilebilmesi için her birine özel odaklanma ile uygulama ve tekrarlama gerektirdiğini göstermektedir (Blix, 2012 Jørgensen, 2004). Strateji açısından daha ayrıntılı sonuçlara gebe diğer bir reflektif raporda ise, öğrenciler metabilşsel stratejilerini ayrıntılı olarak masaya yatırmaya davet edilmiştir (Bråten, 1996; Jørgensen, 2004; Nielsen, 1998; Siegler, 1996). Projeden elde edilen deneyimler reflektif raporların müzik eğitiminin diğer boyutlarında da avantajlı bir öğretim stratejisi olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Diğer öğrencilerde de avantajlı bir öğretim stratejisi olacaktır (Davidson vd., 1995). Öğrenciler ayrıca hangi stratejilerin verimli olmadığını rapor etmiş; bunlardan bazıları, her seferinde tek bir sesin dinlenmesinin ya da bir sesin çok kez dinlenmesinin işe yaramadığı sonucuna varmıştır. Öğrencilerinden biri enstrümanını çok fazla kullandığını ve bu nedenle, yazdığı müziği duyup duymadığından emin olmadığını belirtmiş olup, kullanılan stratejilerin büyük çoğunluğu yapıya yönelik dinlemenin ön plana çıktığı bilişsel yapıdaki stratejiler olmuştur. Öğrenciler müziğin yapısını çözümlenme ve anlamlandırmaya yönelik girişimlerini rapor etmiş, ayrıca kendi strateji kullanımlarını meta-bilişsel açıdan yansıttıkları gibi, bunları sıklıkla sınıfta öğrendikleri stratejilerle karşılaştırmışlardır. Projenin sonuçları yetenekli müzisyenlerin kullandığı başarılı dikte stratejilerini inceleyen Potter (1990) ve ezgisel algılamada müzik öğrencilerinin aralık ve dizi derecesi kullanımına yönelik stratejilerini inceleyen Lake (1993) ile örtüşmektedir. Her iki çalışma da strateji kullanımında esnekliğin önemli olduğu sonucuna varmaktadır. Ancak, öğrencinin yararlı stratejiler arasında yaptığı seçimler bilinçli ve göreve uygun olmalıdır.

### **2.2.8. Bilişsel (Kognitif) Stratejiler**

Bilişsel stratejiler, öğrencinin kendi öğrenmesini yönetme ve yönlendirme tarzına ilişkin yaklaşımlardır. Bunlar, analiz etme, karşılaştırma, gruplama, kelimelere dökme ve bilgi gibi stratejileri içerir. Müzikal yapıların çözümlenmesi ise çeşitli çalışmalarda (Hallam, 1997; McPherson, 2005; Nielsen, 1998; Wolf, 1976) birçok farklı müziksel görevde kullanılan bir ana strateji olarak öne çıkarılmıştır.

### **2.2.9. Kulak Eğitiminde Yararlanılan Öğrenme Stratejileri**

Kulak eğitimine ilişkin farklı görevlerde yararlanılan bilişsel strateji örnekleri müzikal sesi kuramsal kategori açısından (akor isileri, müziksel biçim, ritmik yapılar ve dizi dereceleri) çözümlenmek ya da performansı iletirmek amacıyla yazılı müziği çözümlenmektedir.

Wolf (1976:171), tanıdık yapıları taramanın, nota okumada yetkin olan ve olmayan öğrenciler arasındaki en önemli farklılıklardan biri olduğunu bulmuş ve öğrencinin akıcı bir şekilde nota okuyabilmesinin bir sonraki aşamada neler olacağını öngörebilme becerisini; bu becerinin de yeterli düzeyde bir teorik bilgi gerektirdiğini ifade etmiştir.

Bilişsel stratejilerden yararlanılan diğer görevler ise entonasyon, doğaçlama ve besteleme alanlarıdır. Bazı öğrenciler, kullanabilecekleri bilişsel stratejilerin farkında olduklarını bildirirler; ancak yine de stresli durumlarda, problemi tahmin etmek veya önlemek gibi verimsiz telafi edici stratejiler kullanma eğiliminde olduklarını bildirmektedirler.

Kulak eğitimi alanında görev yapan bir çok eğitmen, ilgili çalışmalarda kullanılan stratejilere yönelik talimatlarının çoğunun bilişsel yaklaşım odaklı olduğunu kabul etmektedir. İçsel işitme becerisi geliştirebilmek için duyulan veya görülen şeyi çözmeye ve yapılandırmaya olanak tanıyan bir tür analitik süreçle ilgili olmak gerekmektedir.

### **2.2.10. İşitsel Stratejiler**

İşitsel stratejiler, müziğe stratejik olarak yaklaşımlarımız içerisindeki farklı dinleme şekillerini kapsar. Farklı dinleme yöntemlerini içeren bu stratejiler müzik eğitiminin birçok farklı alanında gözlemlenebilir ve kulak eğitimi derslerinde aynı anda üzerine yoğunlaşılması gereken bir enstrüman olmaksızın ele alınmalıdır. İşitsel stratejiler vücudunuzu müzik eşliğinde hareket ettirmeyi, müziksel sesin farklı boyutlarını dinlemeyi, kendi performansınızı dinlemeyi ve sesi içselleştirebilmek için defalarca kez dinlemeyi

içerebilir. Dil öğrenmede çocukların içsel bir okuma sesi oluşturmak için öğrenimlerinin ilk yıllarında yüksek sesle okuma çalışması gibi, yüksek sesle şarkı söylemek de eğer hedef, şarkıların tekrarı sonucunda içsel bir ses anlayışı oluşturmaksa işitsel bir strateji olarak kabul edilebilir. İtme becerilerine yönelik çalışmalarda da müziksel bir sese içsel ve sezgise bir tepki uyandırmak için bu stratejiye ihtiyaç vardır. Eşlikle birlikte nota okuma, bu açıdan yararlı bir uygulamadır; Bu tür bir görevde bireyden sadece “müzikal akışa ayak uydurması” istenebilir. ve artık, eşliği dinlemeye yöneltilen bireyin kullandığı bu strateji, işitsel bir boyut kazanır.

Gordon (1997) tarafından sunulan içsel duyumsama (Audiation) kavramı, işitsel yaklaşımlar ve bilişsel stratejiler arasındaki bağlantıya odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre müzik dinlerken içsel canlandırmada bulunduğunuz sırada, neyin geleceğini önceden tahmin etmek veya kestirmek için henüz duymuş olduğumuz belirli müziksel kalıpları özetler ve genelleştiririz (Gordon 1997: 5). Bu nedenle kulak eğitiminde işitsel stratejiler normal olarak performans esnasında işitsel geri bildirimden yararlanmak için içsel canlandırma biçimlerine odaklanmaktadır.

Başarılı bir icra sadece ve sadece icracının bilgi işlem sürecinde önemli miktarda bilgiyi yapılandırabilmesi ve performansa ilişkin gerekli düzeltme ve ayarlamaları gerçekleştirmek için elde edilen sesi zihinde net bir şekilde canlandırabilmesiyle mümkündür (Banton,1995:15). Gerçekten duyduğumuz şeylere odaklanmak, müzik yaşamının bir çok alanında çaba gerektirmekle birlikte bunlar müzik öğrencisi için üzerinde çalışılması ve edinilmesi gereken temel becerilerdir. Kulak eğitiminde bilişsel stratejiler gerektiren görevler genellikle daha ağırlıklı olmakla birlikte işitsel stratejilerde bunlarla aynı öneme sahip olan ve sistematik olarak üzerinde çalışılması, edinilmesi ve uygulanması gereken becerilerdir.

### **2.2.11. Üst-Bilişsel (Metakognitif) Stratejiler**

Metakognitif stratejiler öğrencinin kendi öğrenme ve düşünme süreçleriyle ilgili görüşleri ile ilgilenen ve bu görüşleri ele alan stratejilerdir. Bir stratejinin üst bilişsel olabilmesi için, örn. kendi öğrenme süreçlerimiz gibi genel bir karaktere sahip hedeflere odaklanılması gerekmektedir. Bir günlük tutmak veya öğrenmeyi nasıl planladığınızdan bahsetmek, kendi öğreniminizin stratejik olarak farkında olmanın etkili yolları arasındadır. Bu, günlük uygulama, değerlendirme, düşünme süreçleri, öğrenme ile ilgili literatür

referansları veya gelecekte öğrenmeye yaklaşacağınız yöntemlere ilişkin planlarınıza ilişkin düşünceler içerebilir.

Verilen görevde kullanılacak en etkili stratejileri seçmek metabilşsel çaba gerektiren bir değerlendirme sürecini gerektirir. Bir stratejiyi belirli bir problemin çözümünde uygulanacak uygun bir strateji olarak seçmek için birey stratejiyi, sorunu ve problemin ve stratejinin nasıl kesiştiğini anlamak zorundadır (Kuhn 1988: 237).

### **2.2.12. Sosyal Stratejiler**

Sosyal stratejiler, yardım istemek veya işbirlikçi öğrenme bağlamları oluşturmak gibi diğer insanlarla etkileşimi içeren eylemlerdir. Öğrenciler derslerin akışı sırasında birbirlerine yardımcı olabilecekleri bir sınıfta birbirlerine yakın oturuyorlarsa daha iyi öğrenebilmekte, yanlış anlamalar düzeltilmekte ve bilgi alışverişi yapılabilmektedir. Bazı öğrenciler çok soru sormakta ve bu sorulardan yararlanarak öğrenmekte iken, diğer tür öğrencilere ise ise bu tip bir stratejik davranışın öğretilmesi-kazandırılması gerekmektedir. Bir öğretmenden yardım istemek, açıklama veya olgu sormak ya da akran desteği almak için sorular sormak, bazı öğrenciler için öğrenilmesi-edinilmesi gereken bir davranıştır. Yaşlıları ile işbirliği yapmak bazı öğrenciler için gerginliği hafifletmeye ve motivasyonu artırmaya katkıda bulunur. Yaşlılar problemi öğretmenlerden farklı şekillerde anlayabilirler ve arkadaşlarının daha rahat anlayabileceği başka terimlerle açıklayabilirler. Öğretmen bu tür sosyal stratejilerin kullanımını kulak eğitimi sınıfında teşvik ederek; öğrencileri kendi öğrenim ortamlarını yaratmaları için güçlendirebilir.

### **2.2.13. Bellek stratejileri**

Bellek stratejileri, müziği ezberleme yöntemlerini içeren stratejilerdir. Birçok öğrenci, sadece kulak eğitiminde değil, müziğe ilişkin diğer alanlarda da ezber gücülüğüyle karşılaşmaktadır. Bu alanda kritik bir öneme sahip olan bu beceriyi gerektiren görevler karşımıza bir parçayı kulaktan öğrenme, ezbere çalma, oynama veya bir partiyonu ezberleme gibi farklı şekillerde çıkabilir. Hallam (1997c) müzikte ezber stratejilerine yönelik olarak yürüttüğü çalışmada. 77 acemi ve profesyonel müzisyene kullandıkları performans amaçlı ezber stratejileri hakkında sorular sormuş, araştırma sonucu edindiği bulgular, öğrenme süreçlerinin normalde, işitsel, kinestetik ve görsel stratejilerin bir arada kullanımına dayandığını dayandığını ve profesyonel müzisyenlerin ezberleme süreçlerine yardımcı olmak için müziksel analizden yararlandığını acemilerin ise birkaç analitik becerinin dışında ezberde sürekli biçimde tekrardan yararlandığını ortaya koymuştur.

Ezbere çalma, aynı zamanda Hallam'ın görüşmelerinde de değinilen kaygı faktörüne ilişkin sorunları da beraberinde getirmektedir.

Kulak eğitiminde ele alınması gereken temel bir konu da , öğrencilerin ezberlemek için daha iyi stratejiler geliştirmelerine nasıl yardımcı olabileceğimize. Önerilen stratejiler genellikle tanıdık kalıpların parçalara ayrılması, notaya alma, görselleştirerek canlandırma, parmakla çalma (enstrümanı çalmak gibi), şarkı söyleme ve analize odaklanmaktadır. Öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarının farkında olmaları ve bunlardan hangilerinin üretken olduğuna odaklanmaları da büyük önem taşımaktadır. Bu stratejiler her bireyin tercih ettiği öğrenme stiline göre öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir.

#### **2.2.14. Eksiklikleri Telafi Etmeye (Kapamaya) Yönelik Stratejiler**

Öğrencinin bilgi ve beceri becerilerindeki kısıtlamaları telafi etmesini sağlayan stratejiler genellikle eksiklikleri telafi edici (compensative) stratejiler olarak adlandırılır (Green & Oxford, 1995:297). Verilen işitsel görevleri gerçekleştirmek için kolay- kestirme yollar olarak kabul edilen işitilemeyi tahmin etmeye çalışma veya diğer benzeri eylemler, faydalı görünme birlikte öğrenmenin akışını bozabilecek niteliktedir. Bir öğrencinin bir melodiyi hatırlamak için enstrümanı üzerinde parmak hareketlerinden yararlanması, hedef kulak ezberi olduğunda işitsel becerilerdeki zayıflığı telafi etmeye yönelik bir strateji olarak kabul edilebilir. Öte yandan tahmin ve alışkanlıkların üretken müzikal stratejiler olduğu çeşitli müzikal durumlardan da söz etmek mümkündür. Thompson ve Lehman, hem görme-okuma hem de doğaçlamada belirli bir dereceye kadar kişinin belli bir dereceye kadar sırtını nitelikli tahminlere dayadığını belirtmektedir.

#### **2.2.15. Affektif (Duyuşsal) Stratejiler**

Nielsen (1998), müzik akademisi öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine bilişsel ve üstbilişsel katılımları açısından öz-yeterliliğin anlamlı bir faktör olduğunu göstermiştir. Kulak eğitiminde özgüven, müzisyenler olarak her türlü yeterlilik seviyesinde karşımıza çıkabilen bir konudur. Bazı öğrenciler için kulak eğitimi dersleri, stresin ve müziksel yetersizliklerin ortaya çıktığı bir ortam haline dönüşebilir.

Testlere ve sınava bağlı stres, diğer öğrencilerin görüşleri veya kendi müzikalitemize ilişkin çekincelerimiz gibi duyuşsal faktörlerin üstesinden gelmeye yönelik

bu stratejiler, bir müzisyen için hem kulak eğitiminde hem de genel anlamda faydalıdır. Sınavlara sınanma koşullarını taklit ederek (sınama durumunun gerçekleşeceği yerde ya da eleştirel bir dinleyici kitlesi önünde ) çalışmak, stresi azaltmada faydalı stratejilere bir örnek olarak gösterilebilir.

Duyuşsal stratejiler aynı zamanda olumlu bir müziksel akış hissini yansıtmak için ya da kişinin kulak eğitimine yönelik çalışmalarda sevdiği müziklerden yararlanarak kullanılabilir. Bir öğrenci iyi bir kulağa sahip olmak için aynı zamanda müziksel başarı açısından önemli deneyimlerinden de faydalanabilir.

Sosyal davranışların diğer bireylere yaklaşımda ve yardıma veya öğrenmeye yönelik ihtiyacının ifadeye özgüven gerektirmesi nedeniyle duyuşsal stratejiler kulak eğitiminde sosyal stratejilerle yakın bir ilişki içerisinde ele alınmalıdır. Dil öğrenimine ilişkin araştırmalarda elde edilen bulgular stresi azaltmaya, kendini ödüllendirmeye ve kendini cesaretlendirmeye odaklanmanın öğrenme çıktısını önemli düzeyde arttırdığını göstermektedir(Green & Oxford 1995:292). Hata yapma ve kusurlu olma duygusunu ve yaşanan stresi idare edebilmek kulak eğitimi derslerinde çok fazla çaba gerektirebilir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi de bu alanın eğitiminin ana odak noktası olmamasına rağmen, müziksel kimliğinizin önemli bir kısmı olarak algılanmasıdır. Bu tür stratejilere müzik alanındaki stratejik araştırmalarda ne yazık ki nispeten çok daha az değinilmektedir. İyi bir öğretmenin, nitelikli bir kulak eğitimi dersinin ve kaliteli materyallerin öğrenciyi kesin bir biçimde içsel duyumsama veya müzik ezberlemede daha iyi hale getireceğini iddia etmek mümkün değildir. En iyi eğitmen ve metodlarla bile öğrenme gerçek anlamıyla sadece öğrenciler istediğinde gerçekleştirilebilir (Griffith, 2004). Öğrencinin öğrenmeye yönelik harcadığı çaba da en az öğrenme ve öğretim metodları kadar hayati bir öneme sahiptir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin görevi öğrencinin etkin bir biçimde tavsiyelerin, yöntemlerin ve motivasyonun peşinde koştuğu bu süreçleri kolaylaştırmaktır. Öğrencilerin yeni stratejileri otomatik olarak uygulamalarının tek nedeni öğretmen tarafından onlara bir görevin en iyi şekilde nasıl yerine getirilebileceğini söylemiş olması değildir. Öğretmenin öğretilen stratejilere ilişkin algısıyla öğrencilerin hangi stratejileri öğrendiklerine ilişkin algıları arasında da bir farklılık olmalıdır. Bu bağlamda açık ve net bir strateji öğretimi ve bu stratejilerin çalışılması gereklidir. Kulak eğitimi derslerinde öğrencilerin kulak eğitimi çalışmaları ve genel müzikal yerlilikleri yani müzisyenlikleri arasındaki ilişkinin farkında olmaları gerekmektedir. Kulak eğitimi dersleri normalde öğrencilerin iyi bir müzik kulağına sahip



olması için gerekli araçların sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu alanda ortaya konulması gereken daha spesifik hedefler ise müziksel ezber, işitilene notaya alabilme, işe duyumsama davranışını iyi bir biçimde gerçekleştirebilme ve iyi bir deşifre becerisi olabilir.

Çalışımın yanı sıra öğrencilerin döngüsel öz denetim alışkanlıklarını elde etme durumuna yönelik araştırma ve incelemelerle müzik eğitimcileri öğrencilerin kendi başlarına etkili bir biçimde çalışıp çalışamayacaklarını veya müzikal gelişimlerini sürdürecektir motivasyona sahip olup olmadıklarını daha iyi biçimde anlayabilirler (McPherson & Zimmerman 2002:344).

Müziksel işitmenin ve kulak eğitiminin algısal boyutları ve öğrenme stratejileri içerisindeki yerine ilişkin edinilen bilgiler ışığında, değinilmesi gereken bir başka önemli nokta da kulak eğitiminin müzik eğitimi içerisindeki kısa tarihçesi ve özellikle bu eğitimin içgüdüselleştirilmesi ve müzik yazısı güdümünden kurtularak kulağa ve işitmeye odaklanması görüşüne önderlik yakın geçmişe ait uygulamalar ve yaklaşımlardır. Bu konudaki açıklamaların ardından bu uygulamaların ve onlara kaynaklık eden fikir ve yaklaşımların günümüz müzik eğitimi sistemi içerisindeki rollerine ve bu araştırma kapsamında ele alınan kulaktan ezber yöntemi ile ilişkilerine kısaca değinilecektir.

### **2.3. Kulak Eğitiminin Kısa bir Tarihçesi ve Yakın Dönemlere Ait Uygulamalar**

Yakın geçmişe ait dergi ve makaleler kulak eğitimi pedagojisi söz konusu olduğunda hem eğitimci hem de öğrencilerin düş kırıklığı içerisinde olduğunu öne sürmektedir. Örneğin, Pratt (1990:7) işitme eğitimi klasik biçimiyle “oldukça yetersiz” bulurken Covington ve Lord (1994:169) ise “işitme eğitimi paradigmasında önemli bir değişimin zamanının geldiğini” ifade etmektedirler. Covington aynı zamanda müzik öğretmeni ve şeflerin yüzyıllardır icracıların işitme becerilerindeki yetersizlikten yakındığını” belirtmiştir (1992: 6). Sıklıkla yakınılan bir diğer önemli durum ise işitme becerilerinin diğer tür müziksel bilgilere oranla daha geç gelişmesidir (Benward, 1978). Buna rağmen bu eğitime yükseköğrenim öncesi müzik müfredatında bu sorunlara yeterince değinilmemiştir. Gary Karpinski bu yakınımaları desteklemekte ve birçok işitme becerisi eğitmeninin öğrencilerinin derslere kötü biçimde hazırlandığını ve bu düzeyin son on yıl içerisinde daha da kötüye gittiğini söylediklerini belirtmiştir (1993: 15).

Amerika Birleşik Devletleri’nde Ulusal Müzik Eğitimi Birliği tarafından yayınlanan Ulusal Müzik Eğitimi Standartları (National Association of Music Education,

2014). temel niteliği itibarı ile öğrencilerin şarkı söyleyebilmesini, çalgı çalabilmesini, doğaçlama yapabilmesini, beste yapabilmesini, nota okuyup yazabilmesini, dinlediği müziği çözümleyip, tanımlayıp değerlendirerek anlayabilmesini talep etmektedir. Bu temel becerilere eşlik eden ek başarı standartları ise “müzik yapma, yaratma ve müziğe tepkide bulunmanın insanların dahil olduğu en temel müziksel etkinlikler olduğunu, bununla birlikte dinleme, çözümleme ve değerlendirmenin müziksel öğrenmenin önemli temel taşları olduğunu ifade etmektedir. Dipnotlarda standartlar içerisindeki önemli kulak eğitimi etkinliklerinin varlığı tespit edilebilir. Örneğin K-4 Düzeyinde:

- Kısa ritmik ve melodik kalıpları yansıtabilme;
- Verilen bir ritmik veya melodik kalıbı aynı stilde doğaçlama bir kalıpla yanıtlayabilme;
- İşitsel olarak sunulduğunda basit müziksel yapıları adlandırabilme gibi maddelere rastlamak mümkünken 5-8. Sınıf arasında bu kriterler:
- Ezgisel bir çalgıda basit melodileri kulaktan çalabilme ve armonik bir çalgıda kulaktan basit bir şekilde eşikleme yapabilme;
- Basit armonik eşlikler doğaçlayabilme;
- Verilen pentatonik ezgiler ve major ezgilerin üzerine melodik süslemeler ve basit ritmik ve melodik çeşitlemeler doğaçlayabilme;
- Verilen bir eşlik üzerine ya da eşiksiz biçimde tarzı, ölçüsü ve tonalitesi tutarlı kısa ezgiler doğaçlayabilme;
- Sol ve fa anahtarlarında basit ezgileri ilk görüşte okuyabilme.
- Verilen bir işitsel örnekte sunulan belirli müzikal olguları uygun terminoloji kullanarak tanımlayabilme gibi daha ileri düzeyde bazı kriterler görülmektedir(a.g.e.:24).

Bu aşamada sorulması gereken bu kriterlerin ne düzeyde yerine getirildiği sorusuna verilen genel yanıt bu kazanımların “çoğu zaman düzenli ve sürekli bir şekilde elde edilemediği”dir.

Yükseköğretim kurumlarındaki birinci sınıf öğrencilerinin daha önce düzenli bir eğitim görmediği ve bu tür görevleri gerçekleştirmeye sürekli ve düzenli biçimde mecbur kalmadığı anlaşılmaktadır. Woody ve Lehmann (2010:58) gerçekleştirdikleri araştırmada

yükseköğrenim öncesi deneyimlerine ilişkin görüşülen yirmi dört öğrenciden sadece sekizinin bilinen ezgileri kulaktan öğrenme yöntemiyle çalmayı denediği, sadece üçünün doğaçlama bir ezgi yarattığı ve sadece üçünün bilinen bir ezgiye doğaçlama biçimde eşlik ettiği tespit edilmiştir. Hatta bu öğrencilerden bazıları yükseköğrenime kadar “kulaklarını kullanmadıklarını” bile ifade etmişlerdir. Her ne kadar yükseköğrenim düzeyindeki öğrencilerin tümü öğrenci icracı düzeyine erişebilmiş olsalar da onları birbirinden aşırı düzeyde farklı başarılarla götüren en önemli unsur kendilerine has – eşsiz- eğitim geçmişleridir.

Batı dünyasında ve Birleşik Devletler’de K-12 (ilk ve ortaöğretim düzeyindeki) eğitim sisteminde müziğe yaklaşımın notaya bağlı olması ve müziksel okumayı ağır bir biçimde vurgulaması, müziği nota olmaksızın anlayabilmek ve yaratabilmek için gerekli olan becerilerin çoğunun göz ardı edilmesine neden olmuştur. Bunun sonucunda yükseköğretim kurumlarına bağlı müzik bölümleri işitsel ve müzikal becerileri ile performans düzeyleri ve müzikolojik birikimleri arasında denklik olmayan öğrencileri kabul etmektedirler (Bannan, 2010:197). Formel müzik eğitiminde öğrencilere müzik yazısının öğretilmesinden önce işitsel akıcılığın kazanılması fikrinin erken bir yansıması 1830’lu yıllarda Lowell Mason’a dayanır. Mason’un ciddi bir şekilde savunduğu bu yaklaşım temelini büyük ölçüde İsveçli pedagog Johann Pestolezzinin öğretilerinden almıştır. Pestalozzi bu yaklaşımında öğrencilerin “pasif bilgi”den yani örneğin sözüm ona sesleri ifade eden sembollerden önce “aktif bilgiyi” yani yaratma ve seslendirme etkinliklerini deneyimlemeleri gerektiğini savunmuştur (Woody, 2012:88).

Bu ilkeler, yirminci yüzyılın ortasında müziksel öğrenmenin altında yatan bilişsel süreçleri araştıran İngiliz müzik eğitimcisi James Mainwaring tarafından daha detaylı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Mainwaring (1951a:12), müzik eğitimine ilişkin olarak savunduğu yaklaşım dahilinde öğrencilerin simgeden sese değil sestten simgeye ilerlemesi gerekliliğini savunmuştur. Aynı dönemlerde sestten simgeye sıralamasını savunan bir diğer önemli müzik eğitimcisi ise bir çocuğa ilke ve kurallar yoluyla müzik öğretmenin dil bilgisi yoluyla konuşmayı öğretmek kadar anlamsız olduğunu ifade eden Fransız Albert Lavignactır (Lavignac, 1902).

Teorik bilgileri uygulama olmaksızın öğretmenin heves kırıcı ve neredeyse hiç bir işe yaramayan bir uygulama olduğu Smith tarafından da ifade edilmiş (1934) ve tüm bu fikirler, altmış yıl sonra öğrencilere önce işlevleri ve durumları işitebilmenin öğretilmesi gerektiğinin sonrasında hali hazırda işitebildikleri şeyi isimlendirmeleri sürecinin çok

basit olacağını savunan Gary Karpinski tarafından tekrarlanmıştır (1993: 244). Görünen odur ki Pestalozzi, Mainwaring ve Karpinski ve arkadaşlarının tüm bu uyarılarına rağmen günümüzde birçok sınıfta halen önce görüntü sonra ses yaklaşımı hakim durumdadır. Genç müzisyenlere sıklıkla yeni çalgıları ile birlikte başlangıç düzeyi metod kitapları verilmekte ve bu öğrenciler parmak numaraları ve notaları aynı anda öğrenmeye başlayarak bu metotları direkt seslendirmeye çalışmaktadırlar (Woody, 2012: 84). Sorun şudur ki, görsel öğrenmeyi vurgulayıp işitsel öğrenmeyi göz ardı ederek müziksel okumanın simge-eylem ilişkisi içeren bir beceri olduğu öğretildiğinde öğrenciler işitsel algılamının müzik yaratmadaki önemini kavramada başarısız olmaktadır (Musco, 2006: 92). Çalgı eğitiminin başında nota okuma gerekliliği daha derin ve gerçek bir müzikal anlayış için gerekli olan işitsel beceriler yerine icrada ve tepkide bulunmada görsel becerileri ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte müziksel okuma becerileri sürekli bir biçimde parmak numaraları ile kas belleği ile sürekli pekiştirilirken bu görsel ve kinestetik işbirliği notayla ilişkili olarak daha da güçlenmekte ve aynı ödevlerin altında yatan işitsel unsurlardan uzaklaşmaktadır (Brown, 2003:47).

En iyi ihtimalle önceden doğal olarak var olan işitsel akıcılığın öğrencilerin müzik yazısı sembollerini tıpkı yazı dili okur gibi anlamasını sağlayabileceğini umulabilmekle birlikte, bu senaryoda işitsel kazanımlar bir hedef olarak değil yan ürün olarak kazanılmaktadır (Woody ve Lehmann, 2010:103).

Tıpkı dil ediniminde olduğu gibi bir çocuğun müziksel kulağını geliştirmesi için gerekli olan becerilerin çoğu doğumdan itibaren kazanılmaya başlamaktadır (Woody, 2012: 86). Müziksel yetkinlik ve dil arasındaki bu ilişki göz önünde bulundurulduğunda ilk ve orta öğretim öğrencilerinin bu işsel becerileri yeteri şekilde kullanamamasının bu becerilerin yok olmasına neden olabileceğini düşünmek mümkündür (Woody, 2012: 87). Daha başka bir şekilde ifade edilecek olursa, hepimiz içgüdüsel uygulamalara teriminolojinin eklenmesiyle karmaşık hale gelebilen doğal ve işsel becerilerle doğarız.

Basit bir tartım bir bebek tarafından taklit edilebilir; fakat yetişkin bir müzisyenin bu tartımı yazıya dökebilmesi için yapısı hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bir ezgi, o ezgiyi yaratan ritmik yapı veya ses ilişkileri hakkında hiç bir fikiri olmayan bir çocuk tarafından sesle veya çalgı ile kulaktan yeniden yaratılabilir; fakat bu ezgiyi notaya almak zihinsel çözümleme gerektirir (Mainwaring, 1951b: 58). Yükseköğretim düzeyinde öğrencilerden bir zamanlar onlar için işsel olan bu görevleri tekrar etmeleri istendiğinde zorlanarak ezilmektedirler. Woody'nin de belirttiği gibi her ne kadar müzik eğitimcileri

işitmenin müzik yaratmada önemini vurgulasa da çoğu öğrencinin beklenenden fazla işitme becerisine sahip olması karşısında şaşırarak kadar ümitsizdir. Eğer durum böyleyse sorulması gereken soru şudur, daha önce vurgulanmış olan (önce ses, sonra görüntü) kuramları ana akım-yaygın uygulamalarda neden yer bulamamaktadır (Woody, 2012: 83-84)

Farklı kaynaklara göre önce ses, sonra görüntü metodolojisi büyük oranda öğretmenin modelleme becerisine bağlıdır (Dickey, 1991). Bu yaklaşımı sınıf ortamında hayata geçirmek kolay bir iş gibi görünmemektedir. Müfredat kaynaklı sorunlar ve kısıtlı süre ortalama müzik eğitimcisi için –kaçınılmaz biçimde hedefe yönelik uygulamaya dayalı bazı senaryolar haline gelen - sınırlı bazı hedefleri aşmayı aşırı derecede zorlaştırabilir (Bobbitt, 1970:143).

Örneğin başlangıç düzeyi üflemeli eğitiminin çoğunlukla oldukça geniş sınıflarda gerçekleştirilmesi öğretmeni parmak numaraları ve üfleme teknikleri gibi nispeten prosedüre dayalı boyutlara odaklanmaya zorlamaktadır (Elliot, 1974: 121). Bakır üflemeli çalımının mekanik boyutlarını göz önünde bulundurduğumuzda bu unsurların odak noktası haline gelmesi anlam kazanmaktadır. Fakat doğru sesi elde etmeyi kolaylaştırmak için çalgıcı sadece doğru üfleme ve valf kombinasyonunu değil, aynı zamanda üfleme hızını da ayarlamak zorundadır. Her bir ses için doğru hava akım hızını ayarlamak için icracı o sese özel kas belleğini sunulan işitsel ve görsel ipuçları ile özdeşleştirebileceği bir teknik geliştirmek zorundadır. Hedefi (mutlak bir ses perdesi), psiko motor üretimle ilişkilendirmek (embochure position ve hava dolaşım hızı) çözümdür ve bu noktada hedef bu bağlantıların her bir sestem önce dikkatlice düşünülerek değil otomatik olarak gerçekleştirilecek hale gelmesini sağlamaktır. Ne yazık ki çalıcının işitsel olarak canlandırdığı perde ile çaldığı arasındaki doğruluk derecesi çeşitlilik gösterebilir. Bakır üflemeli çalgıların fiziksel tasarımı doğuşkan dizisi ile ilişkili olarak çalgının daha güçlü biçimde tınladığı tepe rezonasyon noktaları içermektedir. Çalımın doğru biçimde gerçekleştirilmediği durumlarda çalgının kendisi bu hatayı telafi edecek ve (temiz olmayan sese ve sese kötü bir şekilde girilmesin rağmen) en yakın doğuşkanı tınlatacaktır. Mekanik anlamdaki bu uyumsuzluklar örneğin doğru sesin tınlamasının sadece tuşe üzerindeki doğru konumda bulunmakla mümkün olduğu yaylı çalgılarla zıtlık göstermektedir. Normalde başlangıç sesinin doğruluğu ve temizliği sağlandığında sıradaki öncelik verilen notaya göre bir sestem diğerine doğru bir şekilde hareket etmek olacaktır. Bakır üflemeli çalımında atlanan ya da üstün körü çalınan sesler sıklıkla karşılaşılan hatalardır. Bu gibi tüm hataların

sadece yanlış emboşür yerleşimi ya da hava akımının doğru hızda olmaması gibi fiziksel hatalardan kaynaklandığını düşünmek sorunu yanlış bir şekilde adlandırmak olur. Hatalar sıklıkla aralıkların yanlış biçimde tanınmasından ya da çalınmasından kaynaklanmaktadır (Byrd, 2009: 72). Varılacak doğru ses işitsel olarak doğru biçimde canlandırılmıyorsa çalıcının fiziksel olarak doğru pozisyonu alması ihtimali düşmekte ve bu durum da atlanan ya da kötü-üstün körü biçimde seslendirilen bir sese neden olmaktadır. Müzik topluluklarının şefleri her ne kadar öğrencileri ses kayıtlarını, provalarda diğer üyeleri ve bireysel çalışmalarda kendilerini dinlemeye teşvik etmeye çalışsa da, metinde daha önce sözü edilen işitsel becerilerin dinleme etkinliğini tam anlamıyla “yararlı” bir çaba haline getirecek kadar oluşturulmadığı açık ve net biçimde ortadadır. Sürekli tekrar edildiğinde, “dinle” kelimesi, “odaklan” ve “bu kısma dikkat” et” komutları ile aynı anlama sahip olabilmekle birlikte, bu dinleme etkinliğinin nerede ve nasıl gerçekleştirilmesine ilişkin özel bilgiler söz konusu olduğunda anlam açısından belirsizliğini korumaktadır. Ses, ritim, tını, gürlük, artikülasyon vs. gibi konularla ilgili olsa da gerçekleştirilen eylem bir şekilde yönlendirilmediğinde işitsel farkındalığa ilişkin bir çok imkandan yaralanma ihtimali pek mümkün görünmemektedir. İşitsel fırsatların her daim etrafımızda varolması nedeniyle işitsel farkındalığa her an her yerde değinmek mümkündür (Pratt, 1990: 11). İşitme eğitmenlerinin bu hususa ilişkin olarak karşılaştıkları özellikle problemlili bir diğer senaryo da öğrencilerin profesyonel icra kariyerinin gerektirdiği tüm keskin becerileri göstermelerine rağmen işitsel beceriler karşısında eksiklik ve saflıklarının korumasıdır ve ne yazık ki yükseköğretime başladıktan sonra bu tür öğrenciler için kestirme bir çözüm yoktur. Çünkü işitsel beceriler çalıcının teknik becerilerine eşdeğer hale gelene kadar belirli bir plan ve yöntem dahilinde geliştirilmelidir. Her ne kadar işitme eğitimi her müzisyenin yükseköğretim deneyiminin “temel” bir unsuru olsa da işitsel becerilere doğal bir yatkınlığı bulunmaması veya geçmişinde bu konuda yeterli deneyime sahip olmamaları nedeniyle bu konuda zayıf olan öğrencilerin sınıf arkadaşları ile eşdeğer seviyeye gelmesi kararlı ve bireysel bir çaba gerektirmektedir (Rifkin ve Stoekher, 2011: 156).

Kulak eğitiminde öğretilenlerin gerçek müziksel deneyimlerle anında ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin gündelik müziksel hayatlarında uygulanabilir olması gerektiğine ilişkin birçok görüşe rağmen kuramcı ve pedagoglar bu dersin verilmesine ilişkin en iyi yöntem üzerine tartışmalarını bir türlü sonuçlandıramamaktadırlar. Bu hususta karşılaşılan iki temel sorun vardır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin örneğin ezgisel ya da armonik bir yürüyüşün yapısal düzenini hızlıca anlayabileceği bir işitme birikimini

geliştirmede kullanılacak en iyi yöntemin ne olduğuna ilişkin bir görüş birliğine belki de asla varılamayacak olmasıdır (Bobbitt, 1970: 143). İkinci ve belki de en üzücü olanı ise müziğin az önce bahsedilen bu yapısal nitelikler anlaşılmadan seslendirilmesinin mümkün ve alışıldık olmasıdır. Fakat yine de neredeyse tüm icracılar müzikal yapının anlaşılması ve eserin özüne hakimiyet arasında bir ilişkinin varlığını kabul etmektedirler (Bobbitt, 1970 :154-155). Fikirler ve uygulamalar arasındaki ayrılık bir taraftan öğrencilerin işitsel becerilerini belirli bir dereceye kadar geliştirmeye teşvik edildiği diğer bir yandan ise bunu gerçekleştirmeden de varlıklarını sürdürebileceklerinin farkına varmalarını sağlayan bir tür pedagojik karmaşayla sonuçlanmıştır. Daha önceden de belirtildiği gibi işitme eğitimi/deşifre becerisi ve müzisyenlik disiplinine ilişkin çok sayıda farklı tanım ve kavram bulunmakla birlikte müzik eğitimi verilen her bir kurumda izlenen hedefler doğrultusunda açık ve net kararlar alınması ve bu kararların öğrencilere net biçimde iletilmesi-kavratılması zorunluluk kazanmaktadır.

### **2.3.1. Batı Uygarlıklarında Kulak Eğitiminin Kısa Tarihçesi**

Eski müzik eğitimi sistemlerine yönelik araştırmalar yoluyla günümüz uygulamalarının eğitimcilerin eski dönemlerdeki hedeflerine zıt biçimde geliştiği açıkça görülmektedir.

Müzik eğitiminin gelişimi ve kulak eğitiminin müzik eğitimi dahilindeki çeşitli pedagojiler içerisindeki yeri incelendiğinde kulak eğitiminin yararlılığına ilişkin algı değişikliklerini belirlemek ve bu eğitimin günümüz eğitim sistemi içerisindeki yerini belirlemek daha kolay olacaktır. Müziğin toplumun kültürel ve ruhani etkinliklere katılımını arttırmak için eğitime dahil edilmesi antik Yunan uygarlığına kadar dayanır (Mark, 2008: 1).

Lir ve aulos aracılığıyla seslendirilen çalgı müziğinin yanı sıra şarkı söyleme de bir müzisyenin gelişiminin önemli bir gerekliliği olarak bu dönemde vurgulanmıştır. Resmi törenlerden kabileler arası şarkı söyleme yarışmalarına kadar çoğu toplumsal etkinlikte şarkı söylemek beklenen-umulan bir davranış haline gelmiştir. Bu tür yarışmalarda rekabete dayalı tutumların artmasıyla birlikte şarkıcıların standartları da yükselmiş ve beşinci yüzyıl itibarı ile bu tür etkinliklerde müzik icra etmek elit bir davranış alanı haline gelmiş ve Yunanistan'da halka ve popülizme yönelik müzik eğitimi düşüş dönemine girmiştir. Antik Roma'da ise müzik matematiksel bir bilim (yedi özgür sanatın en üst düzeydeki ilk dördünden-quadrivium- biridir. ) kabul edilmiş ve büyük oranda Boethius'un

De Insitutione Musica Treatise isimli eseri ile öğretilmiştir (Mark, 2008: 3). Boethius bu eserinde musica mundana (müziğin her yeri saran evrensel bir güç olması), musica humana (insan vücudunun uyumu), ve musica instrumentalis (çalgılarda varolan müzik) ilkelerini izlemiş, aralıkları uyumlu ya da uyumsuz olarak nitelendirmek için matematiksel ilkelere dayanmış ve daha önceki dönemlere ait modal kuramların temel öğelerini ele almıştır (Bower, 2013). Orta Çağ'da da müzik eğitimi özellikle de müzik yazısının icadına kadar şarkı söyleme becerisine odaklanmıştır. Müzik yazısının gelişimiyle müzik eğitiminde bir değişim başlamış, özellikle dokuzuncu yüzyılın başlangıcı civarında harf isimlerinin kullanımıyla nota okuma önem kazanmıştır. On birinci yüzyılda Guido d'Arezzo'nun ortaya koyduğu solfej sisteminin ortaya çıkışıyla müzik yazısı, müzik eğitimine köklü değişiklikler getirmiştir. Bu yazı biçimiyle müziğin seslendirilmesi istendiği gibi yazılması imkanı doğmuş ve var olan ezbere dayalı öğrenme yöntemiyle birlikte nota okuma mümkün ve kullanışlı bir hale gelmiştir. Müzik yazısı çok sesliliğin ve besteciliğin bir eğitim alanı olmasını sağlayarak müzik eğitiminde önemli gelişmeleri desteklemiş olup Aydınlanma Çağı'nın entellektüel gelişiminde de önemli bir faktör haline gelmiştir. Müzik eğitiminde ki bu tarihsel gelişimlerin günümüz uygulamalarına yansımaları en iyi biçimde İngiltere ve anakaralı Avrupalı grupların sömürgecilik döneminin başlarında göç ederek etkilediği Amerika 'da görülebilir (Mark, 2008: 4-5). Yeni dünyaya yerleşen bu öncü gruplar beraberlerinde zengin bir dini ve din dışı müzik birikimini de getirmişlerdir örneğin dini törenlerde cemaatle topluca şarkı söyleme geleneği Amişler, Menonitler ve Moravyalılar için oldukça önemlidir. Fakat bildiğimiz haliyle günümüz Amerikan müzik eğitimi üzerinde müziği ibadet amaçlı kullanım biçimleriyle en büyük etkiye sahip iki grup Sarikler (Pilgrims) ve püritanlar (muhafazakar protestanlar)dı. ((Mark, 2008:9). Her iki grup da kiliselerinde profesyonel müzisyen kullanmayı mezmurları cemaat halinde okumayı bir ibadet aracı olarak kullandılar. Başlangıçta kullandıkları kalvinist metinler yazılı müzik içermemekte birlikte dokuzuncu basım itibarı ile (1698) Bay Psalm Kitabına onüç yazılı şarkı eklendi. Gelenek dışı elmas biçimindeki nota başlıkları ve solmizasyon heceleri (notalara verilen hece isimler, örn. Do , re...vs.) daha sonra başlıklı notlar yoluyla şarkı söyleme biçiminde oldukça yaygın bir öğretim aracı haline geldi. Bu sistemde nota başlıklarındaki farklılıklar yarım ses aralıklarının dizide nereye denk geleceğini belirtiyordu.

On dokuzuncu yüzyılda yaşamış müzik eğitimcisi ve kilise müzisyeni Lowell Mason Amerikan devlet okullarında kullanılması gereken bir müzik müfredatının ilk



savunucularındandı. Mason o dönemde oldukça popüler olan şarkı söylemeye yönelik akşam kurslarında gerçekleştirilen uygulamalarının Avrupadaki köklü müzik eğitimi geleneklerinden yararlanarak yeniden planlanmasında oldukça faydalı olmuştu (Mark, 2008:25-52). 1833 yılında Mason ve İş Arkadaşı George James Webb Boston, Massachusetts’de (muhtemelen türünün ilk örneği olan) bir müzik akademisi açmıştır (Harry vd., 2013). Söz konusu akademinin ses eğitimini ve bu eğitimin önemli ilkelerini temel alması kısa sürede binlerce öğrencinin bu okula akın etmesini sağladı ve 1834 yılında Vokal Müziği eğitiminde Pestalozzi sistemini temel alan Boston Müzik Eğitimi rehberi yayınlanmıştır. Daha önce de bahsettiğimiz gibi Johan Heinrich Pestalozzi eğitimin alt sınıfları yükseltmenin tek yolu olduğuna inanan ve eğitim çabaları yoluyla ulusal ahlak ve vatandaşlık bilincini arttırmanın yollarını arayan İsveçli bir eğitimciydi (Mark, 2008: 31-34).

Mason tarafından yorumlanarak müzik eğitimine uyarladığında bu ilkeler:

1. Simgelerden önce sesleri öğretmek-çocuklara yazılı notaları ya da isimlerini öğrenmeden önce şarkı söylenmesi.
2. Çocuğu, dinleme ve taklit etme yoluyla, sesleri, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları kabul edilebilir ve edilemez etkilerini gözlemlemeye teşvik ederek bu bilgileri ona direk açıklamaktan kaçınmak. Bu ilke ile çocuk pasif konumdan çıkarılıp aktif öğrenen haline gelmektedir.
3. Her seferinde tek bir şey öğretmek-ritim, ezgi ve ifade biçimleri önce ayrı ayrı ele alınıp daha sonra hep bir arada sunulmalıdır.
4. Çocuğun her bir aşamada bir sonraki safhaya geçmeden önce yeterince çalışarak uzmanlaşmasını sağlamak.
5. İlke ve kuramları uygulamadan sonra ve uygulamadan kaynaklandıklarını belirterek vermek.
6. Telaffuz edilen sesleri çözümlmek ve içerdiği unsurlar üzerine çalışmak yoluyla bu sesleri müzik içerisinde kullanmak (Mason, 1834:14).
7. Nota isimlerini çalgı müziğinde kullanılanlarla eşleştirmek.

Bu yedi ilke daha karmaşık materyalleri ele almadan önce bilginin özümsemesini teşvik ederek ve buna zaman tanıyarak giderek artan bir başarı düzeyinin elde edilmesini

temel alan sistematik ve aşamalı bir yaklaşıma karşı duyulan arzuyu göz önüne sermektedir.

Bu yaklaşım öğrencilerin bir beceri ya da müzikal bir kavramı tam anlamıyla öğrenmesi durumunda edindikleri bu kavramın bilgisini karşılaştıkları yeni müziksel durumlarda da kullanabileceği varsayımına dayanır (Haston, 2007: 29).

Lowell Mason'un kitabı ülke çapında birçok şarkı okulu eğitmeni tarafından hızla benimenmiştir. Ön sözünde de belirtildiği gibi bu kitabın amaçlarından birisi de müziğe eğitimde aritmetik veya coğrafya dersi gibi bir önem –ağırlık kazandırabilmektir. Ön sözde aynı zamanda bu kitaptaki ses ve kulak egzersizlerinin doğru bir şekilde uygulanması halinde bu organların iyi bir gelişim düzeyi yakalamada başarısız olmasının çok zor olduğu belirtilmiştir. Mason müzik kulağının oluşumu ve gelişiminin bir çocuğun müzikal sesleri ayırt etmesine takdir etmesine ve taklit etmesine imkan tanıyacağına derinden inanmakta ve aynı zamanda tıpkı konuşma sesi gibi müzik kulağının da deneyimle gelişerek bireyi daha gelişmiş bir duyarlılığa ve müziksel mükemmeliyete götürebileceğini düşünmekteydi (Mason, 1834: 16).

Müzik eğitimindeki hızlı gelişimler açısından Lowell Mason'un yirminci yüzyıl İngilteresindeki dengi ise özellikle müziksel öğrenmenin altında yatan bilişsel süreçleri incelemeyi hedef edinmiş olan James Mainwaring'dir (Woody, 2012: 84). Tıpkı Mason gibi Mainwaring'de müziksel öğrenmede ilerlemenin görüntüden sese değil sestem görüntüye doğru olması gerektiğini savunmuş ve müzik eğitimine nota ile başlamanın genel eğitime tanımlarla başlamak gibi olduğunu ve bu durumun doğal öğrenme sürecine aykırı olduğunu ifade etmiştir. Mainwaring sözlü tasvir ve tanımların sadece bu kelimelerin içeriğini anlamlandıracak düzeyde deneyime sahip olunması durumunda uygun olduğuna inanmıştır (Mainwaring, 1951: 11).

## **2.4. Kulak Eğitimi İle İlişkili Kavram ve Uygulamalar**

### **2.4.1. Müzik Yazısı (Notasyon)**

Günümüzde formel müzik eğitimi büyük ölçüde görüntüyü sese dönüştürebilen yani okuyabilen- icracıların yetiştirilmesine odaklanmıştır. Dikte, deşifre solfej ve diğer disiplinler gibi notasyon temelli kulak eğitimi etkinlikleri yüzeyde hem işitsel kavramaya hem de simge temelli becerilere ilişkin öğeleri bir araya getiren iyi bir yol gibi görünmektedir.

Nota güdümlü etkinlikler her ne kadar işitsel beceri gelişimine imkan sağlasa da ortaya çıkan ürüne asıl odak noktası değil de yan ürün olarak değinilmesi nedeniyle potansiyellerinde bazı sınırlılıklar söz konusudur. Kulak temelli etkinliklere klasik batı müziği geleneğinden ziyade jazz müzikte ve popüler müzikte ve dünya müziklerinde daha sık rastlanmaktasının nedeni bu türlerin basılı müziğe daha az ihtiyaç duymasıdır. Buna rağmen genç icracılar müzik eğitimlerine klasik kanonlarla başlamaktadırlar. Nota temelli kulak eğitime olan bağımlılığımız daha önce değinilmiş olan müzik dili içerisinde düşünebilme becerisiyle işitsel keskinliğe ve müzikal akıcılık ve dilin gelişimi arasındaki karşılaştırmaya taban tabana zıt niteliktedir. Bir performansın tamamlanma aşamasına kadar izlediği yol öğrencilerin notaları daha hızlı biçimde kesin ve net sesler halinde canlandırabilmesi ile önemli ölçüde kısalmıştır (Woody, 2012: 85). Kulaktan çalımda gelişimin hızlı nota okuma bir yana bestecilik, düzenleme, grup içi işbirliği, bireysel ifade gibi diğer müziksel becerilerin gelişimini kolaylaştıran önemli bir unsur olduğu kanıtlanmıştır. Müziksel okuma esnasında bile içsel işitsel süreçler yani sadece pozisyonlar ve parmak numaraları ve seslerin fiziksel sembollerine tepki vermekle kalmayıp sesleri kafanızın içerisinde canlıymış gibi duymanın gerekliliği vurgulanmalıdır.

#### **2.4.2. Dikte (İşitilen Müziği Yazıya Dökme)**

Sıradan bir işitme eğitimi dersi hem ritmik dikte, ezgisel dikte ve deşifre gibi çizgisel etkinlikleri hem de sonorite yoluyla çalınan akorları ve akor yürüyüşlerini tanıma ve işitsel olarak canlandırma gibi yatay etkinlikleri içermekle birlikte, bu iki etkinlik arasında bağlantı kuran etkinlik sayısı çok azdır. Gelenseksel kulak eğitimi derslerinde edinilen tecrübenin miktarına bağlı olarak müzisyenler batı müziğine has soldan sağa (okuma hareketi) anlayışına odaklandıkları için, genellikle akor niteliklerini kulaktan ayıracak donanıma sahip değildir. Bir müzisyen için yatay yapıları (akorları, ezgi ve tartımları) okuyabildiği hızda algılayabilmek zorunlu bir ihtiyaçtır (Bailey, 1992 :32-34). Armonik dikte her bir ezginin (ezgiye karşı ezgi temelli birçok seslilik türü olan) kontrpuana dayalı özelliklerine çok az bir vurgu ile her bir sesin analitik boyutlarına odaklanarak dış partilerin notaya alınmasını içerir. Bu yöntem öğrenciyi müziksel bilgiye yönelik ayrımcı bir yaklaşım içerisine iter (Covington, 1997: 43). Nota temelli müzik öğreniminin ön planda olması, sadece ritim ve seslere dikkat etme bağımlılığına yol açarak; entonasyon, artikülasyon, nüans, dinam zıtlıklar ve gürlük (yoğunluk) gibi diğer unsurların göz ardı edilmesine neden olabilir. Gerçekten de bazı kulak eğitimi dersleri tamamen seslerin ve ritmin hassas ve detaylı bir şekilde dinlenmesine odaklanıp form, stil

ve besteleme teknikleri gibi meseleleri yazılı ve daha geniş kapsamlı kuramsal derslere bırakmaktadırlar (Karpinski, 1990:191).

Nota temelli dikte çalışmaları, öğrencilerin işitsel materyal içerisinde çok hayati bir öneme sahip olan dizi derecelerine ait işlevleri anlama gerekliliğini ortadan kaldırmaktadır. Örneğin tonik (karar ses) duyarlılığı zayıf olan öğrencilerin kendilerine bir başlangıç sesi verilmesiyle yapmaları gereken tek şey art arda gelen ses çiftleri arasındaki hareketi takip etmek ve seçtikleri bitiş sesi algıladıkları ezgisel çözüm formülüne (ki bu çoğunlukla tonik sesine bir dönüştür) uyana kadar bu sesler arasındaki aralıkları eğitimlerine dayanarak tahmin etmektir (Karpinski, 1990:205). Bu konuda gerçekleştirilecek daha yararlı bir çalışma ise bir ezgiyi işitsel olarak yeniden yaratma, onu solfeje (nota isimlerine) ya da rakamlara (dizi içerisindeki dereceleri gösteren sayılar) dönüştürme ve son aşamada ise notaya almaktır. Kulak eğitimi müfredatında dikte çalışmalarına aşırı bağımlılık belki de bu eğitimi alan öğrencilere zarar vermektedir. Karpinski işitilen şeyi notaya almayı öğrenmenin müzik evreninde çok az uygulama alanı olduğunu ve duyduğunu notaya alabilen müzisyenlerden ziyade kulakları ile düşünebilen müzisyenler yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dikte çalışmaları yükseköğretim müzik programlarında oldukça yerleşik bir konuma sahip olsada bu çalışmalara yönelik bu odaklanmayı savunan yazılı kaynak örneklerinin sayısı oldukça azdır. Kulak eğitiminde notaya aşırı bağlılığa ilişkin diğer bir sorun da öğrenci tarafından yazılan ezgisel ya da armonik bir dikte kağıdından yola çıkarak öğrencinin kulak eğitiminin hangi yönlerden başarısız olduğuna- işitsel uyaranlara ilişkin anlayışlarına, müziksel belleklerine veya bu belleği notaya dönüştürme becerilerine ilişkin- bir çıkarım yapılmasının imkansız olmasıdır (Karpinski, 1990:217). Eğitimcinin tek yapabildiği hata türünden ya da nedeninden belki de çok az emin olabilecek yeterlilikle yanlış seslerden puan kırmaktır. Fakat hatalı diktelerin bir kaç kez değerlendirilmesi, doğru bir teşhis konulabilmesi için gerekli yanıtları sağlayacaktır. Problemi çözmek için sadece daha çok alıştırma yaptırmak; söz konusu eksikliği çok karmaşık bir dizi işlem ve uygulama içerisinde giderek daha da derine gömecektir ((Karpinski, 1990: 220). Daha fazla dikte çalışması yapmak becerilerin gelişeceği anlamına gelmemektedir. Dikte çalışmaları aynı zamanda verilen görevle adeta boğuşur gibi görünen öğrencilerde öğrenmeye engelleyen güçten düşürücü bir kaygıya da neden olabilir.

#### **2.4.2. Ses ve Çalgı Kullanımı**

Öğrencilerden seslerini ilk kez kullanmaları istendiğinde bu alana ilişkin pedagojinin bazen işlevsiz kaldığı görülmektedir. Şarkı söylemek müziğin en temel

etkinliğidir (White, 1981:25). Şarkı sesi her ne kadar tüm müzisyenlerin kullanmayı bilmesi gereken bir araç gibi görünse de bazı bireylerin ses üretiminin temellerine ilişkin giriş düzeyinde eğitime ihtiyaç duyacağı aşikardır. Vücut duruşu, karın desteği, nefes ve ses alanı gibi ilkelere gereken özenin gösterilmesiyle işitme öğrencileri seslerini güçlük çekmeden herhangi bir engelle karşılaşmadan kullanmayı öğrenebilir. Kabul edilmelidir ki, bazı bireyler için kişinin sesini sergilemesi çok derin bir kişisel deneyim olabilir ve sınıf ortamı içerisindeki başarılı performansa yönelik aşırı talep ve beklenti ile birleştiğinde önemli oranda strese neden olabilir (Rifkin ve Urista, 2006:58). Fakat doğru şekilde yaklaşıldığında insan sesi öğrencinin işitsel beceri cephaneliğinde oldukça etkili bir güç ve Edwin Gordon'un deyimiyle işitsel ve sesle algılamada yaşamsal öneme sahip bir destek haline gelebilir. Gordon'un iddiası geliştirilmiş işitsel duyarlılık ile öğrencinin tonalite hissindeki gelişmelerin çalgı performansına gelişmiş bir duyarlılık ve seslerin doğru icrası (hem entonasyon hem de kendi anlamıyla) şeklinde yansıtacağıdır (Gordon, 2000: 4). Gordon'a göre düşünce dil için neyse içsel duyma becerisinde müzik için odur ve eserlerinde ifade ettiği kişinin çalabilmeden önce duyabilme (Hear it before one can sing it) becerisi bakır üfleli pedagojisinde oldukça popüler olan "sing, buzz, play" yaklaşımında varlığını sürdürmektedir.

İçsel duyumsama ya da başka bir deyişle sesleri içsel olarak canlandırma tekniğinin kullanımı genelede iç kulak (inner ear) ya da audiation (sesleri içinden duyumsama/canlandırma) olarak isimlendirilir ve içsel işitmeyle sesin dışsal üretimini en kolay biçimde ilişkilendirme yolu insan sesidir (Woody&Lehmann, 2010). Bu dışa yansıtma uygulamasının çoğu zaman öğretilmesi gerekmekte; çocuklar seslerini diğer insanların önünde kullanmaya yönelik korkuyu ortaya çıkarıp geliştirmeden önce bu teknikten tekerlemeleri ve basit çocuk şarkılarını öğrenmek için içgüdüsel olarak yararlanmaktadırlar (Pratt, 1990: 123).

Benward ve Carr'ın "Sightsinging Complete"i gibi birçok işitme eğitimi kitabı öğrencilerini belirli aktiviteler için çalgılarını da sınıfa getirmeye teşvik etse de bu teşviklerin yeterince sık gerçekleşmemesi derste öğretilen kavramların bütünsel bir biçimde kuramdan uygulamaya yönlendirilmesinde çok az yarar sağlamaktadır. Bunun yerine çalgıların getirildiği bu tür dersler bazen sadece solfej ve dikte egzersizlerinin tekdüzeliğini kırmaya yönelik değişiklikler olarak görülmektedir. Ağırlıklı olarak ritim ve seslere odaklanan kulak eğitimi müziksel performansın barındırdığı uçsuz bucaksız gerçekliklerden ayrılmış gibi görünebilir. Tempo, gürlük farklılıkları, artikülasyon ve

cümleme gibi unsurlar dahil edilmeden öğrencileri birbirinden ayrılmış bu kavramların müziksel önemine ve müzik içerisindeki yeri ve gerekliliğine ikna etmek oldukça güç olabilir. En iyi işitme hocaları müziksel anlamda oldukça düz bir performansı daha gelişmiş bir biçimlendirme önerisinde bulunmadan dinlememekte, aynı biçimde müzikal anlamda iyi olan yorumlarında tıpkı çalgı performansında olduğu gibi takdir ve övgü görmesi gerekmektedir (Karpinski, 2000: 187-189). Seslendirme-icra, her müzik dersinin temel unsuru olmalı ve muhtemel tüm kaynaklar müziğin her bir boyutu ile seslendirme-icra arasındaki içsel ilişkileri örneklemek-göz önüne sermek için kullanılmalıdır (Buccheri, 1990).

### 2.4.3. Öğretim Kadrosunun Uygunluğu

Kulak eğitimi ve işitsel becerilere yönelik dersler çoğunlukla müzik kuramları alanında çalışan öğretim üyelerine ve onların lisansüstü düzeydeki asistanlarına verilmektedir.

Öğretim elemanları ve üyeleri aynı dersi yıllarca vermiş olma avantajına ve tecrübesine sahip olabilmekle birlikte öğretici asistanlar genellikle lisans düzeyinde hem de bu alana yönelik bir eğitimin verildiği bir öğretim ortamıyla eğitmen olarak ilk kez karşılaşmaktadırlar.

Bazen önlerinde oturan öğrencilerle aralarında sadece bir kaç yıllık yaş ve deneyim farkı bulunan asistanlara dersin sorumlu öğretim üyesi tarafından bir ders programı ve kitabı verilmesi ve sonrasında öğretime salıverilmesi oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Kendi öğrenciliklerinde edindikleri dışında yararlanabilecekleri çok az deneyim bulunan asistanların bu eğitimi vermesi müzik müfredatındaki en kritik öneme sahip derslerden birine yönelik pedagojik yaklaşımdaki yetersizliği göz önüne sermektedir. Öğretim kadrosuna ilişkin kararların bir sonucu da en rahat kullanılan, öğretmesi ve değerlendirmesi en kolay materyalleri seçme eğilimi gibi müfredata ilişkin birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. Fakat öğretmenler olarak öğretmesi en kolay konu ve bilgileri iletme yerine daima öğrencilerimize müziksel dünyayı en geniş kapsamlı ve en bütünsel yaklaşımla sunma azminde olmalıyız. Randall Pembroke ve Lee Riggins Müzik Kuramları Pedagojisi (Music Theory pedagogy) isimli süreli yayında Birleşik Devletler'deki yükseköğretim ve üniversitelerde kullanılan işitsel beceri-kulak eğitimi programlarına yönelik olarak 1990 tarihinde gerçekleştirdikleri araştırmaya ilişkin makalelerinde işitsel beceri eğitiminde en temel iki unsurun yöntem ve kullanılan

materyaller olduğunu ifade etmişlerdir (Pembrook ve Riggins, 1990:231). Söz konusu araştırmada Pembrook ve Riggins en sık yararlanılan başvuru kaynaklarını ve kullanılan özel yöntemleri (örneğin, ders süreleri ve odaklanılan-ağırlık verilen konular) belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma her ne kadar geçerli ve yararlı istatistik veri sağlamış olsa da (örneğin, ilk yıl işitme becerilerine ayrılan ortalama sürenin haftada 177 dakika olması gibi) araştırmacılar tarafından elde edilen bulgularla öğrencilerin kazanımlarına ilişkin standartları ilişkilendirmeye yönelik bir girişimde bulunulmamıştır. İşitsel beceriler pedagojisi alanında bir araştırmacı olarak edindiği tecrübelerine dayanan Inger Elise Reitan(2009) işitsel beceri öğretmenlerinin bu becerilerin algısal ve zihinsel temellerine ilişkin araştırmalarla ilgilenmediğini tespit etmiştir. Bu görüş işitme eğitimi alanındaki birçok önemli eğitmenin Psikomüzikoloji ya da Müzik Eğitimi Dergisi gibi yayınlardaki makaleleri derinlemesine takip edebilecek deneyim ve eğitime sahip olmadıklarını öne süren David Butler tarafından da savunulmaktadır (Butler, 1997:42). Karpinsky ve Larson'ın çalışmalarına rağmen yükseköğretim düzeyi kulak eğitimi programları alanda elde edilen yeni bilgileri kendilerine entegre etmede yavaş ve yetersiz kalmaktadırlar. Müziksel bilgiyi algılayış biçimimizi açıklamaya yönelik araştırmaların sayısı arttıkça elde edilen sonuçların kulak eğitimi pedagojisi ve öğretimi alanında uygulanma gereği de artmaktadır. Müzik eğitimi alanında uygulamaya yönelik kulak eğitime yönelik araştırmaları temel alan çok sayıda öneri bulunmaktadır. Müzik kuramları alanındaki öğretim kadrosu-en azından yüzeysel olarak- her ne kadar kulak eğitimi derslerinin, yöntemlerinin ve kitaplarının geliştirilmesi ve kullanılması ile ilgiliymiş gibi görünseler de, bu alana yönelik uygulamaların ardında yatan psikoloji ile ilgilenmemektedirler. Benzer biçimde müzik psikologları da yaptıkları araştırmaların ardında yatan pedagojik uygulamalara nadiren odaklanmaktadır (Reitan, 2009:208). Dolayısıyla işitsel beceri eğitimi bir disiplin/alan olarak kendisini müzik kuramları ve müzik psikolojisi alanları arasında sıkışmış halde bulmaktadır. Fakat birçok öğretim elemanı ve üyesinin kadro sürekliliğinin bir gerekliliği olarak ortaya koyması gereken araştırma ve geliştirme çalışmalarına verilen önemin artması ile değişimin başladığı hissedilmektedir.

Bu alanları bir araya getirebilecek ve uygulamaları gelişim sürecinin erken safhalarında başlatabilecek olanlar ise müzik eğitimi uzmanlarıdır. İşitsel beceriler dersinde iyi-oluş düzeyine ilişkin olarak gerçekleştirdiği 2008 tarihli araştırmada Reitan iyi bir işitme eğitmeninde olması beklenen niteliklerin; sempatik olabilme yetisi, iyi bir pedagoğ olma ve dersleri iyi biçimde düzenleyerek/organize ederek sunma (Reitan,

2008:89). Bu özellikler aynı zamanda kurum dışı eğitimlere de atfedilebilecek niteliktedir. Öğrenciler tarafından yukarıdaki niteliklere uygun bir eğitimci olarak görülebilmek için öğrencilerin gözünde güven ve değer kazanacak iletişim yolları bulunmalı ve kullanılmalıdır. Yeterlilik düzeyi çeşitlilik gösteren öğrencilerden oluşan bir grupta dersi doğru tempoda işlemek büyük bir beceri gerektirmektedir. Bir şekilde başarı düzeyi daha yüksek öğrenciler meşgul tutulurken, daha düşük düzeydeki öğrenciler desteklenir. Bir bireyin çeşitli etkinlikleri sunmada kişiler arası (farklı kişiliklere hitap edebilen) bir tarzdan yararlanmasının bu etkinliklerin etkisini büyük miktarda arttırdığı sonucunu ortaya koyan bazı laboratuvar araştırmalarından bile söz etmek mümkündür (Deci ve diğerleri, 1991:336).

Kulak eğitimi programlarında ortaya çıkmış olan bir diğer sorun ise kulak eğitimine ilişkin sorunların belirtilerinin nedenmişçesine ele alındığı yaklaşımdır. Örneğin bir öğrenci basit bir solfej ezgisinde çıkıcı bir majör altılı aralığını (re-si) söylemede güçlük çekiyorsa, öğrencinin si'nin yaklaşmakta olan do'ya çözülümü itibarıyla önemini ve rolünü kavrayamamış olmasından ziyade, sorunun çıkıcı altılı aralıkları söylemek olduğu varsayılabilir. Bu nedenle bu aralığı bağımsız olarak defalarca çalışmak bu sorunu çözmede yetersiz kalacaktır. İyi bir kulak eğitimcisi diğerlerinden ayıran temel bir beceri de sınıfta karşılaştığı bir sorunu doğru bir şekilde teşhis edebilmesi ve anında bu soruna hitap edecek bir alıştırmayı yaratabilmesi/doğaçlayabilmesidir (Rifkin&Stoecker, 2011). Bu, çalgı eğitimcilerinin öğretim esnasında çok sık yararlandıkları, teknik ve müzikal problemleri alışkanlıklarına dayanarak teşhis etmeye ve hem o ana, hem de çalışma odasına yönelik çözüm tavsiyelerinde bulunmaya yönelik bir beceridir. Bu uygulama bire bir eğitime daha uygun olup sınıf ortamında uygulanması daha zor olabilir. Sorunu daha da abartılarak gözle görülebilir bir ilerleme kaydetmede başarısız olma riski, bir birey olarak öğrencide utanma duygusuna neden olabileceği gibi; ders planından uzaklaşma riski de eğitimcinin problem çözme tekniklerinden ve doğaçlama yoluyla yeni materyaller oluşturma etkinliklerinden uzaklaşmasına yol açabilir.

#### **2.4.4. Puanlama ve Güdüleme**

Dışsal uyarılarla güdülenen öğrenciler sınanacaklarını bilmekte ve ellerindeki materyali kişisel gelişim veya daha gelişmiş bir anlayış hissi sağlamaktan ziyade bu sınavlar sonucu elde edecekleri somut ödülleri (puan) elde etmek için öğrenmektedirler.



Bir müzisyen için içsel uyarılara bağlı güdülenme yaşatları ile birlikte dinleyici karşısında ya da tek başına banyoda müzik icra etmenin getirdiği içsel mutluluk hissiyle dış uyarılara bağlı güdülenme ise bir sınav komisyonu karşısında geçer not almak bir seçmede başarılı olmak ya da bir öğretmeni üzerinde olumlu bir etki bırakma arzusuyla örneklenebilir. Yükseköğrenim düzeyi müzik öğrencileri genellikle sözü geçen iç uyarılardan etkilenmekte ve bunlar tarafından güdülenmektedir. Çünkü onlar halihazırda yaşamlarının büyük bir bölümünü müzikte mükemmeli arayarak geçirmişlerdir (Marvin, 1994:48). Fakat bu öğretim düzeyinde karşılaştıkları müzik eğitimi daha önce keyif aldıkları performans temelli etkinliklerden farklıdır. Değerlendirme ve sınavlar ön plana çıktığında içsel güdülenme bilişsel öğrenme ve yaratıcılığa yönelik fırsatlarla birlikte geri plana itilir. Ödevler, puanlar ve sınavlardan sıklıkla yaralanılması nedeniyle kuram derslerinde içsel anlamda güdülenmeyi sağlamak oldukça güçtür. Öğrenme ve yaratıcılık kulak eğitimi pedagojisinin en temel unsurlarıdır ve iç kaynaklı güdülerin tetiklediği davranışlar kişinin benliğinden türemekte ve tamamıyla desteklenerek öz-kararlılık prototipini desteklemektedirler (Deci ve diğerleri, 1991:331). Öz-kararlılık kuramında başarıya yönelik destek (performans dönütü ile elde edilir) ve ilişki oluşturma durumu (yaşlılar tarafından kabullenme) içsel destekli güdülenmeyi kolaylaştırır. Burada ana amaç öğrencide öğrenme ve başarıya yönelik samimi ve gerçek bir heves uyandırmak ve eğitim sürecinin gönüllü bir parçası olduğu hissini yaratmaktır (Deci ve diğerleri, 1991:325).

#### 2.4.5. Stres

Kulak eğitimi derslerinin müzik müfredatı içerisinde neredeyse tamamen zorunlu bir ders olarak okutulması bazı açılardan bu dersin “zorunlu fakat eğlenceli olmayan” bir ders olarak olumsuz bir kategoride görülmesine neden olabilir (Reitan, 2008:85).

Müfredatta klasman altı olarak kabul edilen müzik kuramları ve müzik tarihi derslerine benzer bir konumda olan bu derslere öğrenciler tarafından sıklıkla ve yanlış biçimde bir müzisyen olarak gelişimleri için gerekli olan fakat ayrı bir kategoride yer alan bir unsur olarak yaklaşılmaktadır. Ayrıca bu derslerin öğrencilerin özgüvenini zorlayan bazı boyutları olduğunu da hesaba katmak gerekir (Reitan, 2008: 86).

Müzik kuramlarında karşılaşılan diğer güçlükler gibi belirli kavramlara ilişkin tutarsızlık ve deneyimsizlik öğrencide Buccheri'nin “birdenbire müzik hakkında hiçbir şey bilmiyordum gibi hissettim” cümlesi ile betimlediği kaygı durumunun oluşmasına neden olabilir (Buccheri, 1990:131). 2008 yılında Norveç Müzik Akademisi'nde

gerçekleştirdiği araştırmada Reitan katılımcı öğrencilerin %27'sinin kulak eğitimi derslerinde sınıf ortamında yaşadıkları stres düzeyini yüksek olarak ifade ettiklerini tespit etmiş ve ifade edilen bu gerilimin zaman içerisinde kendisini gerginlik, kaygı, eksiklik hissi ve sürekli bir yılgınlık şeklinde gösterdiğini öne sürmüştür (Reitan, 2008:88).

Karpinski'ye göre işitsel beceriler dersinde yaşanan gerginlikle diğer müziksel etkinliklerde özellikle de sınıf ortamında gerçekleştirilmesi istenebilecek bir başka etkinlik olduğu için performans anında yaşanan gerginlikle yakından ilişkilidir (Karpinski, 1990: 209).

Eğitim süreci içerisinde sınıf ortamında yaşanan stres; özgüven ve öz yeterlilik gibi öz yargı açısından çok önemli diğer kavramlarla da ilişkilendirilmekte-özdeşleştirilmektedir.

Öğrenciler içgüdüsel olarak kulak eğitimi dersinde verilen görevleri tamamlamanın performansa dayalı boyutu ile performans egoları arasında hızlı biçimde bağlantı kurarak benzer biçimde bu alanda yapılan hatalarında özgüvenlerine zarar vereceğini göstermiş olurlar (Reitan, 2008:88). Özgüven ve öz yeterlilik öğrenmeye ilişkin tüm durumlarda hayati öneme sahip olmakla birlikte bu önem özellikle performans temelli görevlerde daha da artmaktadır. Bu önemi tam olarak anlayamasa da hisseden öğrenciler kulak eğitimine belirli müzikal zayıflık veya eksikliklerinin özellikle de yaşlıları ve sınıf arkadaşları arasında ifşa olacağı korkusuyla yaklaşmaktadırlar (Covington, 1992:5). Öğrenmeyi en verimli biçimiyle gerçekleştirmek için kişinin bulunduğu sosyal ortam içerisinde kendisine güvenebilmesi gerekmektedir. Başarısızlığa yönelik herhangi bir korku, öğrencinin eleştirel ve analitik bir dinleyici olarak iş görme becerisini ağır bir şekilde etkileyebilir.

Başarıyı teşvik eden bir sınıf ortamı yaratmak için, kulak eğitimi sınıfları öğrencinin özgüvenine yönelik güçlü bir tehdit unsuru oluşturulmaması gerekmektedir. Farklı seviyelerde yeni arkadaş ve akranlardan oluşan bir sınıf bu sözde tehditlerin düşük düzeyde kalmasına olanak sağlamaktadır. Öğrenmeye güdülenmek için öğrenci güçlüklerin yapısını hissetmeli ve bu görevlerde ustalığın erişilebilir olduğunu düşünmelidir. Bu şekilde geçmişte bir konuda ustalaşma hissini deneyimleme ve gelecekte karşılaşılabilecek bir konuda ustalaşma beklentisini oluşturma ve o an önünde olan bir konuda ustalaşma bir öğrenci için gerçekleşme biçimine göre olumlu ya da olumsuz olabilecek. döngüsel bir süreç meydana getirir (Reitan, 2008: 88).

Olumlu bir döngü kalıbının gelişmesi için etkinliklerin uzun vadeli sonuçları ve önemleri vurgulanmalı ve bu şekilde elde edilen her beceri sadece o ders ve sınıf kapsamında değil müzisyenliğin bütünsel yapısına sağladığı katkılar hesaba katılarak değerlendirilebilmelidir. Ayrıca öğrenciler kulak eğitimini diğer becerilerden ayrı bir biçimde ele almamaya ikna edilmelidir (Covington, 1992: 9).

#### **2.4.6. Grupla Öğrenme**

Yükseköğretim kurumlarında verilen kulak eğitimi dersleri öğrencilerin birey olarak sahip oldukları geçmiş deneyim ve geleceğe yönelik hedef ve planları arasındaki çeşitliliği hesaba katmayan ortak bir yaklaşım içerisindedir. Derslerdeki öğrenci sayısı genellikle on iki ile yirmi arasında değişmekte bu durum ise öğretim esnasında bireysel yaklaşımları kısıtlamakta ve buna rağmen işitsel beceri kazanımının farklı bireylerde farklı oranlarda gerçekleştiği görülmektedir. Bireysel kulak eğitimi geçmişlerine ek olarak her bir öğrenci beraberinde kendine has kişilik özelliklerini, zihinsel tavır ve tutum ve bilişsel eğilimlerini getirmektedir (Lively, 2005:77). Eğer söz konusu küçük bir sınıf ortamı ise öğrencilerin bilişsel yeterliliklerini anlamının önemi daha da artmaktadır. Her bir öğrencinin eşsiz bilişsel yapısı ve formal eğitim düzeyi kulak eğitiminin genellikle yirmi öğrencilik sınıflardan altı ila on kişi arası küçük gruplara indirgenmesini; hatta birebir öğretimle gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Öğrencilerin farklı şekillerde öğrendikleri ve öğrenmenin bireyselliği eğitim araştırmaları alanında yapılan birçok çalışma ile kanıtlanmıştır. Müzik Kuramları Pedagojisi Dergisi'nde yayınlanan makalesinde Michael Lively eğitim kuramcısı David Kolb'un öğreme biçimlerini dört gruba ayırdığı sınıflandırmayı temel alarak eğitimde kullanılacak yeni kuramsal materyaller geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmuştur (Lively, 2005:82-83). Kolb tarafından yapılan bu sınıflandırmaya göre dört öğrenme biçimi aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- 1) Yerleştirerek Öğrenenler (Accomodators): En iyi spesifik örnekler ve deneme yanılma yoluyla öğrenir ve bilgiyi özümsemek ve işlemek için deneyimden yararlanır.
- 2) Değiştirerek Öğrenenler (Divergers): Yine en iyi biçimde spesifik örneklerle öğrenen bu grup edindiği bilgiyi yansıtmalı gözlem yoluyla dönüştürerek yeni bilgiler türetmeye-geliştirmeye ihtiyaç duyar.

- 3) Ayrıştırarak Öğrenenler (Convergers): Sistematik çözümlene ve deneme yanılma ile öğrenmeyi tercih eder ve edindiği bilgileri soyut kavramlara dönüştürür.
- 4) Özümseyerek Öğrenenler (Assimilators): Sistematik çözümlenmeden yaralanırlar fakat bu çözümlenmeleri yansıtmalı gözlem yoluyla dönüştürürler. Kolb'un öğrenme stilleri sınıflandırması incelendiğinde bu dört farklı öğrenci türüne bilgilerin farklı şekillerde sunulması ve bu bilgilerin gelecekte tekrar hatırlanabilecek şekilde yönetilebilmesi için farklı yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Lively, 2005: 88).

Soyut kavramlaştırmayı tercih eden öğrenciler bir ezgiyi oldukça başarılı bir biçimde içsel olarak canlandırabilirken, diğer öğrenciler bilgiyi özümseyebilmek için seslendirme sürecine ihtiyaç duymaktadır. Kulak eğitimine yönelik daha türdeşik (homojenize) olan yaklaşımda öğrencilerin ise onlar için neyin gerekli ve önemli olduğunu belirlemeleri gerekmektedir (Reitan, 2009:214).

Kulak eğitiminin daha verimli bir şekilde gerçekleşmesine yönelik arayışlar esnasında keşfedilen diğer bir tür öğrenme kuramı da öncülüğünü Kate Covington'un gerçekleştirdiği nesnelci ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarıdır (Covington&Lord, 1994: 162-170). Bu yaklaşımlarda kullanılan öğretim stratejileri ile birlikte en yaygın olan yöntem birbirinden farklı gerçeklerden oluşan kümeleri sözcüklerle ifade edilebilen bilgilerle ve yöntem ve uygulamaya dayalı bilgilerle birleştirmekte ve bilgilerin hatırlanabilme ihtiyacı (hatırlanabilmelerini gerektiren durumlar veya belirli durumların bilgileri hatırlamada elverişliliği) ve hatırlanabilme (geri çağırılma) oranı çerçevesinde değerlendirilebilmektedir.

#### **2.4.7. Kulaktan Öğrenmeye Dayalı Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Kanıtlar ve Görüşler**

Çalgı müziği pedagogları geçmişten günümüze başlangıç metodlarının müziksel okumanın işitsel ve görsel bir motor beceriden ziyade sayfa üzerindeki görsel sembollere yönelik motor bir tepki olarak öğretilmesine ve kulaktan öğrenmeye dayalı yaklaşımın geri plana atılmasının müzikalite üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik kaygılarını dile getirmişlerdir (Gordon, 2003; Grunow, 2005; Schleuter, 1997). Örneğin Colwell ve Gosby (1992:28) “Çalgı Müziği Öğretimi” isimli kitaplarında anlattıkları sıradan bir prova senaryosu araştırmaya konu olan yaklaşımın eksikliğine ve hissedilen kaygıya iyi bir örnek

teşkil etmektedir. Orkestra dizileri ve diğer yüksek derecede teknik yeterlilik gerektiren diğer ısınma egzersizlerini sorunsuz bir şekilde çalmakta fakat deşifre ve nota okuma etkinliklerinde tona ait donanım ve tonalitelere yönelik farkındalık eksikliği nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır. Eğitim süreci boyunca seslerin doğru şekilde çalımına yönelik hassasiyeti geliştirmek çabasıyla harcanan uzun zaman aralığı göz önüne alındığında bu sürenin sonucunda nota hatalarının halen var olması eğitimcileri hayal kırıklığına uğratmaktadır. Şef, sabırla çalım hatalarını düzeltmekte ve anlık bir iyileşme sağlamakla birlikte çalışılan her yeni eserde bu sürecin yeniden başladığı görülmektedir. Bu senaryo üzerinde derinlemesine düşündüğümüzde öğrencilerin büyük çoğunluğunun ısınmaya ve tekniğe yönelik alıştırmalarda öğrendikleri ve çalıştıkları okumaya yönelik becerileri farklı eserlere ve durumlara aktaramadıkları (transfer edemedikleri) düşünülebilir. Colwell ve Goosby müziğin tamamen teknik çalışmalardan ve alıştırmalardan ziyade müzik yoluyla öğretilmesini bu sorunun muhtemel bir çözümü olarak önermektedirler.

Schleuter, (1997:19) çalgı müziği performansına yönelik bu yaklaşımın çaldıkları müziği işitsel olarak kavrayamayan “mekanik öğrenci” (Button pushers)lerle sonuçlanacağına yönelik uyarılarda bulunmuştur. “Mekanik öğrenci” (Button pushers) terimi ilk kez Thompson (2004:81) tarafından kendi gerçekleştirdiği araştırma dahilinde deşifre edilmesini istediği parçaları zihinlerinde canlandırıp duyumsayamayan, bu sesleri sadece çalgı üzerinde çalıştıktan sonra hissedebilen ve kavrayabilen müzisyenleri tanımlamak için kullanmıştır. Gordon (2003)ve Grunow (2005) “kişinin fiziksel anlamda var olmayan müziksel sesleri zihninde işitmesi ve canlandırması” olarak tanımlanabilen “işsel duyumsama” (Audiation) becerisinin tamamen anlaşılmiş bir performans için temel bir öneme sahip olduğunu işaret etmektedirler. (Gordon, 2003). İşsel duyumsama olmadan notanın doğru parmak numaralarıyla icra edilmesi, anlamı bilinmeyen yabancı metnin daktiloyla veya bilgisayarla yazılmasına benzetilebilir. İşsel duyumsama aynı zamanda doğru çalım ve deşifreyi kolaylaştırdığı düşünülen “öngörebilme-tahmin edebilme” (prediction) ve önceden hissedebilme/öncülleyebilme (anticipation) becerilerini mümkün kılmaktadır. (Gaynor, 1995; Gordon 2003; Grunow, 2005). Bu beceriye yönelik bir diğer temel kaygı ise müziği işsel olarak duyumsayamayan çalıcılarının yaptıkları hataları fark edememeleri ve dolayısıyla bu hataları kendi kendilerine düzeltememeleridir (Nuttall,2004:36). Bu tür müzisyenler yeni bir eseri öğrenirken büyük ölçüde şeflerinin ya da öğreticilerinin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar.

Gordon (2003), Grunow (2005) ve Schleuter (1997) in görüşleriyle uyumlu bir biçimde Priest (1989), çalgı performansının müzikal bir sonucu olan müzikal bir deneyim haline gelebilmesi için icranın önceden işitsel olarak imgelemesi gerektiğini savunmuştur. Dahası, müzisyenliğin işitsel temelini koruması, icraya yönelik daha geniş bir bakış açısının teşvik edilmesi ve müzisyenlerin müziği anlık biçimde (spontane) yaratabilmeleri için notalı icralar da dahil tüm icraların “kulaktan” ‘mış gibi kabul edilmesini savunmuştur.

Mainwaring (1941) müziksel okumanın sayfa üzerindeki sembollere yönelik mekanik tepkiler şeklinde öğretilmesine veya müzik yazısını seslerin sembolü olmaktan ziyade bir etkinliğe yönelik bir tepki olarak öğretme eğilimine karşı görüşlerini dile getirmiş; başka bir araştırmasında ise (1951) daha sonra müziksel okumanın birbiri ile ilişki içerisinde meydana gelmesi tercih edilen üç işlevsel süreçten meydana geldiğini iddia etmiştir. Bunlar ses, sembol ve eylem ilişkisine dayalı süreçlerdir. Bununla birlikte birçok öğrencinin sembol-eylem ilişkisini mükemmel biçimde gerçekleştirdiğini fakat ses- sembol ve ses-eylem ilişkisini gerçekleştirebilme becerisine sahip olmadıklarını ifade etmiştir.

Motor beceriler ve görsel/bilişsel beceriler müzik eğitimi veren kurumların tamamında çalgı ve orkestra derslerinde ve müzik teorisi ve işitme eğitimi gibi derslerde öğrencilerin gelişimi açısından odaklanılan noktalar olmuştur. Diziler ve diğer teknik alıştırmalar, devinişsel çabukluğu ve akıcılığı geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Seslerin hatasız çalınmasının öğretimi ise tonal donanım da dâhil olmak üzere müzik kuramlarına ilişkin edinilen bilgilerle daha da gelişmiştir. Bununla birlikte Collwell ve Goolsby (1992) tarafından anlatılan senaryoda da belirtildiği gibi bu becerilerin öğrenilen yeni müzik eserine aktarılıp aktarılamayacağı kesin değildir.

Kodaly, Chosky (1981), Suzuki (1969) ve Schleuter (1997) gibi pedagoglar müziğin teknik egzersizler ve bestelenmiş alıştırma yerine mümkün olduğunca müzik yoluyla öğretilmesini önermişlerdir. Müziksel okuma becerilerinin geliştirilmesinde Kodaly’ı temel alan öğretim yöntem halk şarkılarının söylenmesini içermekte, Suzuki yöntemi ise klasik müziğin önemli yapıtlarının kulaktan öğrenilerek seslendirilmesini içermektedir. Schleuter, herkesçe bilinen şarkıların başlangıç düzeyindeki öğrenciler için en etkili müziksel materyal olduğuna inanmış; şarkıların çalınmadan önce söylenmesini ve basit ezgilerin farklı sesler üzerinden çalınmasını önermiştir. Bu yolla, fazladan bir materyal kullanmadan parmak numaralarına ve daha geniş bir ses alanına hakim olmada başarı sağlanacak ve yeni parmak numaralarının öğrenimi için ortaya müzikal bir neden sunulmuş olacaktır.

Reimer, Duerksen 1972'den alınmıştır) tarafından gerçekleştirilen 18 haftalık bir deneysel araştırmada başlangıç düzeyi çalgı m¼zięinde ezgi ve egzersiz temelli ğretim karşılaştırılmıştır. Ezgi grubundaki katılımcılar çalışacakları parçaları seçmişler; ihtiyaç duyulduğunda parmak numaraları verilmiş ve hatalar gerçekleştikleri Egzersiz grubundaki öğrenciler öğretimin dizi, egzersiz ve alıştırmalarla sınırlı olması nedeniyle ezgi almamışlardır. Araştırmanın sonucunda ezgi grubu en az iki kat daha fazla materyal öğrenmiş, daha zor eserler çalmış, m¼ziksel dinleme testinde daha y¼ksek puanlar almış ve m¼zik eğitimine y¼nelik daha olumlu tavırlar sergilemiştir.

Dalby (1999), bilinen parçaların kulaktan öğretiminin en temel stratejilerden biri olduğunu s¼ylemiřtir:

“Bilinen şarkıların kulaktan çalınması ve s¼ylenmesi içsel duyumsama ile çalgının fiziksel kullanımı arasında bağlantı kurmak için gerekli olan becerinin gelişmesinde temel bir öneme sahiptir. şarkıları daha y¼ksek düzeyde işitsel becerilerin ¼zerine inşa edildiği m¼zikal yk¼ler ve işitsel ve s¼zel yapının temel bir unsuru olarak d¼ř¼n¼n. Dil ğrenme s¼relerinin erken d¼nemlerinde geniş çapta bir hikaye repertuarına sahip olan çocuklar okumaya y¼nelik formal eğitime daha hazır durumdadırlar. Aynı durum m¼zik içinde geçerlidir. Öğrencileri olabildiğince fazla şarkı öğrenmeleri için teşvik edin. şarkıları derecelendirme ve özendirme planlarınızın bir parçası haline getirin. Bu amaçla g¼sterdięiniz çabalar ğrencilerinizin kaçınılmaz biçimde ulaşacağı genel m¼zisyenlik düzeyine yansıyan değerli bir kazanım olarak size d¼necektir. (a.g.e, :23).”

Birçok eğitimci başlangıç düzeyi çalgı m¼zięinde şarkıların kulaktan öğrenimini tavsiye etmiş (Conway, 1997; Dalby, 1999; martin, 2005), bunlardan bazıları (Froseth, 1996; Grunow ve arkadaşları, 2001; Richter, 1945; Schleuter, 1997; Webster, 2000) aynı zamanda işitsel aktarımın (aural transposition) nemini de vurgulamıştır. Notaya alınmış eserlerin aktarımı Bastien (1973) gibi piyano pedagogları tarafından ve Berkowitz (1975), Heerema (1984), Linderman (1996) ve Pace(1956) gibi ustaların piyano eğitimine ilişkin yazılarında tavsiye edilmiştir. Orkestra eğitiminde ise Righter (1945), ezgilerin kulaktan öğrenimi ve aktarımının nc¼lerinden olmakla birlikte “M¼zięin temeli şarkılardır” (s,196) g¼r¼ř¼n¼ hatırlatmış ve hatta şarkıların öğrenilmesi s¼recinde konsepte uygun eşlik partilerinin diğer öğrenciler veya orkestra tarafından doğalanmasını önermiştir. Righter, bu t¼r etkinliklerin ilginç ve yapıcı olduğunu ve “beklendik ve beklenmedik açılardan b¼y¼k kazanımlara neden olacağı”(a.g.e, :43-44) g¼r¼ř¼n¼ ifade etmiştir.

Başlangıç düzeyi çalgı eğitimi kitapları, her ne kadar kulaktan alım ve şarkı ezberine dayalı eğitime yeterince dikkati ekmese de istisnai bir yaklaşıma sahip olan iki kitaptan s¼z etmek m¼mk¼nd¼r. “Do it! Jump Right In. Do it! Play in Band” (Froseth,2000) isimli iki metod herhangi bir nota olmaksızın kulaktan öğrenilecek dokuz bilinen parça ve farklı başlangıç seslerinden başlayarak aktarılacak 3 bilinen şarkı

içermektedir (p.XV). Kulaktan öğrenilecek parçalar öğrenci kitabında yer almakta ve bu parçalara klasik stilde eşlik edilmektedir. Öğrencilerden daha sonra şarkıları nota desteği olmaksızın farklı stillerde tekrar çalmaları istenmektedir. Down by the Station, Blues in F ve Cool jazz gibi diğer şarkılar ise soru cevap formatında tasarlanmış ve bu şarkıların çalımına doğaçlama etkinlikleri de dâhil edilmiştir. Öğretmen kaynak kitabı “The Teacher’s Resource Edition” ise belirli öğretim amaçlarına uygun şarkılardan oluşan bir liste sunmakta fakat öğretim sürecini açıklamamaktadır. Öğrenci kitabında şarkı sözlerinin de yer alması şarkıları söylemenin şiddetle tavsiye edildiğini göstermektedir. Do It! Play Strings (Froseth&Smith, 2003) ve Do It! Play Recorder (Grunow ve arkadaşları., 2001) notaya alınmış dört adet tonal ve tartımsal kalıp, majör-minör tonalite kavramlarının ve iki ve üç zamanlı ölçülerin öğretilmesi için özel olarak bestelenmiş dört şarkı ve önce kulaktan öğrenilip sonra nota ile okunacak olan 10 halk şarkısı içermektedir. Bu kitaba ait öğretmen rehberi “yapılması ve yapılmaması gerekenler”(s.280) de dahil olmak üzere öğrencilere şarkıları söyletirken izlenecek genel bazı stratejiler tavsiye etmektedir. Başlangıçta verilen vokale yönelik ipuçları öğrencileri şarkıları doğru tonalite, doğru ölçü ve doğru stilde söylenen şarkı için yönlendirmektedir. Kitaptaki her şarkı için kulaktan öğretilebilecek bas partileri ve notadan okunacak armonik hatlar bulunmaktadır. Kitapta ayrıca şarkıların farklı tonlarda çalımı, bilinen majör tondaki şarkıların minör tonda çalımı, bilinen şarkıların farklı ölçülerle çalımı, bilinen şarkılara doğaçlama armoni partileriyle eşlik etme, bilinen ve bilinmeyen şarkıları notaya almayı öğrenme gibi zenginleştirici etkinlikler bulunmaktadır. Kulaktan eğitime dayalı etkinliklere çok az sayıda başlangıç metodunda yer verilmesine rağmen kulaktan öğrenme yöntemiyle çalmaya teşvik eden başka basılı kaynaklara ulaşmak mümkündür. Froseth (1994)’in “Ear-To Hand Foundation Studies” (Kulaktan Ele Temel Alıştırmalar) isimli kitabı, kulaktan çalınan ve söylenen aşamalı olarak ardışık biçimde sıralanmış alıştırmalar içermektedir. Aebersold’un caz stili ve doğaçlama öğretimine yönelik yayınları arasında yer alan “Minor Blues in All Keys” (Tüm Tonlarda Minör Blues) (1993) gibi kitaplar da kulaktan çalım ve çalışmayı teşvik eden yayınlara örnek gösterilebilir.

Şarkıların kulaktan öğrenilerek söylenmesi ve çalınması Amerikan müzik eğitimi standartlarını belirleyen Ulusal Müzik Eğitimi Derneği (MENC-The National Association for Music Education) tarafından da önerilmektedir. Bu kurum tarafından belirlenen ulusal müzik standartları arasına 5. ve 8. sınıflar arasında “öğrenciler ezgisel bir çalgıda basit ezgileri kulaktan seslendirir” ibaresi yer almaktadır. (MENC Performans Standartları



Komitesi, 1996:69) Bu öneri müziksel hedefleri ana hatlarıyla dört temel kategoride bilgi, beceriler, tutum ve estetik (Thomas,1970) olarak ele alan Manhattanville Müzik Öğretim Programı Projesi (Manhattan Music Curriculum Project-MMCP) gibi Bu nedenle müzik eğitime yönelik daha eski önerilerin felsefesiyle uyuşmaktadır. İyi biçimde planlanmış ve tasarlanmış olan ve şarkıların önce kulaktan öğrenilip sonra notadan okunmasına-söylenmesine veya çalınmasına yönelik bir öğretim programı bu felsefeye uygun olarak nitelendirilebilir.

Şarkıların kulaktan çalımı ve söylenmesinin ulusal kriterler ve eğitim uzmanları tarafından tavsiye edilmesine ve kulaktan çalımı destekleyen müzik yayınlarının varlığına rağmen bu türde bir eğitimin özellikle söyleme ve okuma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin deneysel kanıtlar yetersiz kalmaktadır. Brown (1990) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, bir kolejde şarkı ezberine dayalı pilot bir yöntem uygulanmış ve melodik tekrarların, kulaktan öğrenilen şarkıların ve kulağa dayalı aktarımın öğrencilerin melodik kalıpları ve şarkıları çalma başarısına katkıda bulunduğu sonucuna yer verilmiştir (Bernard, 2004; Dunlap, 1989; Haston, 2004; McDonald, 1991). Bu uygulamanın genel anlamda müzisyenliğe sunduğu katkıların en önemli kanıtları dünyaca ünlü müzik pedagoglarının uygulamalarıdır. Örneğin, Amerika'nın ilk devlet okulu müzik eğitimcisi olan Lowell Mason, nota eğitimine geçmeden önce öğrencilerine şarkıları ezber yoluyla söylemeyi öğretmiştir. Çalgı eğitiminde ezbere dayalı öğretim, her ne kadar bazı eğitimcileri öğrencilerin müziksel okuma becerilerini geliştirmeyeceği yönünde kaygılandırırsa da; Orff, Kodaly, Suzuki, ve Gordon gibi başlıca müzik eğitimi pedagogları müziksel okuma eğitiminden önce işitmeye ve söylemeye dayalı etkinliklerin geldiği ezbere dayalı önce ses-sonra sembol yöntemini tavsiye etmektedirler. Orff ve Kodaly yaklaşımlarının çalgı müziğindeki uygulamalarının çok az olmasına rağmen Suzuki ve Gordon yöntemleri çalgı müziği eğitimi önemli ölçüde etkilemiştir (Kendall, 1966).

Bunun sonucunda bu metotlarda ezber şarkı dersleri motive edici bir giriş, şarkının bütün halinde sunumu, tekrara dayalı cümle cümle öğretim aşaması ve çalgının farklı aşamalarla tekrarına dayalı olacak biçimde tasarlanmıştır. Konuya ilişkin metin ve makaleler öğrencinin dikkatini şarkıların yapısal özelliklerine çekmek için güdüleme stratejileri, sorular ve harekete dayalı etkinliklerin kullanıldığı stratejileri önermektedir. Müzik öğretimi kuramcısı Gordon (2003:47) devam eden sunumların birbirinden farklı tonal ve ritmik etkinlikler içerdiğini ifade etmiştir. Çalgı uygulamalarına ilişkin araştırmalar şarkı tekrarlarının nüans, ritim, artikülasyon ve çalgılamada yapılacak

değişikliklerle farklı biçimlerde gerçekleştirilmesini önermişlerdir ve çocukların öncelikle parçanın ritmini seslendirmede, daha sonra melodik hareket kalıplarını ve en sonunda da notaları kesin biçimde okumada başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Çalgıyla yapılan tekrarı bir kulağa dayalı ezgisel dikte çalışması olarak gören Karpinski (2000), melodik hareket kalıbının yönelik farkındalığı, bir şarkının seslerini tam olarak notaya alabilmenin veya seslendirebilmenin ön koşulu olarak görmüştür. Bu nedenle, her ne kadar çalgı müziği pedagogları çalgı çalışmasından önce melodik hareket kalıplarına odaklanmayı özel olarak önermese de araştırma kapsamındaki ders planlarında bu türde etkinliklerin gerçekleştirilmiştir. Ardarda gerçekleştirilen performanslarda çocukların başlangıçta yaptıkları hatayı sıklıkla tekrar ettiklerinin bilinmesi (Moore vd., 1997) .Deneklerin ilk seslendirmede daha başarılı olabilecekleri biçimde her cümlenin seslendirilmesinden önce gerçekleştirilecek rehber niteliğindeki açıklamaların önemini bize bir kez daha kavratmıştır. Stratejiler grubun cümlelerin başlangıç sesini eşleştirilmesi, melodik hareket kalıbına ilişkin tartışmalar, cümlenin adım hareketi mi yoksa atlamalarla mı hareket ettiğine karar verilmesi ve hatta cümlelerin ritmik olarak seslendirmeden önce her bir sesin verilmesi etkinlikleri içermektedir.

Müzik eğitimi, müzik psikolojisi ve motor becerilerinin öğrenimine ilişkin araştırmalar, çalgıcılara orkestra provasında da faydalı olabilecek ve araştırmamıza ilişkin öğretim planlamalarında da bize rehberlik eden birtakım çalışma alışkanlık ve stratejileri önermişlerdir. İlgili araştırma literatürü, çalışma takvimine ve düzenine ilişkin stratejileri, ve başarılı müzisyenler tarafından kullanılan, tekrar-çeşitleme-yavaş çalışma ve kısımlara ayırarak çalışma gibi özel teknikleri değerlendirmiştir. Bunun sonucunda bu araştırma kapsamında uygulanacak olan ezber şarkı dersleri motive edici bir giriş, şarkının bütün halinde sunumu, tekrara dayalı cümle cümle öğretim aşaması ve çalgının farklı aşamalarla tekrarına dayalı olacak biçimde tasarlanmıştır. Konuya ilişkin metin ve makaleler öğrencinin dikkatini şarkıların yapısal özelliklerine çekmek için güdüleme stratejileri, sorular ve harekete dayalı etkinliklerin kullanıldığı stratejileri önermektedir.

Araştırmada aynı zamanda çalışma süresi de sınırlı bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışma süresinin dağıtılmasının toplu halde kullanılmasına nazaran sağladığı avantajlar nedeniyle (Hallam, 1997b; Schleuter & Schleuter, 1988; Zdzinski, 1991) öğretim süreci eşit aralıklarla sekiz haftalık bir uygulama sürecine yayılmıştır. Turner (1998) ve Sanders (2004) müzikte rastlamsal ve blok çalışma takvimlerinin kullanımını ve kullanılan yöntem dayalı olarak bölünme, unutmayı ele almıştır. Verilen tek bir görev,

bloklanmış bir çalışma takviminde olduğu gibi sürekli tekrar edildiğinde bölünme, ya da unutmaya düzeyi düşük olup, rastlamsal bir çalışma takviminde olduğu gibi görevler iç içe geçtiğinde ise bölünme –unutmaya düzeyi fazladır. Seriyel (dizisel) bir çalışma düzeni ise bu iki aşırı ucun ortasında bir yerlerde olup bloklanmış düzenin tahmin edilebilirliği ile rastlamsal düzenin kendi özgün yapısını bir araya getirir. Her seferinde farklı becerileri aynı sırayla çalışma- örneğin, beşliler çemberi etrafında dizi çalışması- bu türde bir seriyel çalışma düzeni olabilir (Turner, 1998:15).

Verilen bilgilerde bölünmenin az olması yeni öğrenilen bir bilginin kazanılmasını kolaylaştırırken çok olması becerinin kazanımını ve transferini güçleştirmektedir (Schmidt & Lee, 2005). Örneğin Bachus (Bachus, Rock, Torkelson, & Morelock, 2005) yeni bir tonda çalmayı öğrenen piyano öğrencileri için bir hafta boyunca dizi, arpej vb. çalışmalarını da içerecek şekilde o tona odaklanmayı, bunun yanı sıra popüler piyano kitaplarında sunulan bir egzersizi bu tona aktarmayı ve literatürden bu tonda bir parça seçerek çalışmayı önermektedir. “Performans yoluyla teknik” (Erickson, 1993) (Technique Through Performance) gibi teknik egzersizlerin sol tarafta orkestra düzenlemesinin ise sağ tarafta bulunduğu bir kitabın kullanımıyla bir bando müfredatı oluşturmak da mümkündür. Verilen görevin çalışılmasında çeşitliliklere gitmek öğrenilen materyalin farklı boyutlarıyla akılda kalmasını kolaylaştıran bir diğer stratejidir. Ezbere öğrenilen bir şarkıya veya çalışılan bir egzersize günlük farklılıklarının eklenmesi, artikülasyonların veya ritimlerin değiştirilmesi çalışmada çeşitliliğe örnektir. Bir çalışma ister her seferinde çeşitlenen tekrarlar içersin ister her seferinde aynı biçimde tekrar edilsin, herhangi bir tür tekrar, öğrenme için gereklidir. Sanders (2004:17), öğrenme için gerekli tekrar miktarı her ne kadar öğrencinin becerisine ve öğrenilecek materyalin zorluğuna göre değişse de genelde üç tekrarın yeterli olduğunu ifade etmektedir. Turner (1998:14), öğrenme boyunca aktif bir zihinsel işleme sürecinin tercih edildiğini hatırlatmaktadır: Düşünmeden çalışmak normal olarak genellikle performansı arttırmazken, problem çözme ve dikkatle düşünme genellikle performansı artırır. Gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, Hallam (1997b). Çeşitlemeye dayalı tekrarın, teknik becerilerin uzun vadede gelişmesinde en faydalı yöntem olabileceğini fakat belirli bir eserin seslendirilmesinde, eseri olduğu şekliyle çalışmanın en iyi yol olduğunu öne sürmüştür. Schallock (2004) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma ise çeşitlendirilmeye dayalı çalışma yöntemini bando ortamında ele almıştır. Araştırmaya 7. sınıflardan oluşan iki grup katılmıştır. Çeşitlemeye dayalı çalışma grubu tarafından çalışılan 15 etüt aynı etütleri sürekli çalışma yöntemini kullanan grubun çaldığı 5 etüdü ve

bu etütlerden her birinin iki adet çeşitlemesini içermektedir. Uygulamanın hemen ardından iki beceri kazanımı, iki beceri muhafazası testi; 30 gün ardından ise beceri transferini ölçen bir deşifre testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda gruplar arasında performans başarı düzeyi açısından çalışma yöntemine bağlı bir anlamlı farklılığa rastlanmamakla birlikte örneklemin küçüklüğü nedeniyle bu sonuçların genellenmemesi gerektiği uyarısında bulunulmuştur. Müzisyenlerin öz-beyanatlarında sıklıkla karşılaşılan bir strateji de zorlu bir pasajı hızı derece derece arttıracak biçimde yavaş çalışma (Brittin, 2006). Hallam (1997a) tarafından anket çalışmasına dâhil edilen profesyonel müzisyenlerin neredeyse yarıya yakını başlangıçta yavaş olan bir tempodan sürekli tekrarlarla hızlanarak yukarıya doğru çıktıklarını söylemişlerdir. Aşamalı biçimde hızlanmaya dayalı çalışma, motor davranışa ilişkin “hız-doğruluk alışverişi” olarak bilinen yaygın bir olguya dayanmaktadır (Schmidt ve Lee, 2005).

#### **2.4.8. Suzuki'nin Anadili Yaklaşımı**

Shinichi Suzuki (1969), farklı beceri düzeyine sahip çocukların kendi anadillerinde konuşmayı çok küçük bir yaşta büyük bir kolaylıkla öğrendiklerini gözlemlemiştir. Bu ana fikir etrafında şekillenen Suzuki yaklaşımı, küçük yaştaki çocukları müzik becerilerini dil becerileri ile aynı dönemde geliştirmeye teşvik etmektedir. Bu doğrultuda genellikle ses kayıtlarından oluşan modeller (örnekler) ve dikkatlice seçilmiş ve sıralanmış bir klasik müzik repertuarının taklit yoluyla öğrenimi vurgulanmaktadır. Müziksel okuma becerisi ise önemli miktarda bir repertuarın öğrenilmesinden sonra genellikle kulaktan öğrenilmiş olanla kağıt üzerinde görülenleri bağdaştıran bir süreç doğrultusunda edinilmektedir (Layne,1974). Bu şekilde müziksel okumaya daha anlamlı bir biçimde başlandığına inanılmaktadır. Suzuki eğitimcilerinin büyük çoğunluğu sırasıyla önce sesleri ardından sembolleri ve bu sembollerin isimlerini öğreten “Keman İçin Nota Okuma” (Note Reading for Violin)(Suzuki, 1985) gibi kitaplardan faydalanmaktadır (Kuzmich, 1991:20). Oyunlar, bellek kartları ve diğer etkinlikler de öğrencilerin müzik yazısının tekniğini ve işleyiş prensiplerini öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Wood,2001:32).

Suzuki yönteminin en eski savunucularından olan Kendall (1966:14), Suzuki'nin taklide dayalı öğrenmeye verdiği öneme ilişkin kaygıları –ki o dönem bu yöntem, Amerika'da “Keyifli olduğu bile şüpheli olan utanç verici bir gönül eğlencesi” olarak görülüyordu.- belirlemiş ve hafifletmiştir. Bununla birlikte Suzuki destekçileri konuşmayı öğrenmenin okumayı engellememesi gibi kulaktan öğrenme yöntemiyle çalmanın da nota okumayı öğrenmeyi engellemeyeceğine inanmakta (American Suzuki Institute-West,

1973); dahası, ezbere çalmanın ve müziksel okumayı ertelemenin kulağı geliştirdiği, işitsel belleği zorladığı ve müzisyenin vücut pozisyonu, teknik ve müzikalite gibi temel performans unsurlarına odaklanmasını kolaylaştırdığı görüşünü savunmaktadırlar.

#### **2.4.9. Gordon'un Müzik Öğrenme Kuramı**

Edwin Gordon (2003: 26) müzik öğrenme kuramını “müziği doğal yolla nasıl öğrendiğimize ilişkin bir açıklama” biçiminde ortaya koymuştur. Dil öğreniminde olduğu gibi müzik öğreniminde de çocuk taklit aşamasından anlama aşamasına geçmekte ve ayırt etme ve ezbere dayalı öğrenme, çıkarıma dayalı öğrenmeden önce gelmektedir. Bu kuram işsel duyulmama ve işitme becerilerinin gelişmesine odaklanmakta ve müzik eğitimine bütün- parça-bütün yaklaşımını teşvik etmektedir. Öğrenciler dinleme, hareket ve şarkı söyleme etkinlikleri ile bir şarkı repertuarı edinir. Bütün-parça-bütün ilişkisine dayalı öğrenmenin ikinci (sondaki) bütün kısmı ise müzik edebiyatına ait eserlerin topluluk içerisinde seslendirilmesini içermektedir.

Bu yöntemde ezgi kalıplarına yönelik eğitim, öğrencilerin bu kalıpları dinledikleri ve sabit bir hece ile taklit ettikleri işitsel ve sessel bir düzeyde başlar. Sözel çağrışıma ilişkin beceri düzeyinde öğrenciler öğrendikleri kalıpları daha iyi hatırlamak ve ayırt etmek için bu kalıplara tonal ve ritmik hecelerden atfederler. Kalıp öğretimi kısmi ayırt etmeye dayalı öğretimin kısmi sentez, sembole dayalı ilişkilendirme ve birleşik sentez aşamaları ile devam eder. Bilinen ve bilinmeyen kalıplar ardı ardına duyumsanıp, okunup seslendirildiğinde öğrenciler çıkarıma dayalı öğrenimin “genelleme” terimi ile ifade edilen ilk aşamasına geçer. Çıkarıma dayalı eğitim de, doğaçlama, notaların harf isimlerini, ritim kalıplarını sayma ve tona ait donanıma ve ölçü rakamlarına ilişkin açıklamaların öğrenimi gibi yaratıcı etkinlikler içermektedir.

#### **2.4.10. Müzik Öğrenimi Süreci İçerisinde Öğrencinin Öğretmene Bağımlılığı**

Günümüzde, hemen hemen tüm çalgı sınıflarında öğrenciler seslerin harf isimlerini ve süre değerlerini, seslerin dizekteki yerlerini ve müzik terimlerinin tanımlarını öğrenmektedir. Bununla birlikte öğrenciler halen öğretmenlerine “bu nasıl olacak? ” gibi sorular yöneltmektedirler. Bu sorulara yanıt vermek için öğretmenler eserlerin ustalık isteyen geçişlerini aynı anda öğrencilere notadan takip ettirerek çalmakta ya da söylemektedirler. Gazda ve Stoutamire (1997) “Spotlight for Strings” isimli metotlarında dinleme, taklit etme ve okumaya yönelik bu tür bir yaklaşımı önermektedirler. Bu yöntem sonucunda öğrenciler neyin nasıl olacağını öğrendikleri için memnun kalırken, eğitimciler

öğrencilerin öğretmen desteğine ihtiyacının devam edeceğini, ve bağımsız olarak nota okuyamayacaklarını düşünerek hayal kırıklığına uğramaktadırlar. Müzikal anlamda bağımsızlığını edinememiş müzisyenlerin deşifre becerisinde mükemmel bir düzeye erişmeleri mümkün değildir. Bu hususta eğitimcileri bekleyen zorlu mücadele, öğrencileri öğretmene bağımlı ve taklide dayalı bir öğrenme alışkanlığından, çıkarıma dayalı bağımsız bir öğrenim biçimine taşımaktır. Özenli bir sıralama, bilinenden bilinmeye hareket etme ve yeterli düzeyde tekrar öğrencileri ezber dayalı öğretimden nota okumaya yönlendirme açısından son derece önemlidir. Bununla birlikte tabiki herhangi bir pedagojik yaklaşımın tamamıyla hatasız ve kusursuz olması beklenmemelidir. Suzuki yöntemine yönelik eleştiriler bu yöntemle eğitilen müzisyenlerin uzun ve karmaşık bir repertuarı taklit yoluyla ezberlemede başarılı olduğuna; bununla birlikte öğrendiklerini repertuara ait yeni eserleri okumak ve seslendirdikleri eserleri derinden anlamak (örn.içsel biçimde duyumsama) amacıyla genelleyemediklerine dikkati çekmektedirler (Stamou, 2005). Gordon'un müzik öğrenme kuramını irdeleyen bazı araştırmalar (Grutzmacher, 1987; McDonald, 1991) bu öğretim modelinin sağladığı yararları doğrulamaktayken diğerleri istatistik açıdan anlamlı bir getiriye rastlayamamışlardır ( Grande, 1989; Liperote, 2004). Bütünsel anlamda ezber dayalı nota öğretimine yönelik çok sayıda araştırma göz önünde bulundurulduğunda ise bu öğretim yöntemini temel alan yaklaşımların çalgı öğreniminin erken dönemlerinde etkinliğinin bir çok araştırma tarafından desteklendiği görülmektedir (Bernhardt,2004; Dunlap, 1989; Glenn, 1999; Haston, 2004;Sperti, 1970).

#### **2.4.11. Müziksel Okuma ve İşitsel Algı Arasındaki İlişki**

Hodges (1992:466), müziksel okumayı müzik yazısındaki görsel sembolleri zihinde içsel biçimde canlandırarak ya da ses veya başka bir çalgı ile haricen üreterek sese dönüştürme süreci olarak tanımlamıştır. Araştırmalar bir müzik eserini partisyondan yararlanarak seslendirebilmek için müzik yazısının hem görsel hem de işitsel biçimde algılanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Dodson,1983:4).

Görsel algı bazı müzisyenlerde bir otomatik motor tepkiye neden olmakta ve seslendirmede belirli bir akıcılık düzeyine ulaşılmaktadır. Bununla birlikte üst düzey müzisyenler, bu tip mekanik icraları beğenmemekte ve üst düzey bir icrayı, etki altında kalmış bir icradan ayıran şeyin müzisyenin partiyonunu işitsel ve müzikal anlamda kavrayış biçimi olduğuna inanmaktadırlar( Frederiksen,1996:210).

İşitsel algının üst düzey müziksel okuma becerisinin önemli bir unsuru olduğu okuyucunun basılı olan küçük bir hatayı fark etmeyip sayfada olan yerine olması gereken ses ve ritmi okuduğunda meydana gelen “editörün hatası” (Proofreader’s Error) olgusunda açık ve net biçimde görülebilir. “Goldovsky deneyi” olarak bilinen çalışma bu konuda önemli bir örnek teşkil etmektedir (Sloboda,1984:227). Bir öğrencisinin bariz biçimde hatalı bir icrasının ardından piyano pedagogu Goldovsky bilinen bir Brahms capriccio notasında bir basım hatası keşfetmiş ve daha sonra nota okuma konusunda yetenekli öğrencileri ile bu hatayı bulmaları için iddiaya girmiş fakat tekrar eden birkaç performansın ardından bile müzisyenlerin hiç biri daha fazla ipucu almadan hatayı bulamamıştır. Bunun nedeni müzisyenlerin farkında olmadan hatalı sesler yerine içgüdüsel olarak olması gerekeni çalmış olmalarıdır. Bu durum işitsel ve devinişsel anlamda güçlü bir şekilde programlanmanın nota üzerinden icrada bir arada yarar sağlayabileceğini göstermektedir.

Şarkıları kulaktan öğrenmek ve farklı tonlara aktarmak müziği müzik yoluyla öğrenme olarak vasıflandırılan etkinlikleridir. Öğrenciler bu şekilde şarkıları kulaktan çalarak ve söyleyerek içinde buldukları tonalitenin farkına varacak ve tona ait donanıma uygun biçimde çalmayı/söylemeyi öğreneceklerdir.

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

### **2.5.1. Kulaktan Öğrenme Yöntemiyle Çalma Becerisinin Kullanım Durumuna ve Gelişimine Yönelik Araştırmalar**

Alan uzmanlarının kulağın çalgı performansındaki önemli rolüne ilişkin görüşlerinden etkilenen Luce’nin (1958) kulaktan çalım ve deşifre becerisi arasındaki ilişkiyi tespit etme amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada , katılımcı olarak lise düzeyinde 98 bando ve orkestra öğrencisi yer almıştır. Performans testleri araştırma için özellikle araştırmacı tarafından bestelenmiştir. Deşifre testi öğrencilerin üç farklı tonda nota okumasını gerektiren sekiz adet 8 ölçülük örnekten; kulaktan çalım testi ise tümü aynı tonda olan altı adet 2 ölçülük örnekten oluşmaktadır. Örnekler borulu org (pipe organ) ile sunulmuş ve öğrencilere örneklerin başlangıç sesleri söylenmiştir. Her bir örnek üç kez dinlenmiş ve öğrenciye üç tekrar hakkı tanınmıştır. İki testte de sadece ses ve ritim değerlendirilmiştir. Verilerin analiziyle elde edilen sonuçlar kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma becerileri ile deşifre becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermiştir ( $r=.50$   $P<.01$ ). Özel ders alan ve okuldaki orkestra etkinliklerine daha çok

katılan öğrenciler kulaktan çalım testinde daha yüksek puan alma eğilimi göstermiştir. Bu bulguların ışığında, Luce, kulaktan öğrenme yöntemiyle çalmaya yönelik öğretimin çalgı müziği müfredatına dâhil edilmesini savunmuş; bunu yaparken öğretmenlerin genel anlamıyla ezbere dayalı öğretimden ziyade -deşifre becerisini olumlu yönde etkileme potansiyeli nedeniyle- özel olarak kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma becerisini teşvik etmelerini de şart koşmuştur.

Wilder (1988) ise araştırmasında, 1. öğretim yılının ilk dönemine devam eden kolej düzeyinde 67 müzik teorisi öğrencisinin ezgisel anlamda kulak ve el koordinasyon becerilerini incelemiştir. Verilerin analizi ile kulak ve el koordinasyonu ve müzik teorisi yerleştirme sınavı arasında  $r=.84$ 'lük, kulak ve el koordinasyonu ile işitsel teori puanlamaları arasında ise  $r=.64$ 'lük bir korelasyon tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda Wilder kulak-el koordinasyonunun, başka bir deyişle işitilen ezgi kalıplarını taklit yoluyla çalgıda seslendirebilme becerisinin müzik teorisine ilişkin işitsel puanlamalarda en etkili tahmin unsuru olduğunu tespit etmiştir.

McPherson bir araştırmasında (1994), lise düzeyi bando öğrencilerini deşifre yaparken gözlemlemiş ve işitsel dönütlerin –özellikle de donanımdaki değişiklikleri gözlemlemede başarısız olan-öğrencileri hataları düzeltmeye motive ettiğini görmüştür. F majör tonunda bir etüdün ilk performanslarını gözlemleyen McPherson: Bb ü kazara B natürel olarak çalan öğrenciler arasında daha genç ve daha düşük düzeyde olan gruptakilerden %41'i ezginin geri kalan kısmını Bb olarak çalmış; daha yaşlı, daha ileri düzey olan grup dahilinde ki müzisyenlerden %82'si aynı davranışı gerçekleştirmiştir. İşitsel geri-dönüt, hataların düzeltilmesine olanak sağlamakta ve yaş/süre ve beceri düzeyine bağlı olarak artmaktadır.

McPherson (1995) tarafından gerçekleştirilen diğer bir araştırmada ise Avustralya müzik komisyonu sınavlarına (Australian Music Examinations Board-AMEB) hazırlanan 101 klarnet ve trompet öğrencisi katılımcı olarak yer almıştır. AMEB kriterleri repertuar ve teknik etütleri içermektedir. AMEB puanları, çalışılmış eserleri seslendirme becerisinin bir göstergesi işlevindedir. Araştırmada deşifre becerisini test etmek için Watkins-Farnum Performans Ölçeği (Watkins-Farnum Performance Scale-WFPS) kullanılmıştır. Kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma becerisini ölçen test ise iki temel kısımdan oluşmaktadır: Öğrenciler önce Happy Birthday ve For He's a Jolly Good Fellow şarkılarının her birini iki kez iki farklı tonda çalmış daha sonra beş kısa ezgiyi sırasıyla dinlemiş, çalmış ve kulaktan farklı tonlara aktarmıştır. Araştırma örnekleminin tümünde (AMEB Seviye III-IV) beş



beceri arasında anlamlı ve güçlü korelasyonlar tespit edilmiştir. Kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma becerisi ve deşifre becerisi ( $r=.40$ ), kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma becerisi ve çalışılmış eseri yorumlama ( $r=.30$ ) arasındaki korelasyonlar da buna dâhildir. McPherson (1995) buna ek olarak bu ilişkilerin zamanla güçlenme eğiliminde olduğuna dikkati çekmiştir.

Güncel uygulamalarla ilgili söz konusu araştırmalardan birisi de Clavier dergisi tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin kulaktan çalma ilişkin görüşleri nelerdir?” (How teachers view playing by ear, 1996) başlıklı anket çalışmasıdır. Bu çalışmada ilgili evreni temsil edebilecek sayıda okuyucunun konuya ilişkin görüşleri alınmış ve anketi yanıtlayan eğitimcilerin %58’inin öğrencilerine kulaktan çalım yoluyla eğitim verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler kullandıkları yöntemler arasında ezgisel yankılamanın kullanımı, soru cevap cümleleri, halk ezgileri ve diğer bilinen ezgiler ve doğaçlamayı belirtmişlerdir. Bununla birlikte birçok öğretmen kulaktan çalım konusunda yetersiz olduğunu hissetmekte, diğerleri ise haftalık bir dersin kısıtlı süresi içerisinde öğretim etkinlikleri arasında denge sağlamak için çaba sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda bu yöntemin çalımını geliştirmesi, yaratıcılığı güdülemesi, bellekten çalmayı kolaylaştırması ve öğrencilerin farklı stillerin değerini kavramasına yardımcı olması gibi dikkate değer faydalarına da değinmişlerdir.

McPherson (1997) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada Avustralya’da liselerde çalgı eğitimi alan öğrenciler, öğretmenlerinin seslendirmeye yönelik işitsel ve yaratıcılığa dayalı uygulamaları nadiren teşvik ettiğini, bunun yerine teknik alıştırmalara ve çalgı literatürüne odaklandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler kulaktan çalım becerilerini gayriresmi (informel) biçimde kendi başlarına geliştirmektedir. McPherson, müzik öğrencileri tarafından kulaktan çalım amacıyla kullanılan bilişsel stratejileri belirleyerek üç geniş kategoriye ayırmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını önce ezgiyi içlerinden söylemeye ve sesleri çalgıdaki seslerle eşleştirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir (Devinişsel belleğin sesle ilişkilendirilerek kullanımı). Diğer müzisyenler ise ezgiyi bu türde bir yaklaşıma başvurmaksızın içlerinden söylemeye çalışmakta ve bazıları ise ezgiyi içselleştirme ve devinişsel belleğin kullanımına hiç başvurmadan zihinsel ve görsel bazı stratejilerden yararlanmaktadır.

Delzelli, Rohwer ve Ballard (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise seçilmiş ezgi kalıplarının birbirlerine nispeten zorluk düzeylerini ölçmek amaçlanmış ve bu doğrultuda yedinci ve sekizinci sınıf üflemeli çalgı öğrencilerine (N=47) yönelik veriler

toplanmıştır. Çalışma süresince kulaktan çalım etkinlikleri orkestra derslerinde daimi bir içerik olarak yer almamıştır. Uygulanacak olan ezgisel kayıt testinden önce gerçekleştirilen bir dinleme testiyle tüm katılımcıların kalıplardaki farklılıkları algılamak için gerekli olan becerilere sahip oldukları onaylanmış; gerçekleştirilen performans testi ise öğrencilerin gerekli parmak numaralarına hâkim olduğunu doğrulamıştır. Araştırmaya ilişkin analiz sonuçları majör tondaki kalıpların minör tondaki kalıplara ve çıkıcı hareket içeren kalıpların inici hareket içerenlere göre anlamlı düzeyde daha kolay olduğunu göstermiştir. Öğrenciler hakim olmadıkları tonlarda yanlış olmasına rağmen ısrarlı bir şekilde daha iyi bildikleri parmak numaralarını kullanma eğilimi göstermişlerdir. Elde edilen diğer bulgular dâhilinde, kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma becerisinde çalgı eğitim süresinin farklılığı açısından (iki yıl ya da beş yıl) anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

McPherson (2005) daha sonra gerçekleştirdiği bir araştırmada ise, daha küçük yaştaki bando öğrencileri ile görüşmüştür. Araştırmacı her ne kadar burada kullanılan stratejileri üç grup yerine beş gruba ayırmış ise de, tanımlanan stratejiler daha önceki araştırmada lise öğrencileri tarafından ifade edilenlere benzer niteliktedir. McPherson (1997;2005)'ın iki çalışmasında da belirttiği gibi kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma becerisi zaman içerisinde planlı ve programlı ve resmi (formel) bir eğitim olmaksızın gelişebilir.

Ortaokul düzeyi bando öğrencilerine yönelik olarak gerçekleşen üç yıllık boylamsal (longitudinal) diğer bir araştırma ile McPherson (2005), çalışılmış eserleri seslendirme, deşifre becerisi, ezbere çalma, kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma ve doğaçlama yönelik incelemelerini sürdürmüştür. Araştırmanın sonunda, 97 katılımcı kalmıştır. Kulaktan çalım testinde öğrencilere kayıt edilmiş bir ezginin başlangıç sesi verilmiş, öğrenciler bu ezgiyi dört kez dinledikten sonra iki kez çalmayı denemişlerdir. Bölge okulu müfredatının performansa yönelik işitsel ve yaratıcılığa dayalı becerileri geliştirmeye özel bir özen göstermemesine rağmen, üç yıl sonunda öğrenciler tüm ölçütler açısından anlamlı düzeyde gelişme göstermiştir. Öğretimin ilk yılı sonunda kulaktan çalım ve deşifre testlerinde düşük puan alan öğrenciler çalgı eğitimini yarıda bırakma eğiliminin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, deşifre ve kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma becerisini geliştirmenin, sadece müzikal anlamda değerli olduğu için değil, aynı zamanda bu becerileri geliştiren öğrencilerin başlangıç düzeyi sonrası eğitimlerine devam etme eğilimlerinin daha fazla olması nedeniyle de ayrı bir önem taşıdığını göstermektedir.

K 12 düzeyi çalgı eğitiminde gerçekleştirilen güncel uygulamalara ilişkin ek bilgiler elde etmek amacıyla Musco (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları ise MENC'in (Ulusal Müzik Eğitimi Konseyi) düzenlediği uluslararası bir konferansa katılan müzik eğitimcileridir. Anketlerden elde edilen sonuçlar, katılımcıların %85'inin müzik derslerinde ezbere dayalı eğitim yöntemini diğer yöntemlerle bağdaştırarak bir şekilde kullandıklarını göstermektedir. Her ne kadar araştırma sonuçları örneklemin yeterince büyük olmaması (N=26) nedeniyle sınırlı bir şekilde yorumlansa da veriler konuya yönelik güncel fikir ve uygulamalara ilişkin bir fikir vermektedir. Öğretim esnasında ezbere dayalı stratejileri kullandığını ifade eden 22 katılımcının kullandığı en popüler etkinlikler arasında kulaktan ritim kalıpları çalma, ardından kulaktan tonal ya da ezgisel kalıplar çalma ve hemen ardından kulaktan şarkı öğretimi gelmektedir. Herhangi bir şekilde ezbere dayalı bir stratejiden yararlanmayan dört katılımcıdan üçü bu yöntemin müziksel okuma becerisinin önünü tıkayacağını düşündüğünü ve ikisi bu yöntemin kullanımını daha önce hiç göz önünde bulundurmadıklarını ifade etmiştir (Ankette bazı sorulara birden fazla cevap verilmesi desteklenmiştir). Bu yöntemin kullanılmamasına ilişkin olarak arasında öğretim süresinin kısalığı, konuya ilişkin özel bir müfredatın gerekliliği ve konuda yeterliliğe ilişkin güven eksikliği gibi ek nedenler de ifade edilmiştir. Buna rağmen bu eğitimcilerin tümü kulaktan aktarım (aural transposition) yönteminin potansiyel faydaları olduğuna inanmış ve hatta eğitimcilerden birisi bu yöntemin kişisel çalışma rutininin bir parçası olduğu ifade etmiştir.

### **2.5.2. Kulaktan Şarkı Öğrenme Yöntemine Yönelik Nötr Sonuçlar Elde Eden Araştırmalar**

Kulaktan şarkı öğrenme yönteminin ele alınan hedefler açısından faydalı olabileceğini savunan, fakat bağımsız değişkenler söz konusu olduğunda bu yöntemle klasik yöntem arasında elde edilen sonuç bakımından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyan bu çalışmaları bu yönetime ilişkin nötr bir sonuç elde eden çalışmalar olarak nitelendirebiliriz. Önceden bilinmeyen şarkıların hâkim olunmayan tonlarda öğrenilmesi ve daha sonra bu tonlarda nota ile yeni parçaların seslendirilmesi başka bir deyişle “geciktirilmiş nota okuma” (delayed note reading) olarak da bilinen ses ezberine dayalı öğretimin (rote-note instruction) araştırmamız dâhilinde deney grubuna atfedilen uygulama olması nedeniyle, doğrudan bu yaklaşıma yönelik araştırmalara da göz atmak yerinde olacaktır.

Garofalo ve Whaley (1979) bu yaklaşımın verimliliğini ölçmek için gerçekleştirdikleri araştırmada bütünsel yaklaşımı klasik bando eğitimi ile karşılaştırmıştır. 5 haftalık çalışmaya biri deney, diğeri ise kontrol grubu olmak üzere iki bando katılmıştır. İki bando da Herbert Bielawa'nın elektronik teyp ve orkestra için bestelemiş olduğu Spectrum isimli eseri çalışmıştır. Deney grubunun eğitimi, eserin bestelemeye dayalı nitelikleri ile ilişkili işitsel becerileri ve prova etkinliklerini, eserin ve benzeri türdeki başka eserlerin dinlenmesini ve 12 ton tekniği ile bestelemeye yönelik bir proje ödevini içermiştir. Kontrol grubunun eğitimi ise dinleyici önünde başarılı bir performansla en kısa yoldan götürebilecek klasik çalışma prosedürlerini içermiştir. Kontrol grubuyla kıyaslandığında, deney grubu kavramsal bilgiye dayalı bir testte ve dinlemeye dayalı bir sınavda daha yüksek notlar almıştır. Aynı test 6 hafta sonra öğrencilere yeniden uygulanmıştır. Son test ve geciktirilmiş son testler arasındaki ilişki anlamlı olup, öğrenmede kalıcılığın mükemmel düzeyde olduğunu göstermiştir. Puanlayıcılar, deney grubunun performansını çok iyi; kontrol grubunun performansını ise iyi olarak derecelendirmiştir. Her ne kadar bu veriler müzisyenliğe yönelik kapsamlı ve bütünsel bir yaklaşımı desteklese de, araştırmacılar bu sonuçların farklı bando sınıflarında ve eserlerde aynı biçimde tekrar etmeyebileceğini belirtmiştir. Müzisyenliğe yönelik bütünsel (holistic) yaklaşım, müziğin yalıtılmış alıştırma ve etüdlere ziyade müzik literatürü yoluyla öğretilmesi gerektiğini savunur.

Öğrencilerin şarkıları bu araştırmada olduğu gibi taklit yoluyla öğrenebilmesi için melodik kalıplar arasındaki farkları belirleyebilmeleri ve kendi performanslarını bir performans modeliyle kıyaslayabilmeleri gerekmektedir. Başka bir deyişle işitsel ayırt etme becerisi de bu öğrenme biçiminde büyük bir öneme sahiptir. Delzell (1989) işitsel ayırt etme becerisine yönelik bir eğitim modeli oluşturmak için gerçekleştirdiği araştırmada için ses kayıtlarından oluşan bir program tasarlamıştır. Bu programdaki örneklerin çoğu sınıf eğitiminde kullanılan bir metod kitabından alınan küçük kısımlardır. Kayıtlar modellerden ve bu modelleri izleyen ve eşdeğerlerinden sadece bir yönüyle farklılık gösteren tekrarlardan ve soru ve cevaba dayalı taklit döngülerinden oluşmaktadır. Programda ses kalitesi, artikülasyon, ritm kalıpları, ezgi kalıpları ve daha fazlasını farklılıklar açısından ayırt etmeyi öğretmektedir. Delzell (1989) tarafından bu programın kullanımıyla gerçekleştirilen araştırmada başlangıç düzeyi bando sınıfı öğrencileri (N= 43) 18 haftalık araştırma için iki gruptan birine rastlamsal biçimde atanmıştır. Deney grubunda alışılmış eğitim etkinliklerine harcanan zaman biraz azaltılmış ve bu grup her

ders farklılıkları ayırt edecekleri bir kayıt dinlemiştir. Araştırma sonunda iki grubun işitsel ayırt etme becerilerinde anlamlı bir ilerleme görülmüş olup performans testinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum ise dinleme etkinliklerine ayrılan zamanın performansta ilerlemeyi yavaşlatmadığı sonucunu doğrumuştur. Bununla birlikte, testin hem kulaktan hem de notadan icrayı içermesi nedeniyle performans testine yönelik analiz sonuçlarını yorumlamak zordur.

Dunlap (1989) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise 5. sınıf başlangıç düzeyi bando sınıfları deney grubunda melodik kalıpların ezberletilmesini ve ezber şarkıların söylenmesini içerecek şekilde 14 haftalık bir eğitime tabi tutulmuştur. Kontrol grubu öğrencileri ise melodik kalıpları ve şarkıları çalgıları üzerinde sınıfta herhangi bir şarkı söyleme etkinliği gerçekleştirilmeden çalışmışlardır. Deşifreyi ölçen son testte gruplar arasında bir farklılık bulunmamasına rağmen şarkı söyleme müziksel okuma sürecini engellememiş olup bu araştırma tarafından ölçülemeyen uzun vadeli yapıcı etkilere sahip olabilir. Kalıp eğitimi kısa ve tonal ritmik ya da melodik kalıpların soru-cevap şeklinde taklit edilmesini içermektedir. Kalıplar normal olarak hem sesle hem de çalgıyla öğrenilmekte, ilkin sabit bir heceyle, sonra tonal ya da ritmik bir solfejle ve en son olarak notayla öğrenilmektedir. Birçok eğitimci kalıp eğitiminin müziksel öğrenmeyi kolaylaştırdığına inanmaktadır (örn. Bean, 1938; Gordon, 2003). MacKnight (1975), Grutzmacher (1987), ve Gamble (1989) tonal kalıp eğitiminin müziksel okuma becerisi üzerindeki anlamlı etkilerini belgelemişlerdir. Bernhard (2004), iki popüler metod kitabındaki 22 melodiyi kullanarak söyleme, taklit etme ve okuma sıralamasında gerçekleşen eğitimin 6. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubu kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma becerilerini ölçen son-testte kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almıştır. İki grup deşifrede ise birbirine yakın puanlar almıştır. Araştırmanın sonuçları, provada şarkı söyleme etkinliklerine ayrılan sürenin deşifre başarı düzeyini geriye çekmeyip, buna ek olarak kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabileceğini öne sürmektedir. Grup bir bütün olarak düşünüldüğünde, birkaç önemli ilişki dikkat çekmiştir. (a) kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma ve tonal başarı,  $r = .57$ ; (b) deşifre ve tonal başarı,  $r = .37$ ; (c) kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma ve deşifre  $r = .67$ . Kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma ve deşifre arasındaki ilişki Luce (1965) ve McPherson (1995) 'ın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmacılar, (Price ve ark., 1998) deşifre becerilerinin eğitimden önce performans becerileri ile istatistiksel anlamda karşılaştırılabilir olduğunu onaylamıştır. Eğitimden önce deşifre becerileri WFPS'nin kullanımıyla, çalışılmış eseri seslendirmeye yönelik beceriler ise iki sınıfta da kullanılan literatürden alınan (deney grubunda ısınma çalışmalarında temel alınan kısımlarla, öğrenci tutum ve yaklaşımları ise yazılı) bir anketle ölçülmüştür. Deşifre becerisi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen iki grubun puanları uygulama sonrası son- teste ön- teste nazaran anlamlı biçimde artmıştır. Çalışılmış eserin seslendirilmesinde ise test sonuçları anlamlı biçimde deney grubunun lehinedir. Katılımcıların eğitim sonrası tutumlarına ilişkin anketin analiz sonuçları ise laboratuvar ortamından alınan keyif, ortamın kişisel çalım becerilerini geliştirmede ve bandonun performansını destekleyiciliği açısından deney grubunun lehinedir.

Price, Blanton ve Parrish (1998) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma müzikal kavramları bir kitaptaki ısınma ve alıştırmalardan ziyade müzik literatüründen alınan kısımları kullanarak öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya iki bandodan (N = 69) lise öğrencileri katılmış olup, katılımcılar haftada 20 dakikalık seanslar halinde 8 haftalık laboratuvar eğitimine tabi tutulmuştur. İki şef, bandoları ve uygulama gruplarını sürekli değiştirerek eğitmişlerdir. Akorda ve dizilere ilişkin kısa ısınmalardan sonra, deney grubu, müzik literatüründen, müziksel okumada yeterliliğin gelişimine ilişkin problemlere odaklanan bazı pasajlar çalışmıştır. (Kontrol grubu ise “Orkestra İçin Alıştırmalar” (Fussell,1939) ve “Bandolar için ipuçları” (Hovey&Walker, 1959) isimli yayımlanmış kitapları çalışarak Çeşitli tonlarda ses kalıpları, zorlayıcı artikülasyonlar, zorlu ritimler, nüanslar ve ifadeye dayalı diğer işaretleri öğrenmişlerdir.

Glenn (1999), Grande (1989), McDonald (1991), ve Sperti (1970) gibi araştırmacılar bu alanda gerçekleştirdikleri araştırmalarla başlangıç düzeyi çalgı müziği öğretiminde geciktirilmiş nota okuma yönteminin etkisini ölçmüşlerdir. Glenn ve Grande bu yöntemin deşifreye yönelik son-testte öğrenci başarısında bir artışa eden olmadığı sonucuna varmıştır. McDonald ise nota okumada bu yöntemin lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiş; fakat öğrenciler sadece sınıfta söylenen ve çalışılan ezgilerle test edilmiştir. Sperti ise deşifre, ses kalitesi, parmak hakimiyeti ve müziksel ifade ve cümleme açısından tüm ölçeklerde bu yöntem ve klasik yöntem arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bildirmiştir. Glenn ve McDonald ses ezberine dayalı öğretim verilen öğrencilerin müziğe yönelik şevk ve ilgilerinde artış bulunduğunu da ifade etmektedir. Glenn' in

gerçekleştirdiği araştırmada ses ezberine dayalı eğitim alan grubun %72 si araştırmayı izleyen yıl eğitimine devam ederken notaya dayalı klasik eğitim alan öğrencilerde bu oran %32'dir.

Blevins (1998) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise kulaktan ısınma çalışmalarıyla, nota temelli ısınma çalışmaları kıyaslanmıştır. Bu çalışmada kullanılan kulaktan ısınma egzersizleri yansıtıcı, antifonal (soru cevap –birbirini tamamlamaya yönelik) dizileri ve bando şefi tarafından modellendiği şekliyle dizi çeşitlendirmelerini içermektedir. Katılımcılar ise aynı bandoda eğitimlerinin ikinci yılında olan 54 adet 8. sınıf öğrencisidir. Uygulamalar, çoklu referans noktasına dayalı bir araştırma deseni kullanarak üç haftalık bir eğitim süreci boyunca gerçekleştirilmiştir. İlk hafta yazılı ısınma çalışmalarına, ikinci hafta kulaktan ısınma çalışmalarına, üçüncü hafta ise, iki gün yazılı, iki gün işitsel çalışmalara ayrılmıştır. Ele alınan üç bağımlı değişken müzikal etkililik, öğrenci davranışı ve öğrenci tutumudur. Müziksel etkililik düzeyi, yazılı ve işitsel ısınma süreçlerinin ses kayıtlarını dinleyerek ses kalitesi, denge, orkestrayla bütünleşebilme, entonasyon (ses temizliği) , gürlük farklılıkları ve toplu performans gibi unsurları puanlayan iki tecrübeli hakem tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda iki ısınma yönteminde de toplu performans ve öğrenci davranışı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır; fakat uygulama süresinin kısalığı anlamlı farklılıkların daha fazla bir zaman aralığı sonrasında gerçekleşebileceği ihtimalini akıllara getirmektedir. Öğrencilerin kendi katılımına, çalgı grubu katılımına, bando katılımına ve genel anlamda müziksel etkililik düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinde de iki ısınma koşulu açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin çoğunluğu (%63) Blevins (1998) tarafından oluşturulmuş bir anketin serbest yanıt bölümündeki her tür ısınma çalışmasının en iyi ve en kötü yönlerinin ne olduğu sorusunu yanıtlamıştır. “Çok tekrar ediyor”, “çok hızlı”, ya da “herkes katılmadı” gibi yorumlara belirlenen ısınma çalışmalarına yönelik olarak biraz daha sık rastlandığı rapor edilmiştir. “Çok uzun sürdü” yorumuna işitsel ısınma çalışmalarında (%36) notalı ısınma çalışmalarına (%13) nazaran biraz daha sık rastlanmıştır. Isınmaların süresi arasındaki farklılığın bir dakikadan uzun olmaması nedeniyle, Blevins, işitsel ısınmaya yabancı olunması nedeniyle öğrencilerin bunları diğer çalışmalardan daha uzunmuş gibi algılayabilecekleri kuramını geliştirmiştir. Dahası, işitsel ısınma çalışmalarına yönelik yönergeler için daha fazla zaman gerekmektedir. Araştırmaya ilişkin öğrenci tutumu anketinin “en iyi yönü” kategorisinde ise, yanıtların beşte birinden fazlası (%22) sadece işitsel ısınma çalışmalarına özgü olan yansıtma çalışmaları lehinedir.

Öğrencilerin %6'sı işitsel ısınma çalışmalarının onları düşünmeye ittiğini beyan etmiş olup notaya dayalı çalışmalar için böyle bir ifadede bulunan öğrenci bulunmamaktadır. Araştırmacı tarafından belirtilen istatistiksel olarak anlamlı tek farklılık %5'e karşılık %24 oranla işitsel çalışmalar lehine verilen "iyi ve eğlenceli" cevabıdır. Her ne kadar yöntemin yeniliği etkileyici bir faktör olabilirse de, kısa vadede öğrencilerin işitsel ısınma yöntemine yönelik tutumları olumludur.

Sembolden önce ses prensibine dayalı eğitimin etkilerini inceleyen bir diğer araştırma ise Haston (2004)'a aittir. + sınıf öğrencisi olan 24 katılımcının deney (işitsel ve modellemeye dayalı eğitim) ya da kontrol (görsel-notaya dayalı) grubuna atandığı çalışmada öğrenciler 11 hafta boyunca okul saatinden sonra her hafta 1 saat boyunca grup eğitimi almıştır. Son-testler deşifre becerisi ölçütü olarak WFPS'i ve popüler bir metod kitabından alınan önceden hazırlanmış bir ezginin çalınmasını içermektedir. Deney grubunun eğitimi enstrümanlardaki parmak numaralarını gerçekleştirirken şarkı söyleme, melodik yansıtma, şarkıları kulaktan öğrenme gibi yöntemleri içermekte ve ses kalitesi, artikülasyon ve çalma ilişkin diğer temel hususlar eğitmen tarafından modellenmektedir. Kontrol grubunun eğitimi ise öğrencinin sadece basılı notalardan yararlanarak çalacakları şekilde görsel öğrenmeyi ön plana çıkarmakta, şarkı söyleme, modelleme veya kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma gibi yöntemleri içermemektedir. Gruplar arasındaki fark her ne kadar anlamlı olmasa da işitsel ve modellemeye dayalı eğitim alan deney grubu performansa dayalı görevlerin ikisinde de daha yüksek puanlar almıştır. Her bir grup ve grupların toplamı için deşifre becerileri ve çalışılmış müziği icra etme becerileri arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif yöndedir. Haston, araştırmanın sonucunda işitsel ve modellemeye dayalı eğitimin başlangıç düzeyindeki çalgıcıların notadan çalma becerilerini engellemediği ve bunun yanı sıra performanslarındaki başarılarına katkıda bulunabileceği sonucuna varmıştır.

### **2.5.3. Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Verimli Olmadığı Sonucunu Elde Eden Araştırmalar**

Flowers ve Souza (1990) ezbere dayalı eğitimle müzik yazısına dayalı eğitimi karşılaştırdıkları araştırmalarında ortaokul düzeyinde iki şarkı topluluğunu yalıtılmış bir şekilde ele almıştır. Gruplardan biri standart müzik yazısına dayalı eğitim görerek müziği ayrıntılı biçimde ritmik ve ezgisel parçalara ayırmıştır. Diğer grup ise bu tür bir parçalama olmaksızın ezbere dayalı eğitime tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçları müzik yazısına dayalı eğitim alan grubun detaylı şekilde öğretilen ritmik ve melodik kalıpları daha yüksek



bir doğrulukla icra ettiği sonucuna varmıştır. Araştırmacının ön-test ve son-test sonuçları iki grubunda ritmik ve ezgisel kalıpların müziğe transferinde ilerleme kaydettiğini göstermiştir.

Ohio eyaletinde seçilmiş ortaokul vokal topluluklarının deşifre becerilerini değerlendirdiği araştırmasında Sunderland (1994) vokal topluluklarının şeflerinin tümünün tartım ritim ve ses perdelerini öğretmek için ezbere öğretim tekniklerini kullandığını tespit etmiştir. Fakat deşifresi daha iyi olan topluluklar şeflerine daha az muhtaç kalarak daha çeşitli bir repertuar seslendirmişlerdir. Deşifresi iyi olan öğrenciler metinden ziyade notaları takip etme eğiliminde olmuşlar ve topluluğun diğer kısımlarındaki öğrencilerle yan yana şarkı söylemekten keyif almışlardır. Bu araştırma standart müzik yazısıyla müzik öğrenen öğrencilerin nota okumada daha iyi olma eğiliminde olduklarını öne sürmüştür. Dahası, ezbere daha az bağımlı olan öğrencilerin çalgı tecrübesi, deşifresi kötü olan arkadaşlarından daha azdır.

Ezber şarkı yönteminin öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde olumsuz bir etki sahibi olduğu fikrine varan Moore ve arkadaşları tarafından (1997) de gerçekleştirilen “ Kültür, Yaş, Cinsiyet ve Tekrar Eden Denemelerin İngiltere, Panama, Polonya, İspanya ve A.B.D. den 6-9 Yaş Arası Çocukların Ezberleme Becerisi Üzerindeki Etkileri” başlıklı araştırmanın sonucunda ezber yöntemiyle eğitilen öğrencilerin tekrarlayan denemelerle ilerlemek yerine sıklıkla kendi hatalarını tekrarladıkları ve tekrarlanan bu hataların düzeltilmesi için gerekli somut bir müzik yazısı olmadan öğrencilerin partilerini iyi öğrenemeyeceği sonucuna varmıştır. Dikkat çeken bir diğer sorun ise öğrencilerin ele aldıkları parçayı kısımlar halinde öğrenmeleri nedeniyle akıcı ve bütünsel bir biçimde icra edememeleridir. Başka bir deyişle öğrenciler müziği tam bir eser olarak değil bir bütünün çok sayıda parçası olarak algılamaktadır.

#### **2.5.4. Kulaktan Öğrenme Yönteminin Müzik Eğitiminde Verimliliğini Destekleyen Araştırmalar**

Bu başlık altındaki araştırmalar ilgili literatürün büyük çoğunluğunu oluşturmakta ve ezbere dayalı ses eğitiminin sınıf ortamında güvenilir bir teknik olduğuna dikkat çekmektedirler. Müzik yazısına dayalı eğitimin uzun bir süredir batı dünyasında standart olarak kabul edilen bir teknik olduğu düşünüldüğünde bu husus merak uyandırmaktadır. Farklı düzeylerde ve yaş gruplarındaki öğrenciler için hangi yöntemin daha uygun olduğuna yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmalar arasında bir boşluk görülmektedir.

Maim (1972) tarafından gerçekleştirilen öğrencilere etnik müziklere ait ritmik kavramları öğretme konusunun ele alındığı araştırmada ritimlerin ölçü çizgileri ile öğretilmesinin yanıltıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin ritmik kalıpları taklit ettiği ezber eğitimi tercih etmekte ve öğrencilerin müziği art arda gelen olaylar şeklinde değil zamansal bir süreklilik şeklinde daha iyi öğrendiğini öne sürmektedir.

Bu türde öğrenme ezber eğitimi içermekte ve daha sonra nota yazısına dökülerek pekiştirilmektedir. Bu teknik, öğrencilerin önünde notayla ezbere şarkı öğrenmesinden farklıdır.

Jarjisian (1982) küçük çocuklarda ezber şarkı söyleme başarısını incelediği araştırmasında, ezber yönteminde hem diyatonik hem de pentatonik eğitim kalıplarının kullanılmasının öğrenciler açısından, sadece diyatonik veya sadece pentatonik kalıpların kullanımından daha yararlı olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bulgular ise öğrencilerin ezber şarkı söyleme becerisinin öğretmen, okul ortamı veya sosyoekonomik durum gibi faktörlerden daha çok eğitim içeriği ve tonal tavırdan etkilendiğini göstermektedir.

Bazı yabancı kültürler müzik eğitiminde standart müzik yazısından ziyade ezber temelli eğitimi vurgulamaktadır. Ezber yöntemi dünyadaki çoğu kültüre ait müzik öğretim geleneğinin bir parçasıdır. Şarkı ve fikirlerin sözlü gelenekle nesilden nesile aktarılması batılılara yabancı olduğu bir yaklaşım olmakla birlikte diğer birçok kültür tarafından sıklıkla uygulanmaktadır.

Trimillos (1983) dünyanın farklı bölgelerindeki müzik geleneklerinin öğretiminde ve öğreniminde kullanılan sistemleri çözümlendiği araştırmasında ezbere dayalı öğrenmenin kültürlerarası sabit bir kavram olduğunu tespit etmiştir. Trimillos'un konuyla ilgili görüşlerinden bir diğeri de bir kültürün müziksel fikirleri aynı kültürün üyelerine aktarma yolunun çözümlenmesiyle o kültürün düşünce biçimini anlamının ve gelenekleri hakkında bilgi edinebilmenin mümkün olduğudur. Ezbere dayalı eğitim eskiçağ Hawai şarkılarında, Hula müziğinde ve klasik Hint müziği gibi binlerce müzik türünde görülebilir. Bu tür müziklerde öğrenme çalgısal temelden ziyade vokal müziği üzerinde gerçekleştiği için insan sesi öğrenme sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bu müzisyenler nota yazısının onlar için bir seçenek olmaması ya da sadece ezbere dayalı yöntem eğilimli olmaları nedeniyle sözlü geleneği kullanmaktadırlar. Ezber yönteminin bu kültürlerde bir

standart olması nedeniyle diğer müzik kültürlerinde farklı müzik öğretim yöntemlerine yönelik araştırmalara rastlanmamaktadır.

Shehan (1987) tarafından gerçekleştirilen, “Ezber Yönteminin ve Yazıya Dayalı Sunumun Ritim Öğrenme ve Akılda Tutma Üzerindeki Etkileri Açısından Karşılaştırılması” başlıklı araştırma ise ikinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Araştırma sonuçlarına göre, beynin işitsel ve görsel merkezlerinin ikisine de erişerek daha iyi bir öğrenme ve akılda tutmanın sağlandığı tespit edilmiştir. Araştırma dahilinde ele alınan görsel uyaranlara standart müzik yazısı ve işitsel uyaranlara ise ezber yöntemi hitap etmektedir. Araştırma, müzik eğitiminde iki yöntemin en iyi yönlerinin alınmasına ve “karma” biçimde öğrencinin gelişimini arttırmak için kullanılmasına yönelik bir yaklaşımı savunmaktadır.

Denny (1989), İslam Kültüründe ayin ve törenleri incelediği araştırmasında çocuklara verilen eğitimde ezbere dayalı öğretimin sözel boyutunun ön planda olduğunu fakat bu eğitimin yazma eğitimiyle de pekiştirildiğini keşfetmiştir. Araştırmacı İslam kültüründe öğrencilerin ezber yöntemiyle öğrendiğini ama aynı zamanda standart müzik yazısı okuma becerilerini de edinerek müziğin yazımsal boyutunu da geliştirdiklerini ifade etmiştir.

Waddel’in (1989) “Ezber Şarkı Öğretmek” başlıklı araştırması bu yöntemin sınıf eğitiminde temel bir öneme sahip olduğunu savunmaktadır. Ezberden öğretilen şarkılar geniş bir çeşitlilik göstermeli, farklı tonalitelere, ölçülerde, üsluplarda ve biçimlerde olmalıdır. Araştırmacı bu şarkıların tona hazırlayıcı sekvensler ve öğrenciye rehberlik etmede yardımcı olacak ipuçları içeren çoklu tekrarlara dayalı bir şekilde öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Buna ek olarak ezber şarkılar en iyi eşliksiz biçimde öğrenildiği için eşliklerden kaçınılmalıdır. Görüşlerine zor cümlelerin nötr hecelerle çalışılması gerektiği söyleyerek devam eden Waddell araştırmasında standart müzik yazısına dayalı yöntemin eğitimden çıkarılması gerektiğini savunmamakla ezber yönteminin de sınıf eğitiminde bir yeri olduğunu öne sürmektedir.

Kazaz (1992) hazır solfej egzersizlerinin deşifre parçalarına hakim olmaya çalışan öğrenciler üzerindeki etkisini araştırdığı araştırmasında, karmaşık bir parçanın deşifresine yönelik hazırlığın en iyi şekliyle olası ses hatalarının düzeltilmesi için aşamalı olarak tasarlanan ezber egzersizleri ile gerçekleştiği sonucuna varmıştır. Ezber tekniği bu anlamda sadece egzersizler için kullanılmıştır. Ezber amaçlı bu egzersizler sesleri eşleştirmeyi geliştirmekte ve kulak eğitimine katkıda bulunmaktadır.

Araştırmasında klasik ezbere dayalı müzik eğitimi ile 2-6 yaş arası çocukların müziksel gelişimin birkaç aşamasından yararlanan “Seslerin Hazırlığa Yönelik İçsel Canlandırılması” isimli bir yöntemin anaokulu çocukları üzerinde yarattığı farklılıkları inceleyen Kane (1994) bu yöntemin öğrencileri eğitmede ezbere dayalı yöntemle eşit düzeyde verimli olduğunu saptamıştır.

### **2.5.5. Müziksel İşitme Eğitime Yönelik Olarak Ülkemizde Gerçekleştirilen Güncel Araştırmalar**

Araştırmamızın konusuyla doğrudan ilişkili olmamakla birlikte, işitme eğitimi (kulak eğitimi) ve bu eğitimin önemli bir kısmını oluşturan solfej eğitimi hakkında ülkemizde gerçekleştirilmiş birtakım araştırmalara değinmek yerinde olacaktır. Bu bağlamda ilk olarak müziksel işitme eğitiminde belirli yöntem, teknik ve yaklaşımların bu eğitime ilişkin belirli değişkenler üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalara değinilecektir.

Nart (2013) tarafından gerçekleştirilen “Deşifre Şarkı Söylemeye Yönelik Bir Öğretim Metodu Önerisi” başlıklı çalışmada deşifre şarkı söyleme için önerilen öğretim yöntemi ile deşifre şarkı söyleme öğretim programı ve materyallerinin oluşturulmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bu çalışmada önerilen deşifre şarkı söyleme metodu üç üniteden; bu üniteleri oluşturan dörder dersten ve bu derslere yönelik alıştırmaları içeren bir kitapçık ve CD’lerden oluşmaktadır. Ünite planları ve metot içeriği, deşifre şarkı söyleme öğretimi için gereken ön koşul davranışlar ve metot ile kazandırılmak istenen hedef davranışlara göre oluşturulmaya çalışılmıştır. Hedef davranışlarla, öğrencilerin öğretimden önce var olmayan deşifre şarkı söyleme davranışlarını geliştirmeleri amaçlanmıştır. Metot oluşturulurken öğrencilerin hem bireysel gelişimleri hem de sosyal gelişimleri dikkate alınmış, bu amaçla probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, grup çalışmaları gibi stratejilere deyer verilmiş, davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarının uygun olan ilkeleri bir arada kullanılmaya çalışılmıştır.

Sağır, Gürpınar ve Zahal (2015) tarafından gerçekleştirilen “İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Dayalı Uygulamaların Çoksesli Solfej Alan Başarısına Etkisi” başlıklı çalışmada, İşbirlikli öğrenme yaklaşımının "Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri" tekniğine dayalı yapılan çoksesli solfej çalışmalarının, çoksesli solfej alan başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu tam deneme modeli uygulanmıştır. Çalışma grubu, 2013-2014 öğretim yılında, İnönü Üniversitesi’nde öğrenim gören 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan 22 kişidir. Uygulama süreci 10 haftalık bir süreci

kapsamıştır. Kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleri, deney grubuna ise işbirlikli öğrenme yaklaşımlarından öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğine dayalı öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak güvenirlik düzeyi .88 olarak hesaplanan Müziksel Okuma (Solfej) Performans Testi kullanılmıştır. Ölçme ve değerlendirmenin üç alan uzmanı tarafından gerçekleştirildiği araştırmada normallik düzeylerinin incelenmesinin ardından analiz işlemleri için ilişkili ve ilişkisiz gruplar t-testleri ve etki büyüklüğünün hesaplanması için Cohen's d formülü uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları; işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı uygulamaların, öğrencilerin çoksesli solfej alan başarısını olumlu yönde ve yüksek düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Nazlımoğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen “Müziksel İşitme Okuma Yazma Derslerinde Bilgisayar Destekli Programlı Öğretim Yönteminin Etkililiği” başlıklı çalışmada mesleki müzik eğitiminin temel öneme sahip derslerinden biri olan Müziksel İşitme Okuma Yazma (MİOY) derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile bilgisayar destekli programlı öğretim yönteminin bilgi düzeyi kazanımları açısından etkililik düzeylerinin karşılaştırmalı biçimde ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırmada ön-test, son-test kontrol grubu, eşleştirilmiş seçkisiz desene sahip deneysel modelden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Bolu ili Güzel Sanatlar Lisesi'nde okumakta olan 9. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Yansız atama yöntemiyle öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına atanmasını takiben, öğretim süreci 11 hafta süreyle kontrol grubu ile geleneksel öğretim yöntemleri ve deney grubu ile araştırmacı tarafından geliştirilen 'Bilgisayar Destekli Programlı Öğretim Materyali' (öğretim yazılımı) ile devam etmiştir. Araştırma sürecinde verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen 'MİOY dersine yönelik başarı testi'nden yararlanılmış ve her iki grubun ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklar incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında ediletilen verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen sonuçlar, eğitim sürecini 'Bilgisayar Destekli Programlı Öğretim Materyali' ile tamamlayan deney grubu öğrencilerinde ulaşılan öğrenme ve kalıcılık düzeylerinin geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanımıyla eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve kalıcılık düzeylerine göre çok daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çifcibaşı ve Şaktanlı (2017) tarafından gerçekleştirilen “Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminin Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Deşifre Becerisine Etkisi” başlıklı araştırma,

hızlı okuma teknikleri eğitiminin müzik eğitiminde deşifre becerisine etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Literatür taraması sürecinde hızlı okuma ve deşifre becerisi kavramlarının göz hareketleri bağlamıyla sınırlı tutularak incelendiği ve “Ön-test, Son-test Kontrol Gruplu Model”den yararlanan araştırmancının çalışma grubu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan Lisans III ve Lisans IV öğrencilerinden seçilen 30 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada deney grubuna uygulanan hızlı okuma teknikleri eğitiminin içeriği, araştırmacı tarafından nota okuma ile ilişkilendirilerek düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda hızlı okuma teknikleri alanında gerçekleştirilen eğitimin deşifre becerisi üzerindeki etkisinin, kullanılan parçaların özelliklerine göre farklılık gösterdiği, bu farklılığın bazı parçalarda deney grubu lehine olduğu ve bazı parçalarda ise iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmış olup; gözün çalınan notadan ileriye takip etmesi ve notaları blok olarak görmek gibi deşifre sürecinde gerekli olan becerileri geliştirmek için hızlı okuma tekniklerinin faydalı olabileceği görülmüştür.

Öztürk ve Kalyoncu (2018) tarafından müziksel işitme eğitimi derslerinde yaşanabilecek kaygının; bu dersle ilgili becerilerin , etkili biçimde kullanımını ve değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkileyebilen önemli bir psikolojik faktör olduğu görüşüyle gerçekleştirilen “İşitme Eğitiminde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi” başlıklı çalışmada, ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin müziksel işitme dersinde yaşanan genel kaygı düzeyine, ders başarısına ve sınava ilişkin durumluk kaygıya yönelik bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma, ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüş ve deneysel işlemler sekiz hafta sürmüştür. Araştırma, 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi’nde, Batı Karadeniz Bölgesi’nde bulunan bir üniversitenin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’na kayıtlı ve Müziksel İşitme Okuma Yazma-IV (MİOY-IV) dersini alan 37 öğrenciyle [(nd=19), (nk=18)] gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesinde, öğrencilerin daha önce üç dönem boyunca aldıkları MİOY derslerindeki not ortalamaları ve cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulmuştur. Dersler; deney grubunda ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’, kontrol grubunda ise ‘Sunuş Yoluyla Öğretim’ yönteminin kullanımıyla işlenmiştir ve gerekli eriler; araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘MİOY Dersi Kaygı Ölçeği’, ‘Müzik Teorisi Testi’, ‘Müziksel Yazma (Dikte) Testi ve Spielberger ve arkadaşları tarafından geliştirilen ‘Durumluk Kaygı Ölçeği’nin kullanımıyla elde

edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler; ‘İşbirlikli Öğrenme Yöntemi’nin, müzik teorisi ve müziksel yazma (dikte) başarısının artmasında ve sınava ilişkin durumluk kaygının azalmasında etkili olmamasına karşın, MİOY dersine yönelik genel kaygının azalmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yarattığını göstermiştir.

İşitme eğitiminin belirli değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen güncel araştırmalardan ilki Ataman (2013) tarafından gerçekleştirilen “Müzik Öğretmeni Adaylarının Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersleri Başarılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir Üniversitesi Örneği)” başlıklı araştırmadır. Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının, Müziksel İşitme Okuma Yazma dersleri başarıları ile anabilim dalına yerleşme durumu (asıl/yedek), mezun olunan ortaöğretim türü ve bireysel performans dersleri (Bireysel Çalgı, Piyano, Bireysel Ses Eğitimi) arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubu, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’ndan 2011 ve 2012 yıllarında mezun olmuş 43 müzik öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının Müziksel İşitme Okuma Yazma dersleri başarıları ile mezun oldukları ortaöğretim türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, müzik eğitimi anabilim dalına asıl/yedek sıralama ile yerleşme durumları ve bireysel performans dersleri başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sağır, Gürpınar ve Zahal (2013) tarafından gerçekleştirilen “Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi ile Diğer Alan Dersleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı araştırmada Müzik Öğretmenliği Programında yer alan diğer alan derslerine temel oluşturması bakımından, MİOY dersinin büyük önem taşıdığı; bu nedenle diğer alan derslerinin temel bilgi ve becerilerini de içeren MİOY dersinin başarı durumuyla diğer alan derslerinin başarı durumları arasındaki ilişkinin, bu derslerin işlenişine getireceği yeni bakış açısı bakımından da aynı öneme sahip olduğu görüşünden yola çıkılarak MİOY dersi ile diğer alan dersleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, MİOY dersi ile diğer alan dersleri arasında genel anlamda, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Önder (2014) tarafından gerçekleştirilen “Mesleki Müzik Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Deşifre Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve Tutumları” başlıklı araştırma ise mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin deşifre becerilerine

ilişkin öz yeterlik algıları ve tutumlarını; ritim, nota okuma, beceri, müzik terimleri ve tekrar işaretleri, duygusal, gereklilik ve yeterlilik alt boyutlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümü öğrencileri; örneklemini ise Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 353 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, içeriği, yöntemi ve amacı bakımından tarama modelini esas alan betimsel bir araştırmadır. Verileri toplamak için, öğrencilerin bireysel durumlarını belirlemek amacıyla oluşturulan kişisel bilgi anketi ile araştırmacı tarafından geliştirilen öz yeterlik ölçeği ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında; üniversite, cinsiyet, lise mezuniyeti ve bireysel çalışmalarda deşifreye ayrılan zaman değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılrken; sınıf, çalgı, haftalık solfej ders saati yeterliliği ve derste deşifreye ayrılan zaman değişkenlerine göre anlamlı farklılığa bir ulaşılammıştır.

Er (2017) tarafından gerçekleştirilen “Güzel Sanatlar Lisesi Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi Öğretmenlerinin Özel alan Yeterliklerine İlişkin Bir Tasarı Örneği” başlıklı betimsel araştırma bünyesindeki bölümlere özel yetenek sınavıyla öğrenci alan güzel sanatlar liselerinin müzik bölümünde temel bir ders konumunda yer alan müziksel işitme okuma ve yazma dersini yürütmekte olan eğitimcilerin sahip olması gereken özel alan yeterliklerinin belirleyerek bir tasarı biçiminde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tarama yönteminden yaralanan bu araştırmada veriler kaynak tarama ve Delphi tekniği ile elde edilmiştir. Delphi tekniği, bu araştırmada üç turda tamamlanmıştır. Çalışma grubunun, güzel sanatlar liselerinin müzik bölümlerinde görevli müziksel işitme okuma ve yazma dersi öğretmenleri ve eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında görevli ilgili öğretim elemanları olarak belirlendiği araştırmada nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Birinci Delphi uygulamasında elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinin bir arada kullanıldığı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu süreçte, aynı yeterliği işaret ettiği değerlendirilen katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılar ile bir araya getirilmiş; bu ifadelerin,



aynı yeterlik alanında değerlendirilebilecek diğerleri içerisindeki sıklığı ve toplam yüzdellik ağırlığı belirlenmiş; ifadeler için birinci ve ikinci düzey kodlar tanımlanmış; bu kodlardan hareketle geniş kapsamlı yeterlik maddeleri oluşturulmuş ve bu yeterlik maddeleri ilgili yeterlik alanı başlığı altında listelenmiştir. Katılımcıların, önem ve gerekliliğine ilişkin öznel görüşlerine dayanarak, yeterlik maddelerine sayısal bir değer biçtiği ikinci ve üçüncü Delphi uygulamalarında elde edilen nicel veriler ise betimsel istatistiğe ilişkin ölçüler kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde ulaşılan bulguların, belirlenen uzlaşma ölçütleriyle karşılaştırılması sonucunda da, yeterlik maddeleri üzerindeki uzlaşma durumu hakkında bir değerlendirme yapılmış ve bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın son bölümünde ise, üzerinde uzlaşma sağlanamayan maddelerin çıkarılmasıyla son şeklini alan tasarı ile araştırmacının varılan sonuçlara ilişkin değerlendirme ve önerileri alt problemler göz önünde bulundurularak belli bir sıra ile sunulmuştur

Müziksel işitme eğitiminde yararlanılabilecek ölçek ve testler geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen güncel araştırmalardan ilki Özdemir (2012) tarafından Eğitim Fakültelerine bağlı Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında MİOY dersinin müziksel okuma (solfej) boyutunda eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacak güvenilir, geçerli ve kullanışlı bir performans testi geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen “Müziksel Okuma (Solfej) Performans Testi Tasarımı” başlıklı çalışmadır. İlgili literatürün belgesel tarama modeli ile incelenmesi ile temellendirilen araştırma, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında MİOY dersinin müziksel okuma sınavlarında geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracını geliştirip bu aracın kullanılmasını sağlayabilecek olması bakımından betimsel niteliktedir. Araştırma kapsamında, MİOY dersi öğretim programı incelenip ilgili literatür taranarak müziksel okuma performansını ölçmeye yönelik hedef davranış listesi oluşturulmuş ve belirlenen bu hedef davranışlar için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu hedef davranışlar doğrultusunda oluşturulan performans testinde her bir maddeye ait önem derecelerini belirten katsayılar MİOY dersi öğretim elemanlarına uygulanan bir anketle belirlenmiştir. Katsayıların belirlenmesinden sonra oluşturulan performans testinin güvenilirlik ve geçerlik sınamaları için 2 farklı üniversitenin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında yapılan ilk uygulamaya 5 MİOY dersi öğretim elemanı ve 136 öğrenci katılmıştır. Güvenirlik ve geçerlik durumlarının sağlanmasından sonra, performans testinin uygulanabilirliğinin sınanması ve performans testi hakkında MİOY dersi öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması için yapılan ikinci uygulamaya 9 farklı üniversiteden 14 öğretim elemanı ve 430 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme

aracının güvenilirlik katsayısı .91 olarak saptanmış ve istatistiksel anlamlılık düzeyi .01 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda müziksel okuma performansını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen bu testin geçerli, güvenilir ve kullanışlı olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2016) tarafından gerçekleştirilen “13-15 Yaş Aralığına Yönelik Müziksel İşitme Testi Tasarımı” başlıklı araştırma; müziksel işitme becerisinin ölçülmesine yönelik bir test geliştirilmesi bakımından betimsel nitelikte olmasının yanısıra, geliştirilen ölçme aracının kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması ve yorumlanması aşamasında, elde edilen verilerin çözümlenmesi bakımından nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen müziksel işitme testi için alan uzmanlarının da görüşleri alınarak ses, aralık, ezgi ve ritim karşılaştırmalarına ilişkin kırk soru hazırlanmıştır.. Hazırlanan sorularla birlikte bir ses kaydı oluşturulmuş ve öğrencilere önceden hazırlanan cevap kağıtları dağıtılmıştır. Hazırlanan testin süresi 15.09 dakikadır. Uygulama sonrasında elde edilen verilerle testin geçerlik ve güvenilirlik sınamaları yapılmıştır. Ayrıca kullanılabilirliğinin tespit edilmesi içinde uygulamaya eşlik eden müzik öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda 13-15 yaş aralığındaki çocukların müziksel işitme becerilerini ölçmeye yönelik geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir test geliştirilmiştir.

Belge (2017) tarafından doktora tezi kapsamında gerçekleştirilen “Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersinde Başarıyı Ölçmeye Yönelik Bir Model Önerisi” başlıklı çalışma ise Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi öğretim elemanlarının dönem sonu sınavlarında kullandıkları değerlendirme yöntemlerini tespit ederek, bu derste öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışlar doğrultusunda bir ölçme aracı geliştirmek ve bu ölçme aracını uygulayarak geleneksel yöntemlerle bu aracın ölçümleri arasındaki farklılıkları tespit etmektir.. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1. sınıfta eğitim görerek yarıyıl sonu sınavlarına katılan 38 öğrenci oluşturmaktadır. Betimsel ve deneysel özellikler içermesi nedeniyle, karma yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmada betimsel boyutta anket uygulamaları gerçekleştirilmiş; deneysel boyutta ise geliştirilen ölçme aracı öğrencilere uygulanması ile elde edilen veriler öğrencilerin geleneksel değerlendirme yöntemleri ile elde ettiği verilerle karşılaştırılmıştır. Bulguların analizi ile elde edilen sonuçlar geliştirilen ölçme aracı ile yapılan ölçmede öğrencilerin başarıları durumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir..

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlem basamakları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanında gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmanın konusu dahilinde ki hem nitel, hem de nicel verileri elde etmek amacıyla kullanılan “Karma” yöntem ile (Mixed - Methods Research) gerçekleştirilecek olan araştırmada nicel boyuttaki verilerin elde edilmesinde yarı deneysel ön-test son-test kontrol gruplu modelden, nitel boyuttaki verilerin elde edilmesinde ise yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılmıştır. Bu yolla hem nicel verilerin hem de bu verileri destekleyebilecek nitelikteki nitel bazı verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır.

“Karma yöntem araştırmaları tek bir araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanımını gerektirir. Bu tür araştırma modellerinden yararlananlar iki yöntemin birden kullanılmasının araştırma problemleri hakkında bu yöntemlerin tek başlarına sağlayacağından daha bütünsel bir anlayış sağlayabileceğini savunmaktadırlar” (Fraenkel, Wallen, 2006: 102).

“Araştırmalarda karma yönteminin kullanılmasını gerektiren bir takım gerekçeler vardır... Bunlardan üçgenlemede birbirine yakın ve tutarlı sonuçların varlığı önemlidir. Tamamlayıcılık, bir yöntemden elde edilen bulguların, sunulması, artırılması ve açıklığa kavuşturulmasında diğer yöntemin sonuçlarını kullanır. Burada, üçgenlemede ki gibi aynı olayın değerlendirilmesinde farklı yöntemler kullanmanın bulguların tutarlılığını sağlaması amacı yoktur. Gelişim, bir yöntemden elde edilen bulguların araştırma sürecinde daha sonra kullanılan yöntem veya aşamaları şekillendirmesiyle oluşur. Yani gelişim; iki yöntemin sıralı bir zaman içinde yapıldığı ve nitel verilerin çalışmanın nicel boyutunun gelişimine yardımcı olmak amacıyla kullanımudur. Dördüncü gerekçe olan başlangıç, araştırmada kullanılan ilk yöntem, farklı bir yöntem kullanılarak araştırılabilecek yeni hipotezler veya araştırma soruları üretilmesine yol açar. Bu durum araştırma sorusunu yeni bir şekle sokmak için iki yöntemden elde edilen sonuçların birbiriyle çeliştiği veya ayrıldığı yerleri ortaya çıkarmak için kullanılır. Son gerekçe olan genişletmede ise birbirinden ayrı olguları incelemek için farklı araştırma yöntemleri kullanarak, araştırmanın sınırlarını genişletmek hedeflenir”(Gökçek vd., 2013 :438).

Bazen bir araştırmacı nicel bir araştırma yaparken elde ettiği sonuçları somutlaştırabilmek için fazladan bilgiye gereksinim duyabilir. Açıklayıcı-genişletici desenin (Explanatory design) altında yatan neden budur. Bu desende ilkin nicel bir yöntem kullanan araştırmacı daha sonra bu yöntemle elde ettiği nicel bulguları geliştirmek amacıyla nitel bir yöntemden faydalanır. Bu iki farklı veri türü birbirinden ayrı biçimde çözümlenir ve nitel çalışma sonucu elde edilen sonuçlar araştırmacı tarafından nicel çalışmanın sonuçlarını derinleştirmek ve genişletmek için kullanılır (Fraenkel, Wallen; 2006).

Yukarıdaki tanımlar rehberliğinde araştırmanın karma yöntem araştırması modelinin açıklayıcı-genişletici (explanatory) deseni çerçevesinde gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir. Söz konusu model dâhilinde bağımlı değişkenin bağımsız değişkene bağlı farklılık düzeyine ilişkin nicel verilerin elde edilmesinde yarı deneysel ön-test- son-test kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır. Bu uygulama sonrasında katılımcıların kullanılan öğretim yöntemine ve bu yöntemin ilgili beceriler üzerinde yarattığı farklılıklar hakkındaki görüşlerine ilişkin nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden yararlanılmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Yarı deneysel ön-test son-test kontrol gruplu modelden yararlanacak olan araştırmanın deneysel nitelik taşıması nedeni ile bu çalışmada yer alacak katılımcıların örnekleme yerine çalışma grubu olarak ifade edilmesi gereği duyulmuştur.

Araştırma kapsamında oluşturulacak çalışma grubu Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Eski adıyla Erzincan Üniversitesi) müzik öğretmenliği programı 2016-2017 Bahar dönemi 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden meydana gelmektedir (n=60). Grupların denklik açısından farklılıklarının kontrol altına alınabilmesi için 60 kişilik çalışma grubu müzik öğretmenliği programı giriş sınavında almış olduğu özel yetenek sınavı puanları doğrultusunda en yüksekten en düşüğe sıralanmış; zayıf, orta ve iyi olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır. Bu ayrımın ardından deney ve kontrol grubunda her tabakadan aynı oranda katılımcının içerileceği şekilde katılımcıların deney(n=30) ve kontrol grubuna (n=30) atanması yoluyla yaklaşık 60 kişilik bir çalışma grubunun oluşturulmuştur. (n=60).

“Evren her bir birimi ile yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak; tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim ise oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemine tabakalı örnekleme (stratified sampling) adı verilir (Çingir, 1994:82)”.

“Olasılığa dayalı örnekleme yöntemi rastgele atama yöntemini kullanan yöntemlerin tümünü ifade etmektedir. Rastgele örnekleme yönteminden yararlanabilmek için araştırma evreninizdeki farklı özelliğe sahip birimlerin seçilme şansının eşit olduğu bir prosedür oluşturmak gereklidir” (Trochim,2006).

### 3.3. Deneysel İşlem Basamakları

Karma yöntem araştırma modelinin kullanıldığı bu araştırmanın bağımsız değişkeni “kulaktan şarkı öğrenme yöntemi”, bağımlı değişkenleri ise “müzik öğretmenliği programı

öğrencilerinin deşifre ve ezberleme becerileridir”. Bu bağlamda, bağımsız değişkenin (kulaktan şarkı öğrenme yöntemi) bağımlı değişkenler (deşifre ve kulaktan şarkı öğrenme becerisi) üzerindeki etkisine ilişkin nicel verilerin toplanması aşamasında yarı deneysel deneysel ön-test, son-test kontrol gruplu desenden yararlanılmış olup, öğrencilerin uygulamaya ve uygulamanın yarattığı farklılıklara ilişkin görüşlerinin tespitinde ise yarı yapılandırılmış sorulardan kullanılmıştır.

Araştırmaya ilişkin olarak uygulama öncesi (ön-test) ve uygulama sonrasında (son-test) elde edilecek nicel verilerin toplanmasında standart bir başarı testinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında etkisi ölçülen kulaktan şarkı öğrenme yöntemine yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesinde ise yine bu başarı testleri ile aynı kriterler çerçevesinde geliştirilen sekiz solfej ezgisi kullanılmıştır.

### **3.3.1. Öğretim Materyalleri ve Çalışma Programının Hazırlanması**

#### **3.3.1.1. Uygulamada Kullanılacak Öğretim Materyallerinin (Solfej Parçalarının) Bestelenmesi/Düzenlenmesine İlişkin Hususlar**

Ön-test ve son-test arasında deney grubu ile gerçekleştirilmiş olan sekiz haftalık uygulama sürecinin her bir haftası bir tonda çalışılacak olan dört farklı tondaki sekiz solfej parçası, kulaktan şarkı öğrenme yöntemi ile eğitime amacıyla geliştirilmiş olup, farklı ses gruplarındaki bayan ve erkek katılımcıların rahatlıkla kullanabileceği ortak ve sınırlı bir ses alanı içerisinde bestelenmiş/düzenlenmiş olan Re majör, La Majör, Sol Minör ve Do Minör tonlarında her bir hafta/ders için her tondan birer adet olmak üzere toplamda sekiz parçadan oluşmaktadır. Bu bağlamda ikinci ve üçüncü sınıf müziksel işitme seviyeleri maksimum düzeyde düşünüldüğünde iki ve üç diyezli ve iki ve üç bemollü tonların bu amaca uygun olduğu alan uzmanları tarafından belirtilmiştir. Majör ve minör tonlar arasında eşit dağılım yaratmak için bu parçalardan ikisinin majör diğer ikisinin ise minör olması gerektiği araştırmacıya uzmanlar tarafından ayrıca vurgulanmıştır. Parçaların tamamının aynı güçlük düzeyinde olduğundan emin olmak için, bestelenmeleri ve düzenlenmelerinde uzman görüşleri çerçevesinde belirlenen aşağıdaki kriterlerden yararlanılmıştır:

1. Ses Sayısı: Her bir parça 8 ölçüden ve birbiri ile aynı ya da yakın sayıda sestem oluşmaktadır.

2. Tartım: Parçaların oluşturulmasında yalnızca iki vuruşluk (2'lik), bir vuruşluk (4'lük) notalardan ve yarım vuruşluk(8'lik) nota çiftlerinden ve bir vuruşun dört eşit parçaya bölünmesi ile elde edilen 4x16'lık tartım kalıbından ve bu kalıbın alt varyasyonlarından yararlanılmıştır.
3. Ses Alanı: Parçalar farklı ses gruplarındaki bayan ve erkek katılımcıların rahatlıkla kullanabileceği ortak ve sınırlı bir ses alanı dahilinde oluşturulmuştur..
4. Ses Aralıkları ve Hareket Türü: Parçaların oluşturulmasında I., IV. ve V7. Derece armonilerine uygun sesler dâhilinde inici ve çıkıcı adım hareketlerinden ve küçük atlamalardan yararlanılmıştır.
5. Armoni ve Cümleme: Etütler dört ölçülük iki cümleden oluşmakta ve cümleler arasında soru cevap ilişkisi bulunmaktadır. Bu nedenle ilk cümle tonik akoru sesleri üzerinde ya da yürüyücü bir seste zayıf bir kalış etkisiyle bitirilerek cevap bekleyen bir soru etkisi yaratması hedeflenmiş. İkinci cümle ise birinci derece (tonik) akorunun kök sesinde bitecek şekilde hazırlanarak bu soruya verilen bir cevap niteliği kazanmıştır.

Ön-test, son-test ve uygulama için Re majör, La majör, Sol minör ve Do minör tonlarında yukarıda söz edilen kriterler doğrultusunda ikişer parça hazırlanmıştır. Uygulamanın ilk dört haftası içerisinde her hafta dört tondan birine ait bir parça, ikinci dört haftası içerisinde ise her hafta için yine bu dört tondan birine ait ikinci bir parça kullanılacaktır. Uygulamada kullanılacak parçaların hazırlanması ve şekillendirilmesinde yine araştırmayı destekleyen üç alan uzmanının belirlemiş olduğu teknik kriterler esas alınmıştır. Bu amaçla görüşleri alınan alan uzmanları ilk dört hafta içerisinde uygulanan ilk dört parçanın ön-test içerisindeki eşdeğerlerine yakın günlük düzeyine sahip olması gerektiğini belirtmekle birlikte; ikinci dört hafta içerisinde kullanılacak olan eşdeğerlerinin günlük düzeylerinin ise, yine belirledikleri kriterler dâhilinde biraz daha yüksek olması gerektiğini parçalar üzerinde örnekleyerek göstermişler ve önerilerinin dikkate alınması sonucunda kendileriyle işbirliği içerisinde bestelenen solfej parçalarından oluşan standart başarı testinin, belirledikleri kriterlere ve araştırmanın amacına uygun olduğunu belirtmişlerdir.

### 3.3.2. Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Araştırma Kapsamında Deney Grubuna Uygulanmasına İlişkin Hususlar

Uygulamanın gerçekleştirilmesi (prosedür) ise alan uzmanlarının görüşleriyle aşağıdaki aşamalar doğrultusunda planlanmıştır.

- 1- GÜdüleme: Her dersin başında öğrencinin bu uygulamayı gerçekleştirme amacı ve bu uygulamanın öğrenciye sağlayabileceği faydaların hatırlatılması yoluyla ilginin ayakta tutulması ve güdülenmenin sağlanması
- 2- Parçanın öğrenciye uygulayıcı tarafından baştan sona 2-3 kez sunumu.
- 3- Parçanın seyrine ilişkin öğrenci fikirlerinin alınması ve öğrencilerden ezginin hareket kalıbının (iniş, çıkış, adım hareketi, atlama vb.) tarifinin istenmesi.
- 4- Parçanın ikişer ölçülük dört kısım halinde öğrenciye 2-3 kez çalınması ve öğrencilerden her parçanın tekrarının istenmesi.(Bu aşamada gerektiğinde parçanın bestelenmesinde kullanılan bazı belirleyici tekniklere (sekvens vb.) dikkat çekme.
- 5- Parçayı baştan sona bir kez daha seslendirme.
- 6- Parçadaki değiştirici işaretlere dikkat çekme amacıyla değiştirici işaretlerin geldiği sesleri ses perdesiyle birlikte es hecesiyle örnekleyerek verme ve aynı davranışı öğrenci üzerinde uygulama
- 7- Öğrencilere aynı tonda küçük ezgi parçacıkları çalarak ezberlemiş oldukları parçayı bir ölçüt bir araç gibi kullanmalarını ve çalınan ezgi parçasını bu parçayla karşılaştırarak nota isimleriyle tekrarlamasını isteme.
- 8- Belirli öğrencilerden parçayı tek başlarına ezberden okumalarını isteme.

Alan uzmanlarının görüşleriyle yukarıda görüldüğü şekilde aşamalandırılmış olan bu uygulama prosedürü, uygulanan her ders için ayrıntılı olarak kayda alınmıştır.

### 3.3.3. Ön-test ve Son-test'te Puanlama Prosedürüne İlişkin Hususlar

Puanlama ve değerlendiriciler arası tutarlılığın belirlenmesinden önce net bir biçimde ifade edilmiş ve ortaya konmuş en önemli hususlardan biri olan puanlama prosedürü, bu tutarlılığın belirlenmesi için yapılan puanlamalardan önce, sözlü olarak ayrıntılarıyla izah edilmiş, bunun yanı sıra kendilerine bu hususa ilişkin yalın bir yazılı

yönerge verilmiştir. Bu yönergeye göre puanörlerin puanlama esnasında dikkate aldıkları hususlar şunlardır:

- 1- Puanlama esnasında dikkate alınan iki unsur seslerin doğruluğu (kendi içerisindeki ilişkiler çerçevesince uyumluluğudur) ve tartımların doğru şekilde icra edilmesidir. Entonasyon ve dinamikler (gürlük değişiklikleri) gibi unsurlar değerlendirme esnasında dikkate alınmamıştır.
- 2- Değerlendiriciler puanlama esnasında kayıtları tekrar tekrar dinleyebilmişlerdir.
- 3- Değerlendirme değerlendiricilere verilen solfej parçalarının notaları üzerinde, ses ve tartım açısından doğru yorumlanan notaların daire içerisinde alınmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu süreç sonunda elde edilen değerlendirilmiş notalar araştırmacı tarafından incelenmiş ve doğru kabul edilen notaların süre değerleri, ölçünün toplam süre değerine oranlanarak her ölçünün toplam puan değerine oranla performans puanları elde edilmiştir. Değerlendirmede ön test ve son testte dörder parça olduğu göz önünde bulundurulduğunda her parça kendi içerisinde 80 puan dolayısıyla bir parçayı oluşturan sekiz ölçüden her biri ise 10 puan değerindedir. Bu şekilde sekiz ölçüden elde edilen puanların tümü 80 üzerinden o parçanın ilgili beceriye ilişkin puanını vermektedir.

Değerlendiriciler arası tutarlılığın sınanmasından önce değerlendirmede pratik eksikliğinden ötürü kaynaklanabilecek muhtemel aksaklıkları tespit etmek için araştırmayı destekleyen üç değerlendirici araştırmacının dört parça üzerinde gerçekleştirdiği performansı puanlamış, bu esnada gerçekleşen karşılıklı bilgi alışverişi neticesinde bu işleme yönelik pratik yatkınlık kazanılmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenin (kulaktan şarkı öğrenme yöntemi) bağımlı değişkenler (deşifre ve ezberleme becerisi) üzerindeki etkisini incelemeye yararlanılacak verilerin toplanmasında araştırmaya destek veren alan uzmanlarının uygulama ezgileri için belirlediği kriterler çerçevesinde dört adet ön-test, dört adet son-test için olmak üzere sekiz solfej ezgisinden oluşan standart başarı testleri kullanılmıştır. Yine araştırmaya destek veren alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde, ön-test içerisinde Re majör ve La Majör tonundaki parçalarındeşifre becerisinin ölçümünde, Sol Minör ve Do minör tonundaki parçaların ise kulaktan şarkı öğrenimi becerisinin



değerlendirilmesinde kullanılması, Son-Test içerisinde ise Sol Minör ve Do Minör tonundaki parçaların deşifre becerisinin değerlendirilmesinde Re Majör ve La Majör tonundaki parçaların ise kulaktan şarkı öğrenme becerisinin ölçümünde kullanımı gerekli görülmüştür. Böylelikle tonlar arasında bir değişim gerçekleştirilmesi yoluyla öğrencinin hem ezberleme hem de deşifre becerisinin ölçülebilmesi sağlanmıştır ve öğrencilerin tonlarla becerileri özdeşleştirmesinin önüne geçilebileceği uzmanlarca belirtilmiştir.

Ön-test ve son-testte yararlanılan standart başarı testlerinin içeriğinin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyinin tespitinde araştırmaya destek veren alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmış olup, ön-test ve son-test değerlendirmesinde puanlama biçiminin güvenilirliğinin başka bir deyişle değerlendiriciler arası tutarlılığın tespiti amacıyla elde edilen ön-test video kayıtlarından 15 adedi puanörler tarafından değerlendirilerek elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra uygulama süreci öncesinde uygulama sırasında karşılaşılabilecek muhtemel aksaklıkların belirlenmesi ve uygulamayı oluşturan aşamaların son şekline kavuşması amacıyla araştırmaya destek veren alan uzmanlarının da talebiyle uygulamada kullanılan parçalardan ikisiyle 20 kişilik küçük bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama terimi sosyal bilimlerdeki araştırmalarda iki farklı anlamda kullanılır. Bu terim, asıl araştırmaya hazırlık amacıyla aynı araştırmanın küçük ölçekli versiyonu'nun gerçekleştirilmesini ya da deneme amaçlı uygulamasını ifade edebileceği gibi (Polit ve arkadaşları, 2001) anket ya da görüşme formu gibi belirli araştırma araçlarının özel olarak bir ön-sınamaya tabi tutulması anlamını da taşır. Pilot araştırmalar iyi bir araştırma tasarımının hayati unsurlarındandır. Pilot araştırma uygulaması asıl araştırmada başarıyı garanti etmese de bu olasılığı arttırabilir. Bu nedenle gerçekleştirilecek olan pilot uygulamanın bu araştırma içerisindeki temel işlevleri:

(a) Sınama ve puanlama prosedürüne ilişkin gerekli ayarlamaları yapmak ve düzeltmeleri gerçekleştirmek, (b) bestelenen dört parçanın aynı zorluk seviyesinde olduğunu onaylamak, aksi bir durumda etütleri yeniden bestelemek ve (c) değerlendiriciler arası güvenilirlik düzeyini (Inner-rater reliability) belirlemektir.

### **3.4.1. Araştırmacı tarafından öğrencilerin uygulamaya ve uygulamanın yarattığı farklılıklara ilişkin görüşlerinin tespitinde kullanılan yarı yapılandırılmış sorulara ilişkin hususlar**

Araştırmacı tarafından ilgili alan uzmanlarının işbirliği ile hazırlanan açık uçlu sorularla ve öğrencilerin eklemek istedikleri diğer görüşler için bırakılan alanlardan

oluşacak olan yarı yapılandırılmış sorular formu, katılımcı öğrencilerin araştırmanın nicel boyutunu oluşturan ön-test, uygulama, son-test aşamasının ardından kullanılan yöntem ve yöntemin becerileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini elde etmeyi amaçlamaktadır. Asıl amacı nicel yöntemler sonucu elde edilen sonuçları desteklemek, açıklamak ve genişletmek olan bu soruların amacına uygun bir yapıda olması büyük önem taşımaktadır. Söz konusu soruların tespit etmek istediği verileri doğru biçimde arayan ve yansıtan nitelikte olması ise geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi ile ilgilidir.

Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmeye olma derecesidir: ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir. Geçerliğin yüksek olabilmesi ise, büyük ölçüde, ölçülmek istenen kavramın gözlenebilir nitelikteki değişkenlerle ifade edilebilmesine bağlıdır. Bu yönü ile, doğrudan ölçmelerde geçerlik daha yüksektir. Dolaylı ölçmelerde, değişkenlerin, gerek kavramı tam karşılayamaması gerekse gözlenebilir ölçütlerinin yeterince duyarlı konulmaması nedenleriyle, geçerlik daha düşük olabilir... Pek çok geçerlik ölçütünden söz edilebilirse de en çok yararlanılanlar:

- 1- İçerik (Kapsam) Geçerliliği (Content Validity):
- 2- Uygulama (Yordama) Geçerliliği (Predictive Validity).
- 3- Yapı Geçerliliği (Construct validity)dir...

“Ölçme aracını, kapsam (içerik) geçerliliği açısından, testin ölçülecek olan davranışları örnekleyebilme derecesine, başka bir deyişle her bir konuya ilişkin davranışın oranlarına uygun bir şekilde temsil edip edilmediğine ve maddelerin ölçmek istediği davranışı ölçebilme gücüne göre uzman görüşleri çerçevesinde mantıksal açıdan değerlendirmek mümkündür. Testin kapsam (içerik) geçerliliğini istatistiksel yöntemle değerlendirmek için ise incelenen ölçme aracıyla aynı davranışları ölçmek için geliştirilmiş benzer araçları aynı gruba uygulamak ve farklı ölçeklerden alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayısını hesaplamak gerekir” (Gültekin,2005:172).

“İçerik geçerliğini belirlemek isteyen bir araştırmacının ilk işi, hazırladığı test, anket ya da benzeri ölçü aracını ve amaçlarını bir "uzman gruba" incelemek olmalıdır. Grubun önerilerine göre gerekli yeni şekil verildikten sonra ölçme aracı kullanılabilir. Okullarda grup öğretmenlerinin sınav sorularını birlikte hazırlamalarının en büyük yararlarından birisi, hiç kuşkusuz, sınavdaki soruların içerik geçerliğinin artırılmasıdır.” (Karasar, 1999:151)

### 3.5. Verilerin Analizi

Ön-test ve son-test uygulaması sonucunda elde edilen verilerin kontrol altına alınamayan değişkenler nedeniyle gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermesi ihtimalini en aza indirmek için öğrenciler özel yetenek sınavı müzik puanları baz alınarak çalışma grubu içerisinde zayıf- orta ve iyi olmak üzere eşit büyüklükte üç farklı tabakaya ayrılmış; her bir gruba her tabakadan eşit sayıda öğrenci katılacak şekilde rastlamsal biçimde deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Ön-test, uygulama ve son-testin ardından Pearson korelasyon testi ile değerlendiriciler tarafından verilen ön-test ve son-test

puanları ve ön-test, son-test genel puan ortalamaları arasındaki korelasyona bakılmıştır. “Korelasyon katsayısı, değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ve miktarını ve yönünü açıklayan bir sayıdır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır” (Büyüköztürk, 2011, :32). Öğrencilerin araştırmanın bağımsız değişkenleri olan deşifre ve ezberleme performanslarına ilişkin olarak uygulama öncesi (ön-test) ve sonrasına (son-test) elde edilen her bir bağımsız değişkene ilişkin puanlar ve uygulama öncesi ve sonrası genel puan ortalamaları test ve grup değişkeni açısından ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılarak uygulama (Bağımsız Değişken-Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Uygulanması) öncesi ve sonrasında gruplar arasında bağımlı değişkenler (deşifre ve ezberleme becerisi) açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. “İlişkisiz Örneklem t-testi (Independent-Samples t-test) iki ilişkisiz örneklem ortalaması arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır” (Büyüköztürk, 2011, : 39). Deney ve kontrol grubunun grup içi ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak için ise Bağımlı Örneklem t- testi (Paired Samples t-test) kullanılmıştır. “İlişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır”(Büyüköztürk, 2011, :67). Grup içi ön-test son-test puanlarının ya da gruplar arasındaki ön-test, son-test puanlarının anlamlı çıktığı durumlarda, ortalamalar arasındaki farkın standart bir hale getirilmesi için etki büyüklüğü değeri olarak (*Cohen's d*) incelenmiştir. "*Cohen's d*"; iki grup ortalaması arasındaki farkların araştırıldığı çalışmalarda sıklıkla kullanılan değerlerden biridir. *Cohen's d* değeri; .20 küçük etki düzeyi; .50 orta etki düzeyi ve .80 büyük etki düzeyi ölçütleri göz önüne alınarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

Bu hususta katılımcıların kulaktan şarkı öğrenme yöntemine ve bu yöntemin deşifre ve ezberleme becerileri üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla aşağıda belirtilen alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde hazırlanmış dört sorudan yararlanılmıştır. Bu sorulardan ilki kulaktan şarkı öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerin belirlenmesine yönelik olarak deney ve kontrol grubunu oluşturan tüm katılımcılara sorulmuş; ikinci, üçüncü ve dördüncü soru ise katılımcıların bu yöntemin deşifre ve ezber becerileri üzerindeki etkisine ve varsa diğer bazı kazanımlara ilişkin görüşlerini saptamak için sadece uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubuna yöneltilmiştir.

Soru 1) Kulaktan şarkı öğrenme yöntemi hakkındaki bilgi ve görüşleriniz nelerdir?( Bu soru hem deney hem de kontrol grubuna yöneltilmiştir).

Soru 2) Kulaktan şarkı öğrenmeye dayalı olarak gerçekleştirdiğimiz uygulama sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Bu soru uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerine yöneltilmiştir).

Soru3) Kulaktan şarkı öğrenme yönteminden yararlanmanız deşifre ve ezberleme becerinize sizce herhangi bir katkı sağladı mı? Sağladığını düşünüyorsanız bu katkılar nelerdir? (Bu soru uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerine yöneltilmiştir).

Soru 4) Kulaktan şarkı öğrenme yönteminin size deşifre ve ezber dışında herhangi bir beceri kazandırıp kazandırmadığını açıklayınız. (Bu soru uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerine yöneltilmiştir).

Bu sorular sonucu elde edilen yanıtlar her bir sorunun altında alt başlık veya başlıklar halinde en çok vurgulanan noktaları öne çıkaracak şekilde genel bir çerçevede yorumlanmış ve araştırmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçları genişletmek ve desteklemek için bulgu ve yorumlar kısmında açıklanmıştır.

## 4. BULGULAR ve YORUMLAR

### 4.1. Puanlamada Değerlendiriciler Arası Tutarlılığa (Ölçüm Güvenilirliği) İlişkin

#### Bulgular

Ölçüm güvenilirliğini Crocker ve Algina' dan aktaran Büyüköztürk vd., (2011) belli bir özelliği ölçmek amacıyla yapılan ölçmelerin aynı bireyler üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilirliği olarak tanımlamıştır.

“Ölçme sonuçlarının güvenilirliğini incelemede kullanılan yöntemlerden birisi de "değerlendirmeciler arası tutarlılıktır", bağımsız değerlendiriciler arası uyum olarak da isimlendirilen bu yöntem, çok sayıda objenin belli bir özelliğe ne derece sahip olduğuna ilişkin iki veya daha fazla bağımsız gözlemcinin verdiği puanların güvenilirliğini incelemede kullanılır” (Büyüköztürk vd., 2008:115).

Bağımsız değerlendiriciler arası uyum olarak da isimlendirilen "Değerlendirmeciler Arası Tutarlılık" yöntemi, çok sayıda objenin belli bir özelliğe ne derece sahip olduğuna ilişkin iki veya daha fazla bağımsız gözlemcinin verdiği puanların güvenilirliğini incelemede kullanılır” ( Büyüköztürk vd., 2011, :115). “Burada aynı objeler için iki veya daha fazla gözlemciye ait puanların güvenilirliği, puan setleri arasındaki uyum ile ölçülür. Puanlar arasında tutarlılık varsa, öğrencilerin puanları, iki değerlendiricinin puanları ortalaması alınarak tahmin edilebilir (Büyüköztürk, 2011, :116).”

Bu bağlamda değerlendiriciler tarafından verilen ön-test toplam deşifre puanlarına ilişkin korelasyon Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.  
Değerlendiriciler Tarafından Verilen Ön-Test Toplam Deşifre Puanlarına İlişkin Korelasyon

	Değ. 1	Değ. 2	Değ.3
Değ.1	1	.797**	.874**
Pearson Korelasyon		.000	.000
N	60	60	60
Değ.2	.797**	1	.874**
Pearson Korelasyon	.000		.000
N	60	60	60
Değ.3	.874**	.797**	1
Pearson Korelasyon	.000	.000	
N	60	60	60

Tablo 1' de görüldüğü üzere değerlendiricilerin ön test toplam deşifre puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur. Tabloya göre 1. değerlendirmeci ile 2. değerlendirmeci arasında ( $r=.797$ ,  $p<0,01$ ) ve 3. değerlendirmeci ile 2. değerlendirmeci puanları arasında ( $r=.797$ ,  $p<0,01$ ), 1 ve 3. değerlendirmecilerin puanları arasında ( $r=.874$ ,  $p<0,01$ ) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki mevcuttur. Büyüköztürk' e göre (2011) korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70- 1 arasında olması, yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirmecilerin puanları arasındaki mevcut olan bu ilişki araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan deşifre becerisine ilişkin ölçümün güvenilir olduğunu gösterir niteliktedir.

Tablo 2.  
Değerlendiriciler Tarafından Verilen Ön-Test Toplam Ezber Puanlarına İlişkin Korelasyon

	Değ. 1	Değ. 2	Değ.3
Değ.1	1	.823**	.678**
Pearson Korelasyon		.000	.000
N	60	60	60
Değ.2	.823**	1	.766**
Pearson Korelasyon	.000		.000
N	60	60	60
Değ.3	.678	.766**	1
Pearson Korelasyon	.000	.000	
N	60	60	60

Tablo 2' de görüldüğü üzere 1. değerlendirmeci ile 2. değerlendirmeci arasında ( $r=.823$ ,  $p<0,01$ ) yüksek düzeyde ve 3. değerlendirmeci ile 2. değerlendirmeci puanları arasında ( $r=.766$ ,  $p<0,01$ ) yüksek düzeyde, 1 ve 3. değerlendirmecilerin puanları arasında ise ( $r=.678$ ,  $p<0,01$ ) orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki mevcuttur. Büyüköztürk' e göre (2011) korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70- 1 arasında olması, yüksek düzeyde, 0.30- 0.70 arasında olması ise orta düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Her üç değerlendirmecilerin puanları arasındaki mevcut olan bu ilişki araştırmanın bağımsız değişkenlerinden ezberleme becerisine yönelik ölçümün güvenilir olduğunu gösterir niteliktedir. Değerlendiriciler tarafından verilen puanlar arasındaki korelasyon bu bağımsız değişkenlere ilişkin verileri elde etmek amacıyla gerçekleştirilen ölçümün güvenilir olup olmadığını göstermekte bununla birlikte deşifre ve ezberleme becerisi puan ortalamaları arasındaki korelasyonun anlamlılık düzeyi ise araştırmanın bağımsız değişkenleri olan deşifre ve ezberleme becerisinin birbirini anlamlı düzeyde etkiler nitelikte olup olmadığını (aralarında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını) değerlendirmemize imkan vermektedir.

Değerlendiriciler tarafından verilen son-test toplam deşifre puanlarına ilişkin korelasyon Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.  
Değerlendiriciler Tarafından Verilen Son-Test Deşifre Puanlarına İlişkin Korelasyon

	Değerlendirici 1	Değerlendirici 2	Değerlendirici 3
Değerlendirici 1	1	.743**	.829**
Korelasyon		.000	.000
N	60	60	60
Değerlendirici 2	.743**	1	.731**
Korelasyon	.000		.000
N	60	60	60
Değerlendirici3	.829**	.731**	1
Korelasyon	.000	.000	
N	60	60	60

Tablo 3' de görüldüğü üzere değerlendiricilerin son- test toplam deşifre puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur. Tabloya göre 1. değerlendirmeci ile 2. değerlendirmeci arasında ( $r=743$ ,  $p<0,05$ ) ve 3. değerlendirmeci ile 2. değerlendirmeci puanları arasında ( $r=731$ ,  $p<0,05$ ), 1 ve 3. değerlendirmecilerin puanları arasında ( $r=829$ ,  $p<0,05$ ) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki mevcuttur. Büyüköztürk' e göre (2011) korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70- 1 arasında olması, yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Her üç değerlendirmecilerin puanları arasındaki mevcut olan bu ilişki formun araştırmadaki ölçümünün güvenilir olduğunu gösterir niteliktedir.

Puantörlerin son- test toplam ezber puanları arasındaki korelasyon Tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4.  
Puantörlerin Son- Test Toplam Deşifre Puanları Arasındaki Korelasyon

	Değerlendirici 1	Değerlendirici 2	Değerlendirici 3
Değerlendirici 1	1	.720**	.533**
Korelasyon		.000	.000
N	60	60	60
Değerlendirici 2	.720**	1	.643**
Korelasyon	.000		.000
N	60	60	60
Değerlendirici3	.533**	.643**	1
Korelasyon	.000	.000	
N	60	60	60



Tablo 4' de görüldüğü üzere değerlendiricilerin son test toplam ezber puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur. Tabloya göre 1. değerlendirmeci ile 2. değerlendirmeci arasında ( $r=720$ ,  $p<0,05$ ) ve 3. değerlendirmeci ile 2. değerlendirmeci puanları arasında ( $r=643$ ,  $p<0,05$ ), 1 ve 3. değerlendirmecilerin puanları arasında ( $r=533$ ,  $p<0,05$ ) orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki mevcuttur. Büyüköztürk' e göre (2011) korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70- 0.30 arasında olması, orta düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Her üç değerlendirmecilerin puanları arasındaki mevcut olan bu ilişki formun araştırmadaki ölçümünün güvenilir olduğunu gösterir niteliktedir.

Deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu modelden yararlanan bu araştırma kapsamında elde edilen sonucun güvenilirliği açısından ölçüm güvenilirliği kadar önemli olan bir başka faktör ise deney ve kontrol gruplarının araştırmada ele alınan bağımlı değişkenler (deşifre ve ezberleme becerisi) açısından denk olmalarıdır. Araştırmada bu denkliğin sağlanması amacıyla çalışma grubunun söz konusu bağımlı değişkenlere ilişkin becerilerini de içeren üniversiteye giriş amaçlı müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavı müzik puanlarından yararlanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler özel yetenek sınavı müzik puanları doğrultusunda iyi, orta ve kötü olmak üzere 20 kişilik üç katmana ayrılmış ve her katman iki grupta da eşit orada temsil edilecek şekilde deney ve kontrol gruplarına rastlamsal olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra bu grupların ön-test puan ortalamalarının karşılaştırılması bu grupların uygulama öncesi denklik düzeyini test etmenin başka bir yoludur.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Genel Puan Ortalamalarına İlişkin t- Testi Sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.  
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Genel Puan Ortalamalarına İlişkin Independent Samples t- Testi Sonuçları

	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Den. Grubu Ön-test Gen.Ort	30	115,8	23,45	58	.400	.059
Kontr. Grubu Ön-test Gen.Ort.	30	131,62	22,24			

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön-test genel puan ortalamaları puanları anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.  $t(58) = .059$ ,  $P > 0.05$ . Kontrol grubunun ön-test genel puan ortalaması , ( $x=131,62$ ) deney grubunun ortalamasından ( $x=115,88$ ) biraz yüksek olmakla birlikte aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu veriler ışığında deney ve kontrol grubunun araştırmanın uygulama öncesi safhasında ele alınan bağımlı değişkenler (deşifre ve ezberleme) açısından birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür.

Verilerin elde edilmesinde kullanılan ölçümlerin güvenilirliği ve deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin bulguların ardından araştırmanın problem cümlesi çerçevesinde ortaya konulan hipotezlere ilişkin bulgulara değinilecektir.

#### **4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Yönelik Bulgular**

Araştırmada kulaktan şarkı öğrenme yöntemi müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin deşifre ve ezberleme becerileri üzerinde etkili olup olmadığı probleminden yola çıkarak geliştirilen araştırma hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H1: Kulaktan şarkı öğrenme yöntemi müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin deşifre becerileri üzerinde etkilidir.

H<sub>0</sub>: Kulaktan şarkı öğrenme yöntemi müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin deşifre becerileri üzerinde etkili değildir.

H2: Kulaktan şarkı öğrenme yöntemi müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin ezberleme becerileri üzerinde etkilidir.

H<sub>0</sub>: Kulaktan şarkı öğrenme yöntemi müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin ezberleme becerileri üzerinde etkili değildir.

Bu bağlamda birinci ve ikinci alt hipotezin sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının deşifre ve ezberleme becerisine ilişkin ön-test son –test puanları karşılaştırılarak yorumlanacaktır.

#### 4.2.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt hipotezi dahilinde deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test deşifre puan ortalamaları farkları anlamlılık düzeyi açısından incelenecektir.

Bu bağlamda, deney grubu ön-test, son-test deşifre puan ortalamaları farkına ilişkin t testi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Deney Grubu Ön-test, Son-test Deşifre Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Paired Samples t-Testi

	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	<i>Cohens'd</i>
Deney Grubu Deşifre Öntest	30	56.47	23.45	29	-4.95	.000	0.614
Deney Grubu Deşifre Sontest	30	68.57	20.12				

Tablo 6'da sunulan deney grubu deşifre puanları ön-test son-test aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; deney grubunun ön- test puanı  $X = 56.47$  iken son- testte bu değer  $X = 68.57$  değerine yükseldiği görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde kontrol grubunun son-test ölçümlerinin ön-teste göre daha homojen olduğu anlaşılmaktadır  $S = 20.12$ . Deney grubu ön-test son-test deşifre puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla gerçekleştirilen Paired Samples t-testine göre [ $t(29) = -4.95$ ,  $p < .05$ ] puanlar arasındaki fark anlamlıdır. Diğer bir söylemle, deney grubunun deşifre başarı düzeyi kulaktan şarkı öğrenme yöntemine dayalı eğitim sonrasında anlamlı biçimde artmıştır. Bu anlamlı farkın etki büyüklüğü ise orta düzeydedir ( $Cohen's d = 0.614 < .80$ ).

Kontrol Grubu deşifre ön-test son-test deşifre puan ortalamaları farkına ilişkin T testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Kontrol Grubu Deşifre Ön-test Son-test Deşifre Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Paired Samples t Testi Sonuçları

	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kont. Grubu Deşifre Öntest	30	62.17	22.24	29	-1.58	.124
Kont. Grubu Deşifre Sontest	30	63.57	21.88			

Tablo 7' de verilen kontrol grubu deşifre puanları ön-test son-test aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; deney grubunun ön- test puanı  $X = 62.17$  iken son-testte bu değer  $X = 63.57$  değerine yükseldiği görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde kontrol grubunun son-test ölçümlerinin önteste göre daha homojen olduğu anlaşılmaktadır  $S = 21.88$ . Kontrol grubu ön-test son-test deşifre puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla gerçekleştirilen Paired Samples t-testine göre  $[t(29) = .124 \text{ } p > .05]$  puanlar arasındaki fark anlamsızdır. Diğer bir söylemle, kontrol grubunun deşifre başarı düzeyinde anlamlı bir artış görülmemektedir.

#### 4.2.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney Grubu ezber puanlarının ön test son test puan ortalamaları farkına ilişkin t testi sonuçları Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8.  
Deney Grubu Ön-test Son-test Ezber Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Paired Samples t-Testi Sonuçları

	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen's d
Deney Grubu Ezber Öntest	30	59.41	24.47	29	-5.78	.000	1.06
Deney Grubu Ezber Sontest	30	75.07	19.07				

Tablo 8' de verilen deney grubu ezber puanları ön-test son-test aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; deney grubunun ön- test puanı  $X = 59.41$  iken son- testte bu değer  $X = 75.07$  değerine yükseldiği görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde kontrol grubunun son-test ölçümlerinin önteste göre daha homojen olduğu anlaşılmaktadır  $S = 19.07$ . Deney grubu ön-test son-test deşifre puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla gerçekleştirilen Paired Samples t-testine göre  $[t(29) = .000 \text{ } p < .05]$  puanlar arasındaki fark anlamlıdır. Diğer bir söylemle, deney grubunun ezber başarı düzeyi kulaktan şarkı öğrenmeye dayalı eğitim sonrasında anlamlı biçimde artmıştır. Bu anlamlı farkın etki büyüklüğü ise oldukça yüksektir ( $Cohen's \text{ } d = 1.06 < .80$ ).

Kontrol Grubu ezber puanlarının ön- test son- test puan ortalamaları farkına ilişkin T testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Kontrol Grubu Ön-test Son-test Ezber Puan Ortalamaları farkına İlişkin Paired Samples t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kont. Grubu Ezber Öntest	30	69.44	15.76	29	-2.75	.152
Kont. Grubu Ezber Sontest	30	71.16	15.60			

Tablo 9' daki kontrol grubu ezber puanlarının ön-test son-test aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; kontrol grubunun ön- test puanı  $X = 69.44$  iken son- testte bu değer  $X = 71.16$  değerine yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubu ön-test son-test deşifre puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla gerçekleştirilen Paired Samples t-testine göre [ $t(29) = -2.75$ ,  $p > .05$ ] puanlar arasındaki fark anlamsızdır. Diğer bir söylemle, kontrol grubunun ezber başarı düzeyi araştırma süreci boyunca kendi içerisinde anlamlı bir artış göstermemiştir.

#### 4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Grup içi ön- test ve son- test arası deşifre ve ezber puanları arasındaki farklılığın incelenmesinin ardından deney ve kontrol gruplarının son test deşifre ve ezber puanları arasındaki farka ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının son-test deşifre puanlarının arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan Independent Samples t-testine sonuçları tablo 11' de sunulmuştur.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Grubu Deşifre Son-test Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Independent Samples t-Testi Sonuçları

	n	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Deney Grubu Deş. Sontest	30	68.57	20.12	58	.903	.370
Kontrol Grubu Deş. Sontest	30	63.67	21.88			

Tablo 10'da verilen deney ve kontrol grubu deşifre son-test puanları aritmetik ortalama değerleri karşılaştırıldığında; deney grubunun son-test puanının  $X = 68.57$  kontrol grubunun son-test puanının ise  $X = 63.67$  olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde deney grubunun son-test ölçümleri  $S = 20.12$  kontrol grubuna göre  $S = 21.88$

daha homojen olduğu, anlaşılmaktadır. Deney grubu son-test puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan Independent Samples t-testine göre gruplar arasında deşifre puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $t(58) = .370$   $p > .05$ ]. Başka bir anlatımla, deney grubunun deşifre becerisi ezber şarkı öğrenimine eğitiminden sonra kontrol grubunun deşifre başarı düzeyine göre anlamlı ölçüde bir artış göstermemiştir.

Deney ve kontrol gruplarının son-test ezber puanlarının arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan Independent Samples t-testinin sonuçları tablo 11' de sunulmuştur.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Grubu Ezber Son-test Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Independent Samples t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Deney Grubu Sontest	30	75.07	19.07	58	.869	.388
Kontrol Grubu Sontest	30	71.16	15.60			

Tablo 11'de verilen deney ve kontrol grubu son-test ezber puanlarının aritmetik ortalama değerleri karşılaştırıldığında; deney grubunun son-test puanının  $X = 75.07$  kontrol grubunun son-test puanından  $X = 71.16$  daha yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde kontrol grubunun son-test ölçümlerinin  $S = 15.60$  deney grubuna göre  $S = 19.07$  daha homojen olduğu, anlaşılmaktadır. Deney grubu son-test puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan Independent Samples t-testine göre [ $t(58) = .388$   $p > .05$ ] gruplar arasında ezber puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.. Başka bir anlatımla, deney grubunun ezber becerisi kulaktan şarkı öğrenimine dayalı eğitiminden sonra kontrol grubunun ezber başarı düzeyine göre bir artış göstermekle birlikte bu artış anlamlı değildir.

### 4.3. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların kulaktan şarkı öğrenme yöntemine ve bu yöntemin deşifre ve ezberleme becerileri üzerindeki etkilerine ve bu yöntemle kazandıkları muhtemel diğer becerilere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

#### 4.3.1. Katılımcıların Kulaktan Şarkı Öğrenme Yöntemine Yönelik Görüşleri:

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların kulaktan şarkı öğrenme yöntemine yönelik bilgi ve görüşleri ortak biçimde vurgulanma sıklığı açısından aşağıda iki alt başlık altında açıklanmıştır. Bu başlıkları vurgulayan ifadelerin ağırlıklı olarak aynı cümleler içerisinde geçmesi nedeniyle iki başlığa ilişkin bulgular ortak bir biçimde açıklanmıştır. Bu konu çerçevesinde ortaya çıkan en yaygın görüşler:

- Katılımcıların kulaktan şarkı öğrenme yönteminin sistematik kullanımını hakkında bilgi sahibi olmadığı;
- Bu yöntemden özellikle işitme derslerinde destekleyici bir unsur olarak bilinçsiz bir şekilde de olsa yararlandıklarıdır.

Katılımcıların kulaktan şarkı öğrenme yöntemine yönelik görüşleri incelendiğinde deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğunun genel olarak bu yöntemi sistematik bir şekilde uygulanabilirliğinden haberdar olmadıkları fakat içgüdüsel anlamda eğitim süreci içerisinde karşılaştıkları birtakım görevleri gerçekleştirmede notaya dayalı klasik yöntem dahilindeki eksikliklerini tamamlamak için bu yöntemden yararlandıkları anlaşılmaktadır. H. isimli öğrencinin “ Kulaktan çalışma yöntemi hakkında bir bilgim yok ama solfej sınavlarında parçaları daha çok kulaktan öğreniyoruz” ve B. isimli öğrencinin “kulak ezberini işitme derslerinde sık kullanıyoruz ama yöntem olarak kullanıldığını daha önce duymadım” ifadeleri bu durumu özetler niteliktedir. Öğrenciler bu yöntemi genel olarak nota okuma ve diğer işitsel becerilerdeki eksikliklerini kapatmak için kullanmaktadırlar. Kulaktan şarkı öğrenmeye dayalı yöntemi destekleyici bir unsur olarak kullanmayan öğrenci sayısı ise oldukça azdır. Bunun temel nedeninin ise bu az sayıdaki öğrencilerin nota okuma becerilerinin ezber gerektirmeyecek kadar yeterli olduğu görüşü olduğu düşünülmektedir. Bu durum, Ç. isimli öğrencinin “ Solfej parçalarını kulaktan öğrenmek zararlı diye düşünüyorum. Nota okumayı geriletiyor yanlış ezberlenen parçayı düzeltmek çok zor oluyor” ifadesi ve G. İsimli öğrencinin “ Nota okumada ve kuramsal bilgi açısından sıkıntı duymuyorum. Bu nedenle kulak ezberinden yararlanmıyorum” ifadesi ile örneklenmektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubu dahilinde sadece 3 öğrenci bu yöntemden yararlanmadığını belirtmiştir.

### 4.3.2. Deney Grubundaki Katılımcıların Kulaktan Şarkı öğrenmeye Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri

Deney grubundaki katılımcılar araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak elde edilen en genel ve yaygın görüş:

- Bu yöntemin katılımcılarda ele alınan müziksel öğelere yönelik bir farkındalık oluşturduğudur:

Deney grubundaki katılımcılar kullanılan yöntemin sunulan ezgisel materyalin dikkatli biçimde takibini gerektirdiği ve bunun sonucunda daha büyük bir farkındalıkla daha derin bir biçimde anlaşıldığı görüşünde birleşmektedir. S. isimli öğrencinin “ Çalınan ezgileri kaçırmamak için sürekli dikkat etmek gerek böylece dalgınlık yapamıyoruz ve dikkatimiz geliyor”, İ. İsimli öğrencinin “notayla uğraşmadığımız için ezgiyi daha dikkatli takip ediyorum ve daha iyi kavriyorum” ifadeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Bu başlığa ilişkin olarak elde edilen diğer bir yaygın görüş ise:

- Kulaktan şarkı öğrenme yönteminin içerdiği aktivitelerin dersin monoton bir şekilde geçmesini engellediğidir.

Deney grubundaki katılımcılar uygulamada kullanılan aktivitelerin çeşitli ve çok yönlü olması nedeniyle dersin monotonluğunu engellediği görüşünde birleşmektedir: F. isimli öğrencinin “ ezgileri farklı farklı çalıştığımız için aynı ezgiden sıkılmıyorum” ve N. İsimli öğrencinin “yöntem bana alıştığımından farklı geldiği için ders daha akıcı geçiyor, farklı aktiviteler yapmamız ve çok uzun olmamasıda daha eğlenceli hale getiriyor” ifadeleri bu durumu örneklemektedir.

### 4.3.3. Deney Grubundaki Katılımcıların Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Deşifre ve Ezberleme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Deney grubundaki katılımcıların kulaktan şarkı öğrenme yönteminin deşifre ve ezberleme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri engenele biçimiyle:

- Kulaktan şarkı öğrenme yönteminin deşifre ve ezberleme becerisi açısından faydalı olduğudur.

Deney grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu kulaktan şarkı öğrenme yönteminin sistematik bir şekilde uygulanmasının deşifre ve ezberleme becerileri üzerinde



olumlu bir etkiye sahip olduğu görüşünü paylaşmaktadır. M. İsimli öğrencinin “Çalışmalardan sonra deşifre yaparken ve şan dersinde şarkı ezberlerken daha başarılı olduğumu düşünüyorum”, S. İsimli öğrencinin “ deşifrede ve ezberde yaptığımız derslerin faydalı olduğunu düşünüyorum” ve H. İsimli öğrencinin “tonları kulaktan tanımak bence deşifre ve ezber açısından faydalı oldu” ifadeleri buna örnektir. Az sayıda katılımcı ise uygulanan yöntemin söz konusu beceriler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı görüşünü paylaşmalarına rağmen yönetime karşı olumlu yaklaşımlarını dile getirmektedirler. M. İsimli öğrencinin “Deşifrem ve ezberimin ilerlediğini düşünmüyorum ama yine de bu teknik eğlenceli ve yararlı” ve G. isimli öğrencinin “Ben ilerleyip ilerlemediğimi anlamadım ama faydalı buluyorum” ifadeleri bu durumu örneklemektedir.

#### **4.3.4. Deney Grubundaki Katılımcıların Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Deşifre ve Ezber Dışında Kazandırdığı Becerilere İlişkin Görüşleri**

Deney grubundaki katılımcıların kulaktan şarkı öğrenme yönteminin kendilerine deşifre ve ezber dışında kazandırdığı becerilere ilişkin enyaygın görüşlerin, iki alt başlıkla ifade etmek mümkündür. Bu görüşlerden ilki:

- Kulaktan şarkı öğrenme yönteminin katılımcılarda ezgisel hareket grafiğine yönelik duyarlılığı arttırdığıdır.

Katılımcıların çoğu uygulama dahilinde gerçekleştirilen ezgisel hareket grafiğinin farkındalığını geliştirmeye yönelik egzersizin onlara bu konuda duyarlılık kazandırdığı ve karşılaştıkları ezgilerde bu yaklaşımdan yararlandıklarını ifade etmektedir. G. isimli öğrencinin “Ezginin iniş çıkış hareketlerini grafik şeklinde canlandırmak ve hareketlerle ifade etmek bence çok yararlıydı. Bu yöntemi istemeden de olsa dinlediğim ezgiler üzerinde kullanmaya başladım” ve A. İsimli öğrencinin “ezgilerin hareketlerine dikkat etmek bence çok faydalı normalde dikkatimden kaçan birşey ama kasıtlı olarak yapınca çok yararlı olduğunu düşünüyorum ve bunu uyguluyorum” ifadeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Bu konu dahilindeki ikinci en yaygın görüş ise:

- Kulaktan şarkı öğrenme yönteminin katılımcıların tonların değıştirici işaretlerine yönelik işitsel duyarlılığı geliştirdiğidir.

Deney grubundaki katılımcıların çoğu uygulama dahilinde değiştirici işaretlerin farkındalığına yönelik egzersizlerin onlara bu hususta işitsel bir duyarlılık kazandırdığı görüşünde birleşmektedirler. E. İsimli ğrencinin “herhangi bir parçayı okurken arızaların yerine sus koyma egzersizi bence çok yararlı. Arızaları bu Şekilde daha iyi farkedebiliyorum.Bundan sonra bu yöntemi solfejlerde kullanacağım” ve İ. İsimli ğrencinin “ tonun diyez ve bemollerini suslarla çalışmak bence çok iyi bir yöntem. Böylece onların yerini hatırlamak daha kolay oluyor.” ifadeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir.



## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kulaktan öğretim yönteminin müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin deşifre ve ezberleme becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

### 5.1. Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Müzik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Deşifre Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

- Deney grubunun ön-test, son-test deşifre puanları arasında kulaktan şarkı öğrenmeye dayalı yöntem lehine ( $x=68,57$ ) anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ( $p=,000<0,05$ ). Bu durum kulaktan şarkı öğrenme yönteminin deşifre becerisini grup içinde arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.
- Kontrol grubunun ön-test, son-test deşifre puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $p=0,124>0,05$ ).

Deney ve kontrol gruplarının son- test deşifre puanlarının ortalamaları grup değişkenine göre karşılaştırıldığında ise anlamlı bir fark göstermemektedir. Son-test puan ortalamaları için ( $p=0,370$ ) olarak belirlenmiştir. Bu durum bize kulaktan şarkı öğrenme yönteminin deney grubu ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark yarattığını; fakat deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında bu farkın anlamsız olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle kulaktan öğrenmeye dayalı yöntem müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin deşifre ve ezber becerisinde belirli düzeyde bir ilerlemeye neden olmuş olmakla birlikte; bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler üzerindeki bu etkisi notaya dayalı klasik yöntemle elde edilen ilerlemeden farklı değildir. Dolayısıyla bu yöntemin kullanımının söz konusu becerilerde klasik yöntemle nazaran anlamlı bir fark yaratabileceğini söylemek bu bulgular ışığında oldukça güçtür.

### 5.2. Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Müzik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Ezberleme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

- Deney grubunun ön-test,son-test ezber puanları arasında kulaktan şarkı öğrenmeye dayalı yöntem lehine ( $x=75,07$ ) anlamlı fark bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Bu durum kulaktan şarkı öğrenme yönteminin ezber şarkı öğrenme becerisini grup içinde arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

- Kontrol grubunun ön-test,son-test ezber puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ( $p=0,152>0,05$ ).
- Deney ve kontrol gruplarının son-test ezber puanlarının ortalamaları grup değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu fark son-test puan ortalamaları için ( $p=0,388$ ) olarak belirlenmiştir. Deney grubunun son-test puanının  $X = 75.07$  kontrol grubunun son-test puanından  $X = 71.16$  daha yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde kontrol grubunun son-test ölçümlerinin  $S= 15.60$  deney grubuna göre  $S=19.07$  daha homojen olduğu, anlaşılmaktadır. Deney grubu son-test puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan Independent Samples t-testine göre [ $t(58)= .388$   $p>.05$ ] gruplar arasında ezber puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.. Başka bir anlatımla, deney grubunun ezber becerisi kulaktan şarkı öğrenimine dayalı eğitiminden sonra kontrol grubunun ezber başarı düzeyine göre bir artış göstermekle birlikte bu artış anlamlı değildir.

### **5.3. Katılımcıların Kulaktan Şarkı Öğrenme Yöntemine ve Bu Yöntemin Deşifre ve Ezber Becerileri Üzerindeki Etkilerine Ve Kazandırdığı Diğer Muhtemel Becerilere Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında kulaktan şarkı öğrenme yöntemine ve bu yöntemin deşifre ve ezberleme becerileri üzerindeki etkilerine yönelik görüş ve tutumlarını belirlemek amacıyla katılımcılara yöneltilen sorular ve bu sorulara verilen yanıtların ortak noktalar dahilinde ortaya koyduğu bulgular her bir soru için aşağıdaki gibidir:

**Soru 1)** Kulaktan arki öğrenme yöntemi hakkındaki bilgi ve görüşleriniz nelerdir?( Bu soru hem deney hem de kontrol grubuna yöneltilmiştir).

Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğunun genel olarak bu yöntemin sistematik bir şekilde uygulanabilirliğinden haberdar olmadıkları fakat içgüdüsel anlamda eğitim süreci içerisinde karşılaştıkları birtakım görevleri gerçekleştirmede notaya dayalı klasik yöntem dahilindeki eksikliklerini tamamlamak için bu yöntemden yararlandıkları anlaşılmaktadır.

**Soru 2)** Kulaktan şarkı öğrenmeye dayalı olarak gerçekleştirdiğimiz uygulama sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Bu soru uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerine yöneltilmiştir).

Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde deney grubunun kullanılan yöntemin sunulan ezgisel materyalin daha dikkatli biçimde takibini gerektirdiği ve bunun sonucunda ezgilerin daha büyük bir farkındalıkla ve daha derin bir biçimde anlaşıldığı görüşünde birleştiği görülmektedir.

**Soru 3)** Kulaktan şarkı öğrenme yönteminden yararlanmanız deşifre ve ezberleme becerinize sizce herhangi bir katkı sağladı mı? Sağladığını düşünüyorsanız bu katkılar nelerdir? (Bu soru uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerine yöneltilmiştir).

Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde deney grubunun kulaktan şarkı öğrenme yönteminin sistematik bir şekilde uygulanmasının deşifre ve ezberleme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir.

**Soru 4)** Kulaktan şarkı öğrenme yönteminin size deşifre ve ezber dışında herhangi bir beceri kazandırıp kazandırmadığını açıklayınız. (Bu soru uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerine yöneltilmiştir).

Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde ise katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından kazanıldığı belirtilen becerilerin ezgisel hareket grafiğine yönelik duyarlılık ve tonların değiştirici işaretlerine yönelik işitsel duyarlılık olduğu görülmektedir.

#### 5.4. Tartışma

Elde ettiği bulgular itibarı ile araştırmanın ana ve alt hipotezleri çerçevesinde kulaktan ezbere dayalı yöntemin müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin deşifre ve ezberleme becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu fakat bu yöntemle klasik yöntem (okullarımızda kullanılan standart kaynak ve yöntemler) arasında söz konusu değişkenler üzerindeki etkileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Başka bir deyişle kulaktan şarkı öğrenme yönteminden yararlanan öğrencilerin bu uygulama sonrası deşifre ve ezberleme beceri düzeyleri ile klasik yöntem sonucu erişilen deşifre ve ezberleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bağlamda kulaktan şarkı öğrenmeye dayalı yöntem söz konusu beceriler açısından klasik yöntemden daha fazla ilerleme sağlayamadığını başka bir deyişle söz konusu becerilerin geliştirilmesinde eşit düzeyde etkili söylemek mümkündür. Elde edilen bu sonuç Glenn, Grande, Dunlap, Haston, Delzell, Blevins, Garofalo ve Whaley ve Price, Blanton ve Parrish gibi araştırmacıların bu alanda gerçekleştirdikleri başlangıç düzeyi çalgı müziği

öğretiminde kulaktan öğrenme yönteminin etkisini ölçtükleri araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Glenn (1999) ve Grande(1999) bu yöntemin deşifreye yönelik son-testte öğrenci başarısında anlamlı bir artışa eden olmadığı sonucuna varmıştır Glenn ve McDonald ses ezberine dayalı öğretim verilen öğrencilerin müziğe yönelik şevk ve ilgilerinde artış bulunduğunu da ifade etmektedir. Glenn' in gerçekleştirdiği araştırmada ses ezberine dayalı eğitim alan grubun %72 si araştırmayı izleyen yıl eğitimine devam ederken notaya dayalı klasik eğitim alan öğrencilerde bu oran %32'dir.

Dunlap (1989) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise 5. sınıf başlangıç düzeyi bando sınıfları deney grubunda melodik kalıpların ezberletilmesini ve ezber şarkıların söylenmesini içerecek şekilde 14 haftalık bir eğitime tabi tutulmuştur. Kontrol grubu öğrencileri ise melodik kalıpları ve şarkıları çalgıları üzerinde sınıfta herhangi bir şarkı söyleme etkinliği gerçekleştirilmeden çalışmışlardır. Deşifreyi ölçen son- teste gruplar arasında bir farklılık bulunmamasına rağmen, şarkı söyleme müziksel okuma sürecini engellememiş olup bu araştırma tarafından ölçülemeyen uzun vadeli yapıcı etkilere sahip olabilir. Haston ise (2004) tarihli 24 katılımcının deney (işitsel ve modellemeye dayalı eğitim) ya da kontrol (görsel-notaya dayalı) grubuna atandığı araştırmasında öğrenciler 11 hafta boyunca okul saatinden sonra her hafta 1 saat boyunca grup eğitimi almıştır. Son-testler deşifre becerisi ölçütü olarak WFPS'i ve popüler bir metod kitabından alınan önceden hazırlanmış bir ezginin çalınmasını içermektedir. Deney grubunun eğitimi enstrumanlardaki parmak numaralarını gerçekleştirirken şarkı söyleme, melodik yansıtma, şarkıları kulaktan öğrenme gibi yöntemleri içermekte ve ses kalitesi, artikülasyon ve çalma ilişkin diğer temel hususlar eğitmen tarafından modellenmektedir. Kontrol grubunun eğitimi ise öğrencinin sadece basılı notalardan yararlanarak çalacakları şekilde görsel öğrenmeyi ön plana çıkarmakta, şarkı söyleme, modelleme veya kulaktan öğrenme yöntemiyle çalma gibi yöntemleri içermemektedir. Gruplar arasındaki fark her ne kadar anlamlı olmasa da, işitsel ve modellemeye dayalı eğitim alan deney grubu performansa dayalı görevlerin ikisinde de daha yüksek puanlar almıştır. Her bir grup ve grupların toplamı için deşifre becerileri ve çalışılmış müziği icra etme becerileri arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif yöndedir. Haston, araştırmanın sonucunda işitsel ve modellemeye dayalı eğitimin başlangıç düzeyindeki çalgıcıların notadan çalma becerilerini engellemediği ve bunun yanı sıra performanslarındaki başarılarına katkıda bulunabileceği sonucuna varmıştır.

Delzell (1989) tarihli araştırmasında işitsel ayırt etme becerisine yönelik bir eğitim için ses kayıtlarından oluşan bir program tasarlamıştır. Bu programdaki örneklerin çoğu sınıf eğitiminde kullanılan bir metod kitabından alınan küçük kısımlardır. Kayıtlar modellerden ve bu modelleri izleyen ve eşdeğerlerinden sadece bir yönüyle farklılık gösteren tekrarlardan ve soru ve cevaba dayalı taklit döngülerinden oluşmaktadır. Programda ses kalitesi, artikülasyon, ritm kalıpları, ezgi kalıpları ve daha fazlasını farklılıklar açısından ayırt etmeyi öğretmektedir. Delzell (1989) tarafından bu programın kullanımıyla gerçekleştirilen araştırmada başlangıç düzeyi bando sınıfı öğrencileri(N= 43) 18 haftalık araştırma için iki gruptan birine rastlamsal biçimde atanmıştır. Deney gurubunda alışılmış eğitim etkinliklerine harcanan zaman biraz azaltılmış ve bu grup her ders farklılıkları ayırt edecekleri bir kayıt dinlemiştir. Araştırma sonunda iki grubun işitsel ayırt etme becerilerinde anlamlı bir ilerleme görülmüş olup performans testinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Blevins (1998) tarafından gerçekleştirilen ve kulaktan öğrenme temelli ısınma çalışmalarıyla, nota temelli ısınma çalışmalarını kıyaslayan çalışma kapsamında alınan ses kayıtları ses kalitesi, denge, orkestrayla bütünleşebilme, entonasyon (ses temizliği) , gürlük farklılıkları ve toplu performans gibi unsurları puanlayan iki tecrübeli hakem tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda iki ısınma yönteminde de, toplu performans ve öğrenci davranışı arasında ve öğrencilerin kendi katılımına, çalgı grubu katılımına, bando katılımına, ve genel anlamda müziksel etkililik düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinde de bu iki iki ısınma yöntemi arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Garofalo ve Whaley (1979) işitsel ısınmaya yönelik bu yaklaşımın verimliliğini ölçmek için gerçekleştirdikleri araştırmada bütünsel yaklaşımı klasik bando eğitimi ile karşılaştırmıştır. 5 haftalık çalışmaya biri deney diğeri ise kontrol grubu olmak üzere iki bando katılmıştır. İki bando da Herbert Bielawa'nın elektronik teyp ve orkestra için bestelemiş olduğu Spectrum isimli eseri çalışmıştır. Deney grubunun eğitimi, eserin bestelemeye dayalı nitelikleri ile ilişkili işitsel becerileri ve prova etkinliklerini, eserin ve benzeri türdeki başka eserlerin dinlenmesini ve 12 ton tekniği ile bestelemeye yönelik bir proje ödevini içermiştir. Kontrol grubunun eğitimi ise dinleyici önünde başarılı bir performansa en kısa yoldan götürebilecek klasik çalışma prosedürlerini içermiştir. Kontrol grubuyla kıyaslandığında, deney grubu kavramsal bilgiye dayalı bir testte ve dinlemeye dayalı bir sınavda daha yüksek notlar almıştır. Aynı test 6 hafta sonra öğrencilere yeniden uygulanmıştır. Son- test ve geciktirilmiş son- testler arasındaki ilişki anlamlı olup,

öğrenmede kalıcılığın mükemmel düzeyde olduğunu göstermiştir. Puanlayıcılar, deney grubunun performansını çok iyi; kontrol grubunun performansını ise iyi olarak derecelendirmiştir. Her ne kadar bu veriler müzisyenliğe yönelik kapsamlı ve bütünsel bir yaklaşımı desteklese de, araştırmacılar bu sonuçların farklı bando sınıflarında ve eserlerde aynı biçimde tekrar etmeyebileceğini belirtmiştir. Müzisyenliğe yönelik bütünsel (holistic) yaklaşım, müziğin yalıtılmış alıştırma ve etüdlere ziyade müzik literatürü yoluyla öğretilmesi gerektiğini savunur. Price, Blanton ve Parrish (1998) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma müzikal kavramları bir kitaptaki ısınma ve alıştırma ve ziyade müzik literatüründen alınan kısımları kullanarak öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya iki bandodan (N = 69) lise öğrencileri katılmış olup, katılımcılar haftada 20 dakikalık seanslar halinde 8 haftalık laboratuvar eğitimine tabi tutulmuştur. İki şef, bandoları ve uygulama gruplarını sürekli değiştirerek eğitmişlerdir. Akorda ve dizilere ilişkin kısa ısınmalardan sonra, deney grubu, müzik literatüründen, müziksel okumada yeterliliğin gelişimine ilişkin problemlere odaklanan bazı pasajlar çalışmıştır. Kontrol grubu ise “Orkestra İçin Alıştırmalar” (Fussell, 1939) ve “Bandolar için ip uçları” (Hovey & Walker, 1959) isimli yayımlanmış kitapları çalışarak; çeşitli tonlarda ses kalıpları, zorlayıcı artikülasyonlar, zorlu ritimler, nüanslar ve ifadeye dayalı diğer işaretleri öğrenmişlerdir. Araştırmacılar, (Price vd., 1998) eğitimden önce performans becerisi açısından istatistiksel anlamda kıyaslanabilir olduğunu onaylamıştır. Eğitimden önce deşifre becerileri WFPS'nin kullanımıyla, çalışılmış eseri seslendirmeye yönelik beceriler ise iki sınıfta da kullanılan literatürden alınma (deney grubunda ısınma çalışmalarında temel alınan ) kısımlarla, öğrenci tutum ve yaklaşımları ise yazılı bir anketle ölçülmüştür. Deşifre becerisi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, iki grubun puanları uygulama sonrası son testte ön teste nazaran anlamlı biçimde artmıştır.

Araştırmamız kapsamında elde edilen bulgular itibarı ile kulaktan öğrenme yönteminin deşifre ve ezber becerisi üzerinde etkili olduğu fakat bu etkinin klasik yöntemle kıyasla anlamlı bir farklılık göstermediği tespitine ulaşılmış olup, sonuçları bu tespitle çelişen, başka bir deyişle genel olarak bağımsız değişken olarak kulaktan öğrenmeye dayalı yöntemlerin müziğin ve müzisyenliğin bağımlı değişken olarak ele alınan farklı boyutları üzerindeki etkilerini ele alan ve bu yöntemlerin bu boyutlar üzerinde klasik yöntemle nazaran daha etkili olduğunu; başka bir deyişle bu yöntem sonucu elde edilen bulgularla, bu yöntemin uygulanmadığı durumlarda elde edilen bulgular sonucunda



kulaktan öğrenmeye dayalı yöntem ve uygulamaların nota temelli klasik yöntemlere nazaran daha etkili olduğu sonucuna ulaşan benzer araştırmalardan en önemlileri şunlardır:

Araştırmasında, klasik ezbere dayalı müzik eğitimi ile 2-6 yaş arası çocukların müziksel gelişimin birkaç aşamasından yararlanan “Seslerin hazırlığa yönelik içsel canlandırılması” isimli bir yöntemin anaokulu çocukları üzerinde yarattığı farklılıkları inceleyen Kane (1994), bu yöntemin öğrencileri eğitmede ezbere dayalı yöntemle eşit düzeyde verimli olduğunu saptamıştır. Kazez (1992) hazır solfej egzersizlerinin deşifre parçalarına hakim olmaya çalışan öğrenciler üzerindeki etkisini araştırdığı araştırmasında, karmaşık bir parçanın deşifresine yönelik hazırlığın en iyi şekliyle olası ses hatalarının düzeltilmesi için aşamalı olarak tasarlanan ezbere yönelik egzersizler ile gerçekleştiği sonucuna varmıştır. Ezbere yönelik egzersizler burada kulaktan şarkı öğrenmeye dayalı yöntemle eş anlamlıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ezber amaçlı bu egzersizler sesleri eşleştirebilme becerisini geliştirmekte ve kulak eğitimine katkıda bulunmaktadır.

Shehan (1987) tarafından gerçekleştirilen “ Ezber Yönteminin ve Yazıya Dayalı Sunumun Ritim Öğrenme ve Akılda Tutma Üzerindeki Etkileri Açısından Karşılaştırılması” başlıklı araştırma ise ikinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Araştırma sonuçlarına göre; beynin işitsel ve görsel merkezlerinin ikisine de erişerek daha iyi bir öğrenme ve akılda tutmanın sağlandığı tespit edilmiştir. Araştırma dahilinde ele alınan görsel uyaranlara standart müzik yazısı ve işitsel uyaranlara ise ezber yöntemi hitap etmektedir. Araştırma, müzik eğitiminde iki yöntemin en iyi yönlerinin alınmasına ve “karma” biçimde öğrencinin gelişimini arttırmak için kullanılmasına yönelik bir yaklaşımı savunmaktadır. “Waddel’in (1989)“Ezber şarkı öğretmek” başlıklı araştırması bu yöntemin sınıf eğitiminde temel bir öneme sahip olduğunu savunmaktadır. Jarjisian (1981) küçük çocuklarda ezber şarkı söyleme başarısını incelediği araştırmasında ezber yönteminde hem diyatonik hem de pentatonik eğitim kalıplarının kullanılmasının öğrenciler açısından, sadece diyatonik veya sadece pentatonik kalıpların kullanımından daha yararlı olduğu sonucuna varmıştır.

Kulaktan şarkı öğrenmeye dayalı yönteminin öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde olumsuz bir etki sahibi olduğu sonucunu elde eden araştırmalar ise sonuçları araştırmamızla farklılık gösteren diğer bir kategoridir. Bu bağlamda Moore ve arkadaşları tarafından (1997) de gerçekleştirilen “ Kültür, Yaş, Cinsiyet ve Tekrar Eden Denemelerin İngiltere, Panama, Polonya, İspanya ve A.B.D. den 6-9 Yaş Arası Çocukların Ezberleme

Becerisi Üzerindeki Etkileri” başlıklı araştırmanın sonucunda, ezber yöntemiyle eğitilen öğrencilerin tekrarlayan denemelerle ilerlemek yerine, sıklıkla kendi hatalarını tekrarladıkları ve tekrarlanan bu hataların düzeltilmesi için gerekli somut bir müzik yazısı olmadan, öğrencilerin partilerini iyi öğrenemeyeceği sonucuna varmıştır. Dikkat çeken bir diğer sorun ise, öğrencilerin ele aldıkları parçayı kısımlar halinde öğrenmeleri nedeniyle akıcı ve bütünsel bir biçimde icra edememeleridir. Başka bir deyişle öğrenciler müziği tam bir eser olarak değil bir bütünün çok sayıda parçası olarak algılamaktadır. Ohio eyaletinde seçilmiş ortaokul vokal topluluklarının deşifre becerilerini değerlendirdiği araştırmasında Sunderland (1994) vokal topluluklarının şeflerinin tümünün tartım ritim ve ses perdelerini öğretmek için ezberle öğretim tekniklerini kullandığını tespit etmiştir. Fakat deşifresi daha iyi olan topluluklar şeflerine daha az muhtaç kalarak daha çeşitli bir repertuar seslendirmişlerdir. Deşifresi iyi olan öğrenciler metinden ziyade notaları takip etme eğiliminde olmuşlar ve topluluğun diğer kısımlarındaki öğrencilerle yan yana şarkı söylemekten keyif almışlardır. Bu araştırma standart müzik yazısıyla müzik öğrenen öğrencilerin nota okumada daha iyi olma eğiliminde olduklarını öne sürmüştür. Dahası, ezberle daha az bağımlı olan öğrencilerin çalgı tecrübesi deşifresi kötü olan arkadaşlarından daha azdır. Flowers ve Dunne-Souza (1990) ise araştırmalarında da ezberle dayalı eğitimle müzik yazısına dayalı eğitimi karşılaştırmış ve ortaokul düzeyinde iki şarkı topluluğunu yalıtılmış bir şekilde ele almıştır. Gruplardan biri standart müzik yazısına dayalı eğitim görerek müziği ayrıntılı biçimde ritmik ve ezgisel parçalara ayırmıştır. Diğer grup ise bu tür bir parçalama olmaksızın ezberle dayalı eğitime tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçları müzik yazısına dayalı eğitim alan grubun detaylı şekilde öğretilen ritmik ve melodik kalıpları daha yüksek bir doğrulukla icra ettiği sonucuna varmıştır. Araştırmacının ön-test ve son-test sonuçları iki grubunda ritmik ve ezgisel kalıpların müziğe transferinde ilerleme kaydettiğini göstermiştir.

#### 5.4. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Deşifre ve ezberleme becerisi üzerindeki etkileri açısından kulaktan öğrenmeye dayalı yöntem ile klasik öğretim modeli arasında bir farklılığın bulunmaması sonucunun olumsuz bir şekilde yorumlanmaması gerektiği düşünülmeyle birlikte; klasik yöntemle nazaran fazladan bir fark yaratmasa da, öğrenciye kulak eğitimi süresince müziğin doğal yapısına uygun bir bakış açısı kazandırabilecek olan kulaktan şarkı öğrenme yönteminden,

klasik eğitimle koşut bir biçimde, alternatif bir yöntem olarak olmasada, destekleyici bir unsur olarak yararlanılabileceği;

Kulak eğitimi derslerinde kullanılan materyallerin sınırlılığı ve tekdüzeliği göz önüne alındığında kulaktan şarkı öğrenme yönteminin yaşanılan farklı kùltürlere, imkanlara ve amaçlara uyumlanarak eğitim sisteminin bütünleşik ve önemli bir parçası haline getirilebileceği;

Bu tür araştırmaların özellikle de ùlkemizde farklı özellikler gösteren büyük çalışma gruplarıyla daha uzun bir süreçte gerçekleştirilmesinin kulaktan şarkı öğrenmeye dayalı yöntem lehine daha anlamlı ve olumlu sonuçlar verebileceği;

Kulaktan öğrenme yöntemine ilişkin araştırmaların sadece batı müziği eğitimini değil bu yöntemi hâlihazırda yüzlerce yıldır “meşk sistemi” adı altında kullanan Türk müziği eğitimini de kapsayacak şekilde genişletilebileceği düşünölmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aebersold, J. (1993), *Minor Blues in All Keys*, New Albany, IN: Jamey Aebersold Jazz.
- Afflerbach, P., Pearson, P., David and Paris, Scott G. (2008), Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies, *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Alexander, P. A. (1997). Mapping The Multidimensional Nature of Domain Learning: The Interplay of Cognitive, Motivational, and Strategic Forces. Maehr, Martin L. and Pintrich, Paul R. (eds.), *Advances in Motivation and Achievement* Vol. 10. Greenwich, CT: JAI Press, 213-250.
- Allgood, B. D. (1984). "A Study of Selected Black Gospel Choirs in The Metropolitan New York Area." Ph.D diss., New York University,
- Apel, W. (ed.) (1970). *Ear Training*, Harvard Dictionary of Music, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 250.
- Ataman, Ö. G. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersleri Başarılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 455-472.
- Bachus, N., Rock, B., Torkelson, S., & Morelock, D. (2005). Repertoire and Performance: How Do You Introduce Pieces With More Than Two Flats or Sharps and What Favorite Repertoire Do You Use in More Difficult Keys?, *Keyboard Companion*, 16,46-51.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bannan, N. (2010). Embodied Music Theory: New Pedagogy for Creative and Aural Development, *Journal of Music Theory* 24, 197-216.
- Banton, L. J. (1995). The Role of Visual and Auditory Feedback During The Sightreading of Music, *Psychology of Music*, 23, 3-16.
- Bastien, J. W. (1973). *How to teach piano successfully*. General Words and Music Co.; distributed by Neil A. Kjos Music Co.

- Bean, K. L. (1938). An Experimental Approach To The Reading of Music, *Psychological Monographs*, 50(6), 1-80.
- Belge, O. (2017). Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersinde Başarıyı Ölçmeye Yönelik Bir Model Önerisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bendor D, Wang X. (2005). The Neuronal Representation of Pitch in Primate Auditory Cortex, *Nature* ; 426:1161–1165.
- Benward, B. (1985). *Advanced Ear Training*, (Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown, 1985), xi.
- Berkowitz, S. (1975). *Improvisation Through Keyboard Harmony*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Best, H. M. (1992). Music Curricula in the Future. *Arts Education Policy Review*; 94(2):2-7.
- Bernhard, H. (2004). The Effects of Tonal Training on The Melodic Ear Playing and Sight Reading Achievement of Beginning Wind Instrumentalists, *Contributions to Music Education*, 31(1), 91-107.
- Bigand E, Parncutt R, Lerdahl F. (1996). Perception of Musical Tension in Short Chord Sequences: The Influence of Harmonic Function, Sensory Dissonance, Horizontal Motion, and Musical training. *Perception & Psychophysics*.:58
- Blevins, S. L. (1998). *Effects of Notation-based Versus Aural Warm-up Techniques on Preference, Perception, and Performance by Middle-school Band Students*. Unpublished master's thesis, University of Missouri-Kansas City.
- Blix, H. S. and Bergby, A. K. (eds.) (2007). *Øre for Musikk. Om å Undervise i Hørelære*, Oslo: Unipub.
- Blix, H. S. (2012), *Gryende Musikk-literacy. Unge Instrumentalelevers Tilegnelse av Musikk-literacy i Lys av Sosiokognitiv Teori om Læring*, PhD-avhandling, Oslo: NMH-publikasjoner.
- Bråten, I. (1996), *Cognitive Strategies in Mathematics*, Report No. 10, Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt.

- Bråten, I. (2002), *L ring i Sosialt, Kognitivt og Sosial-Kognitivt Perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bregman, A. S. (1990), *Auditory Scene Analysis: The Perceptual Organization of Sound*, Cambridge, MA: MIT Press
- Brittin, R. V. (2006, April). *Professional Instrumentalists: Self Reports of Practice Strategies and Recommendations to Students*. Poster session presented at the MENC National Conference, Salt Lake City, UT.
- Bobbitt, R. (1970), "The Development of Music Reading Skills." *Journal of Research in Music Education*;18(2): 143-156.
- Bower, C. (2013) "Boethius." *Grove Music Online. Oxford Music Online*. Oxford University Press.12 Mart 2017 tarihinde. <http://www.oxfordmusiconline.com.proxy.lib.uiowa.edu/subscriber/article/grove/music/03386> adresinden alınmıştır.
- Brosch, M., Schreiner C. E. (2000), Sequence Selectivity of Neurons in Cat Primary Auditory Cortex, *Cerebral Cortex*;10:1155–1167.
- Brown, K. (2003), An Alternative Approach to Developing Music Literacy Skills in a Transient Society, *Music Educators Journey*; 90(2): 46-54.
- Buccheri, J. (1990), Musicianship at Northwestern, *Journal of Music Theory Pedagogy*; 4(2): 125-46.
- Burns, E. M., Ward W. D. (1978), Categorical Perception - Phenomenon or Epiphenomenon: Evidence From Experiments in The Perception of Melodic Musical Intervals. *Journal of The Acoustical Society of America*;63:456–468.
- Butler, D. (1997), Why the Gulf Between Music Perception Research and Aural Training?, *Bulletin of the Council of Research in Music Education*;132:38-48
- Büyüköztürk, Ő. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 4. Baskı, Ankara: Pegem Yayınevi
- Büyüköztürk, Ő., akmak, E., Akg n,  ., Karadeniz, Ő. & Demirel, F. (2011), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem
- Byrd, R. (2009). Applications of Aural Theory Skills to Practicing, Auditioning and Performance. *International Trumpet Guild Journal*; 33(4):71-72.

- Chamot, Anna U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chosky, L. (1981), *The Kodaly Context: Creating an Environment For Musical Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Clement S, Demany L, Semal C. (1999), Memory For Pitch Versus Memory for loudness, *Journal of the Acoustical Society of America* ;106:2805–2811.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, s. XI, XII.
- Colwell, R. J., & Goolsby, T. (1992), *The Teaching of Instrumental Music (2nd ed.)*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Comeau, G. (2009), *Piano Pedagogy: A Research and Information Guide*, New York, Routledge
- Conway, C. (1997, August), Why Wait to Start Beginning Band Rehearsals? *Teaching Music*; 5: 36-45.
- Covington, K. (1992), An Alternative Approach to Aural Training, *Journal of Music Theory Pedagogy*; 6: 5-18.
- Covington, K. and Charles L. (1994). Epistemology and Procedure in Aural Training: In Search of a Unification of Music Cognitive Theory with Its Applications, *Music Theory Spectrum*; 16(2): 159-170.
- Covington, K. (1997). Improvisation in the Aural Curriculum: An Imperative. *College Music Symposium*; 37:49-64
- Cuddy L.L., Cohen A.J. (1976). Recognition of transposed melodic sequences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*; 28: 255–270.
- Çıngı, H.(1994). *Örnekleme Kuramı* (İkinci baskı), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi
- Dalby, B. (1999), Teaching Audiation in Instrumental Classes, *Music Educators Journal*; 85(6):22-25,46.
- Davidson, L., Scripp, L. and Fletcher, A. (1995)., Enhancing Sight-Singing Skills Through Reflective Writing: A New Approach to The Undergraduate Theory Curriculum. *Journal of Music Theory Pedagogy*;9: 1-30

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Delzell, J. K. (1989), The Effects of Musical Discrimination Training in Beginning Instrumental Music Classes. *Journal of Research in Music Education*, 37, 21-31.
- Delzell, J. K., Rohwer, D. A, & Ballard, D. E. (1999), Effects of Melodic Pattern Difficulty and Performance Experience on Ability to Play by Ear, *Journal of Research in Music Education*; 47, 53-63.
- Demany, L., Armand, F. (1984), The Perceptual Reality of Tone Chroma in Early Infancy, *Journal of the Acoustical Society of America*;76:57–66.
- Demany, L., Semal C. (1988), Dichotic Fusion of Two Tones One Octave Apart: Evidence For Internal Octave Templates. *Journal of the Acoustical Society of America* ;83:687–695.
- Demany, L., Semal C. (1991), Harmonic and Melodic Octave Templates, *Journal of the Acoustical Society of America*;88:2126–2135.
- Demany, L., Semal, C. (1992), Detection of Inharmonicity in Dichotic Pure-tone Dyads, *Hearing Research*;61:161–166.
- Demany, L., Ramos, C. (2005), On the Binding of Successive Sounds: Perceiving Shifts in Nonperceived Pitches, *Journal of The Acoustical Society of America*; 117: 833–841.
- Denny, F. M.(1989). "Qur'an recitation: A Tradition of Oral Performance and Transmission." *Oral Tradition* 4, no. (1-2): 5-26.
- Deutsch, D. (1970), Tones and Numbers: Specificity of Interference in Immediate Memory, *Science*;168:1604–1605.
- Deutsch, D. (1972). Mapping of interactions in the pitch memory store. *Science*, 175(4025), 1020-1022.
- Dickey, M. R. (1991), “A Comparison of Verbal Instruction and Nonverbal Teacher-Student Modeling in Instrumental Ensembles.” *Journal of Research in Music Education*, 39(2), 132-42.



- Dodson, T. A. (1983), Developing Music Reading Skills: Research Implications Update, *The Applications of Research in Music Education*, 1(4), 3-6.
- Dowling, W.J., Fujitani, D.S. (1970), Contour, Interval, and Pitch Recognition in Memory For Melodies, *Journal of the Acoustical Society of America*;49:524–531.
- Dowling, W.J. (1978), Scale and Contour: Two Components of a Theory of Memory For Melodies, *Psychological Review*;85:341–354.
- Dowling, W. J. (1982). Melodic information processing and its development. In *Psychology of Music* (413-429). Academic Press.
- Dreyfus, H. L. and Dreyfus, S. E. (1986). *Mind Over Machine: The power of Human Intuition and Expertise in The Age of The Computer*. Oxford: Basil, Blackwell.
- Duerksen, G. L. (1972). Teaching Instrumental Music: From Research to The Music Classroom No. 3., Washington, DC: Music Educators National Conference.
- Dunlap, M. P. (1989), The Effects of Singing and Solmization Training on The Musical Achievement of Beginning Fifth-grade Instrumental Students (Doctoral Dissertation, University of Michigan). *Dissertation Abstracts International*; 51, 444.
- Dunn, R., and Dunn, K. (1999), *The Complete Guide to the Learning Style in Service System*, Boston: Allyn & Bacon.
- Edworthy J. (1985), Interval and Contour in Melody Processing. *Music Perception*; 2: 375–388.
- Elliott, C. A. (1974), “Effect of Vocalization on The Sense of Pitch of Beginning Band Class Students.” *Journal of Research in Music Education*; 22/2, 120-128.
- Elliott, C. (1996), “Music as Intelligence: Some Implications for The Public Schools,” In *Ithaca Conference '96: Music As Intelligence*, Ithaca, NY: Ithaca College.
- Er, A. (2017). Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Özel Alan Bilgisi Yeterliklerine İlişkin Performans Göstergeleri. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(33), 1513-1533.
- Erdoğan, İ. (1998), *SPSS Kullanım Örnekleriyle Araştırma Dizaynı ve İstatistik Yöntemleri*, Ankara: Emel Matbaası
- Erickson, F. (1993), *Technique Through Performance*. Van Nuys, CA: Alfred.

- Flowers, P. J., & Dunne-Sousa, D. (1990). Pitch-pattern accuracy, tonality, and vocal range in preschool children's singing. *Journal of Research in Music Education*, 38(2), 102-114.
- Fogarty, G., Buttsworth L. & Gearing P. (1996), Assessing Intonation Skills in a Tertiary Music Training Programme, *Psychology of Music*; 24: 157.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1993), *How to Design and Evaluate Research in Education* (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.
- Frederiksen, B. (1996), *Arnold Jacobs: Song and wind*. (1. Taylor, Ed.). United States: Wind Song Press, (From Reitan, "Students' Attitudes to Aural Skills Training", 210)
- Froseth, J. O. (1994). *Performance-based ear training: Ear-to-Hand Foundation Studies*, Chicago: GIA.
- Froseth, J. O. (1996), *Performance-based Ear Training: Studies in Aural Transposition*. Chicago: GIA.
- Froseth, J. O. (2000), *Do it! Play in band, Book 1. Teacher's Resource Edition and Full Score*, Chicago: GIA.
- Froseth, J. O., & Smith, B. P. (2003), *Do it! Play strings. Teacher's Resource Edition and Full Score*. Chicago: GIA.
- Fujioka T., Trainor L. J., Ross B., Kakigi R., Pantev C. (2005), Automatic Encoding of Polyphonic Melodies in Musicians and Nonmusicians, *Journal of Cognitive Neuroscience*; 17: 1578–1592.
- Fussell, R. C. (1939), *Exercises For Ensemble Drill: Arranged For Band or Orchestra* (2nd rev. ed.), Minneapolis, MN: Schmitt Music.
- Gamble, D. K. (1989), A Study of The Effects of Two Types of Tonal Pattern Instruction on the Audiational and Performance Skills of First-Year Clarinet Students (Doctoral dissertation, Temple University, 1988), *Dissertation Abstracts International*; 50: 893-894.
- Garofalo, R. J. & Whaley, G. (1979), Comparison of The Unit Study and Traditional Approaches For Teaching Music Through School Band Performance, *Journal of Research in Music Education*; 27: 137-142.

- Garofalo, R. J. (1992), *Guide to Band Masterworks*, Fort Lauderdale, FL: Meredith Music.
- Garofalo, R. J. (1995). *Instructional Designs for Middle/Junior High School Band. Guides to Band Masterworks* (Vol. 2), Fort Lauderdale, FL: Meredith Music.
- Gaser, C., Schlaug, G., (2003), Brain Structures Differ Between Musicians and Nonmusicians, *Journal of Neuroscience*; 23: 9240–9245.
- Gaynor, J. (1995), Music Reading Comprehension: The Effect of Aid to Chunking and Melodic Predicting on Sight Reading Performance Achievement of Secondary School Instrumental Music Students, (Doctoral Dissertation, University of San Francisco), *Dissertation Abstracts International*; 56: 4693.
- Gazda, D., & Stoutamire, A. (1997), *Spotlight on Strings Level 1. Teacher Score / Keyboard*, San Diego, CA: Kjos.
- Glenn, K. A. (1999), Rote vs. Note: The Relationship of Working Memory Capacity to Performance and Continuation in Beginning String Classes (Sixth~Grade, Middle school) (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado, 1999), *Dissertation Abstracts International*; 60: 1010.
- Gordon, E. E. (1987), *The Nature, Description, Measurement, and Evaluation of Music Aptitudes*, Chicago: GIA.
- Gordon, E., E. (1997). *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns; A Music Learning Theory* (1997 ed.), Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2000), *Rhythm :Contrasting the Implications of Audiation and Notation*, (Chicago: G.I.A. Publications, 4.
- Gordon, E. E. (2003). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns: A Music Learning Theory* (6th ed.). Chicago: GIA.
- Gökçek, T., Babacan Z., Kangal, E., Çakır, N., Kül, Y. (2013), 2003-2012 Yılları Arasında Türkiye’de Karma Araştırma Yöntemiyle Yapılan Eğitim Çalışmalarının Analizi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6:435-456
- Grande, L. E. (1989). A Comparison of The "Rote-to-note" Approach and The Traditional Music Reading Approach in Teaching Beginning Instrumental Music, *The Journal of Academic Social Science Studies*; (6)7: 438.

- Green, J., M. and Oxford, R. (1995), A Closer Look At Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender, *TESOL Quarterly*;29(2): 261-297.
- Griffiths, C. (2004), Language Learning Strategies: Theory and Research, *School of Foundations Studies AIS St Helens, Auckland, New Zealand* (Occasional Paper No. 1)
- Gromko, J., E. (1993), Perceptual Differences Between Expert and Novice Music Listeners: a Multidimensional Scaling Analysis, *Psychology of Music*; 18: 46.
- Grunow, R. F., Gordon, E. E., & Azzara, C. D. (2001). *Jump Right In: The Instrumental Series: For Winds and Percussion. Teacher's Guide. Book 1 and 2.* (Rev. ed.). Chicago: GIA.
- Grunow, R., F. (2005), Music Learning Theory: A Catalyst For Change in Beginning Instrumental Music Instruction. M. Runfola & C. C. Taggart (Eds.), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*,s. 179-200. Chicago: GIA.
- Grutzmacher, P. A. (1987). The Effect of Tonal Pattern Training on The Aural Perception, Reading recognition, and Melodic Sight-Reading Achievement of First-Year Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, 35(3), 171-181.
- Gültekin, M. (2005), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir,171-181.
- Hallam, S. (1997a), Approaches to Instrumental Music Practice of Experts and Novices: Implications For Education, H. Jofgensen & A. C. Lehmaml (Eds.), *Does Practice Make perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, s. 89-107, Oslo, Norway: Norges Musikogskole.
- Hallam, S. (1997b), What Do We know About Practising? Towards a Model Synthesising the Research Literature, H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice Make perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*.179-231, Oslo, Norway: Norges Musikogskole.
- Hallam, S. (1997c), The Development of Memorisation Strategies in Musicians: Implications For Education, *British Journal of Music Education*;14(1): 87-97

- Hallam, S. (2001), The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity. *Music Education Research*;3:7-23.
- Hantz, E. C., Crummer, G. C., Wayman, J. W., Walton, J. P., & Frisina, R. D. (1992). Effects of musical training and absolute pitch on the neural processing of melodic intervals: A P3 event-related potential study. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 10(1), 25-42.
- Harry E., et al. "Mason." *Grove Music Online*. *Oxford Music Online*. Oxford University Press. Web. 16 Nisan 2017 tarihinde. <http://www.oxfordmusiconline.com.proxy.lib.uiowa.edu/subscriber/article/grove/music/17984pg1> adresinden alınmıştır.
- Haston, W., A. (2004), Comparison of a Visual and an Aural Approach to Beginning Wind Instrument Instruction (Doctoral dissertation, Northwestern University, 2004). *Dissertation Abstracts International*;65: 1711.
- Haston, W. (2007). Teacher modeling as an effective teaching strategy. *Music Educators Journal*, 93(4), 26-30.
- Heerema, E. (1984). *Progressive Class Piano* (2nd ed.). Sherman Oaks, CA: Alfred.
- Henry, E., and Mobberly, J. (1987), *Musicianship*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Herzog G. (1949), Song: Folk Song and The Music of Folk Song. Leach M, (ed.), *Funk & Wagnall's Standard Dictionary of Folklore, Mythology, and Legend*. Vol. 2, Funk & Wagnall's Co.,1032–1050.
- Hodges, D. (1992). The Acquisition of Music Reading Skills. R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. 466-471, New York: Schirmer.
- Horacek, L., and Lefkoff, G. (1992), *Programmed Ear Training*, (New York: Harcourt, Brace & World.
- Hovey, N. W., Walker, M. (1959). *Tipps for Bands*. Miami, FL: Belwin Mills.
- How Teachers View Playing by Ear. (1996, September). *Clavier*, 35, 6-9.
- Hultberg, C. (2008). Instrumental Students' Strategies for Finding Interpretations: Complexity and Individual Variety. *Psychology of Music*;36: 7-23.
- Huron, D. (1989) Voice Denumerability in Polyphonic Music of Homogeneous Timbres. *Music Perception*;6:361–382.

- Hyde, K.L., Peretz, I., Zatorre, R. J. (2008). Evidence For the Role of The Right Auditory Cortex in Fine Pitch Resolution. *Neuropsychologia*;46:632–639.
- Jarjisian, C. S. (1982). The Effects of Pentatonic and/or diatonic Pitch Pattern Instruction on The Rote-Singing Achievement of Young Children, Ph.D diss., Temple University.
- Johnsrude, I. S., Penhune, V.B., Zatorre, R.J. (2000). Functional Specificity in The Right Human Auditory Cortex For Perceiving Pitch Direction. *Brain*; 123:155–163.
- Jordania J. (2006). *Who Asked the First Question? The Origins of Human Choral Singing, Intelligence, Language, and Speech*. Tbilisi: Logos; 2006.
- Jørgensen, H. (1997). Teaching and Learning Strategies in Instrumental Practice: A Report on Research in Progress. Taylor, Jack A. (ed.): *Transatlantic Roads of Music Education: World views*. 47-51.CMR Press, Florida State University, Tallahassee.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for Individual Practice. Willamon, A. (ed.): *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance*. NY: Oxford University Press, 85-103.
- Kaas, J. H., Hackett, T.A, Tramo, M.J. (1999). Auditory Processing in Primate Cerebral Cortex. *Current Opinion in Neurobiology*;9:164–170.
- Kane, M. J. (1994). The Effects of Teacher Training upon the Developmental Musical Aptitude and Music Achievement of Kindergarten Students. Ph.D diss., Temple University.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karpinski, G. S. (1990) A Model for Music Perception and its Implications in Melodic Dictation. *Journal of Music Theory Pedagogy*;6:191-229.
- Karpinski, G. S. (1993). Reviews of Recent Textbooks in Theory and Musicianship: Aural Skills. *Music Theory Spectrum*;15:241-56.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Kazez, D. I. (1992). Solfege Drills. *Journal of Music Theory Pedagogy*;6:19-34.

- Kendall, J. D. (1966). *Talent Education and Suzuki*. Washington, DC: Music Educators National Conference.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Klein, M., Coles, M. G., & Donchin, E. (1984). People with absolute pitch process tones without producing a P300. *Science*, 223(4642), 1306-1309.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy Use by Good and Poor Comprehenders Reading Expository Text of Different Levels. *Reading Research Quarterly*;26:67-86.
- Krumhansl, C.L. (2004). The Cognition of Tonality - As We Know It Today. *Journal of New Music Research*;33:253–268.
- Kuhn, D. (1988). Cognitive development. Bornstein, Marc H. and Lamb, Michael E. (eds.) *Developmental Psychology: An Advanced Textbook*.205-260. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kuzmich, J. A., Jr. (1991). John Kendall: Visionary Pioneer of the American Suzuki Movement. *American Suzuki Journal*;20(1):20-23.
- Lake, W. E. (1993). Interval and Scale-Degree Strategies in Melodic Perception. *Journal of Music Theory Pedagogy*; 7:55-67.
- Lavignac, A. (1902). *L'Education Musicale*. Paris: C. Delagrave,
- Layne, R. D. (1974). A Comparative Investigation of Traditional and Modified Suzuki Teaching Techniques in Beginning Clarinet Instruction (Doctoral dissertation, University of Southern California, 1974). *Dissertation Abstracts International*; 35:2747.
- Lerdahl, F. (2001). *Tonal Pitch Space*. New York: Oxford University Press..
- Levitin, D. J. (1994). Absolute Memory For Musical Pitch: Evidence From The Production of Learned Melodies. *Perception and Psychophysics*;56:414–423.
- Levitin, D.J., Rogers S.E. (2005) Absolute Pitch: Perception, Coding, and Controversies. *Trends in Cognitive Sciences*;9:26–33.
- Liegeois-Chauvel, C., Peretz I., Babai M., Laguitton V., Chauvel P. (1998) Contribution of Different Cortical Areas in The Temporal Lobes to Music Processing. *Brain*; 121:1853–1867.

- Lindeman, C. A. (1996). *Piano Lab: An Introduction to Class Piano (3rd ed.)*. New York: Wadsworth.
- Liperote, K. A. (2004). A Study of Audiation-based Instruction, Music Aptitude, and Music Achievement of Elementary Wind and Percussion Students [Abstract]. *Dissertation Abstracts International*;65:447.
- Lively, Michael. D. A. (2005). Kolb's Theory of Experiential Learning. Implications for the Development of Music Theory Instructional Material. *Journal of Music Theory Pedagogy*; 19:77-100.
- Luce, J. R. (1958). Sight-Reading and Ear-Playing Abilities Related to The Training and Background of Instrumental Music Students (Doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln). *Dissertation Abstracts International*;19: 1629.
- Luce, J. R. (1965). Sight-reading and ear-playing abilities as related to instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 13(2), 101-109.
- MacKnight, C. B. (1975). Music Reading Ability of Beginning Wind Instrumentalists After Melodic Instruction. *Journal of Research in Music Education*;23:23-34.
- Maim, W. P. (1972). Teaching Rhythmic Concepts in Ethnic Music: Nonmetric Traditions Demand New Approaches. *Music Educators Journal*;5(2): 95-99.
- Mainwaring, J. (1941). The Meaning of Musicianship: A Problem in The Teaching of Music. *British Journal of Educational Psychology*;11: 205-214.
- Mainwaring, J. (1951a). *Teaching Music in Schools*: London. W. Paxton.
- Mainwaring, J. (1951b). Psychological Factors in The Teaching of Music. Part II: Applied Musicianship. *British Journal of Educational Psychology*;21:199-213.
- Mark, M. (2008). *A Concise History of American Music Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Martin, M. E. (2005). *Music Learning Theory and Beginning String Instrument Instruction*. M. Runfola & C. C. Taggart (Ed.), The development and practical application of Music Learning Theory;225-250. Chicago: GIA.
- Marvin, E. W. (1994). Intrinsic motivation: The relation of analysis to performance in undergraduate music theory instruction. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 8, 47-57.



- McAdams S., Cunibile J.C. (1992). Perception of Timbre Analogies. *Philosophical Transactions of The Royal Society, London, Series B.*; 336:383–389.
- McDermott, J. H., Lehr, A. J., & Oxenham, A. J. (2008). Is relative pitch specific to pitch?. *Psychological Science*, 19(12), 1263-1271.
- McDonald, J. C. (1991). The Application of Gordon's Empirical Model of Learning Sequence to Teaching The Recorder. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*:2(1-2); 110-117.
- McKean, E. (2005). Rote learning, 6 Nisan 2017 tarihinde <http://Owww.oxfordreference.com.janus.uoregon.edu:80/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t183.e66693> adresinden alınmıştır.
- McPherson, G. E. (1995) Five Aspects of Musical Performance and Their Correlates. *Bulletin of The Council for Research in Music Education*;127: 115-121.
- McPherson, G. E. (1997). Cognitive Strategies and Skill Acquisition in Musical Performance. *Bulletin of The Council for Research in Music Education*;133: 64-71.
- McPherson, G. E. and Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective. Colwell, R. and Richardson, C. (eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*:327-347. New York: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (2005). From Child to Musician: Skill Development During the Beginning Stages of Learning an Instrument. *Psychology of Music*;33: 5-35.
- MENC Committee on Performance Standards. (1996). Performance standards for music: MENC-Music Educators National Conference Strategies and benchmarks for assessing progress toward the national standards, grades preK-12. Reston, VA.
- Merriam-Webster Online Dictionary. (2005). Aptitude, 6 Haziran 2017 tarihinde <http://www.m-w.com/dictionary/aptitude> adresinden alınmıştır.
- Miles, R. (Ed.). (1997). Teaching music through performance in band (Vol. 1). Chicago: GIA.
- Micheyl C., Delhommeau K., Perrot X., Oxenham A.J. (2006). Influence of Musical and Psychoacoustical Training on Pitch Discrimination. *Hearing Research*;219:36–47.

- Miller G.A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*; 101:343–352.
- Moore, R. S., Brotons, M., Fyk, 1., & Castillo, A. (1997). Effects of culture, age, gender, and repeated trials on rote song learning skills of children 6-9 years old from England, Panama, Poland, Spain, and the United States. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133,83-88.
- Musco, A. Marie.(2006). *The Effects of Learning Songs in Multiple Keys on Pitch Accuracy and Attitudes of Band Students*. Doctoral Dissertation. University of Oregon.
- Musco, A. M. (2009). Effects of Learning Melodies by Ear on Performance Skills and Student Attitudes. *Contributions to Music Education*. Vol. 36, No. 2.
- Nart, S. (2013). “Deşifre Şarkı Söylemeye Yönelik Öğretim Metodu Önerisi”. *Electronic Turkish Studies*, 8(3).
- National Standards for Music Education Website, 14 Mar 2017 tarihinde. <http://www.rhythmndmoves.com/pdf/National%20Standards%20for%20Music%20Education.pdf> adresinden alınmıştır.
- Nazlımoğlu, E. (2016). Müziksel İşitme Okuma Yazma Derslerinde Bilgisayar Destekli Programlı Öğretim Yönteminin Etkililiği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Nielsen, S. G. (1998). *Selvregulering Av Læringsstrategier Under øving. En Studie Av To Utøvende Musikkstudenter På Høyt Nivå*. Doktoravhandling. Oslo: NMH-Publikasjoner.
- Norges Musikkhøgskole Studieplan (2009). Kandidatstudiet I Utøving Klassisk.
- Nuttall, D. (2004). A Suzuki Teacher's Thoughts on Music Reading (Part two). *American Suzuki Journal*;32: 34-37.
- Overath T., Cusack R., Kumar S., Von Kriegstein K., Warren J.D., Grube M., Carlyon R.P., Griffiths T.D. (2007). An Information Theoretic Characterization of Auditory Encoding. *PLoS Biology*; 5: 288.
- Oxenham A.J., Fligor B.J. Mason C.R., Kidd G. (2003). Informational Masking and Musical training. *Journal of the Acoustical Society of America*;114:1543–1549.

- Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Önder, Y. (2014). Mesleki Müzik Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Deşifre Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Alguları ve Tutumları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, G. (2012). Müziksel Okuma (Solfej) Performans Testi Tasarımı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Özdemir, G. (2016). 13-15 Yaş Aralığına Yönelik Müziksel İşitme Testi Tasarımı. *Fine Arts, 11*(3), 116-128.
- Öztürk, G., Kalyoncu, N. (2018). Müziksel İşitme Eğitiminde Kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Kaygı ve Başarısına Etkisi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 9*(4), 356-375.
- Pace, R. (1956). *Piano for Classroom Music*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Paris, Scott G., Lipson, Marjorie and Wixson, Karen K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology; 8*(3):293-316.
- Patel A.D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Pembroke, Randall G., and Lee H. Riggins, H. (1990). "Send Help!": Aural Skills Instruction in U.S. Colleges and Universities." *Journal of Music Theory Pedagogy; (1990):*231-241.
- Penagos H, Melcher J.R., Oxenham A.J. (2004). A Neural Representation of Pitch Saliency in Nonprimary Human Auditory Cortex Revealed with Functional Magnetic Resonance Imaging. *Journal of Neuroscience; 24*:6810–6815.
- Peretz, I. (1993). Auditory atonalia for melodies. *Cognitive Neuropsychology, 10*(1), 21-56.
- Peretz, I., Ayotte, J., & Hyde, K. (2002). Congenital amusia: A group study of adults afflicted with a music-specific disorder. *Brain; 125*(2):238-251
- Peretz, I., Coltheart, M. (2003). Modularity of Music Processing. *Nature Neuroscience; 6*:688–691.
- Plantinga, J., Trainor L.J. (2005). Memory for Melody: Infants Use a Relative Pitch Code. *Cognition; 98*:1–11.

- Polit, D.F., Beck, C.T. and Hungler, B.P. (2001), *Essentials of Nursing Research Methods, Appraisal and Utilisation*, 5th Ed., Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins
- Potter, G. (1990). Identifying Successful Dictation Strategies. *Journal of Music Theory Pedagogy*;4(1): 63-71.
- Pratt, G. (1990). *Aural Awareness: Principles and Practice*, New York: Oxford University Press,
- Price, H. E., Blanton, F., & Parrish, R. T. (1998). Effects of Two Instructional Methods on High School Band Students' Sight-Reading Proficiency, Music Performance, and Attitude. *Update: Applications of Research in Music Education*;1: 14-20.
- Priest, P. (1989). Playing by ear: Its Nature and Application to Instrumental Learning. *British Journal of Music Education*;6:173-191.
- Reimer, A J. (1944). A Comparison of Two Methods of Teaching Instrumental Music to Beginners. Unpublished master's thesis, University of Kansas, Lawrence, Kansas.
- Reitan, Inger E. (1990). Stress and Well-Being in the Aural Training Class – The Psychological Aspect of Training for Enhanced Musician's Skills. *Proceedings of the 17th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician*:85-90.
- Reitan, Inger E. (2009) Students' Attitudes to Aural Training in an Academy of Music. *Nordic Research in Music Education*;11:207-220.
- Reitan, Inger E. *Stress and Well-Being in the Aural Training Class – the Psychological Aspect of Training for Enhanced Musician's Skills*, Proceedings of the 17th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician:85.
- Rifkin, D. & Stoecker, P. (2011). A Revised Taxonomy for Music Listening. *Journal for Music Theory Pedagogy*;25:185-189.
- Rifkin, D. & Urista, D. (2006). Developing Aural Skills: It's Not Just a Game. *Journal of Music Theory Pedagogy*;20:57-78.
- Righter, C. B. (1945). *Success in Teaching School Orchestras and Band*. Minneapolis, MN: Paul A. Schmitt Music

- Rubin, Joan (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*; 9(1): 41-51.
- Ruggero, M.A. (1992). Responses to Sound of The Basilar Membrane of the Mammalian Cochlea. *Current Opinion in Neurobiology*;2:449–456.
- Sağer, T., Gürpınar, E., Zahal, O. (2013). Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi ile Diğer Alan Dersleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Fine Arts*, 8(2), 305-314.
- Sağer, T., Gürpınar, E., ve Zahal, O. (2015).İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Dayalı Uygulamaların Çoksesli Solfej Alan Başarısına Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1): 195-212
- Sanders, G. 1. (2004). Improving Student Practicing Through Application of Motor-learning Research. *Update: Applications of Research in Music Education*; 23(1): 14-22.
- Schallock, M. G. (2004). The Effects of Constant and Variable Practice on the Acquisition, Retention, and Transfer Performance of Complex Music Literature Tasks Among Seventh-grade Instrumental Music Students (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro, 2004). *Dissertation Abstracts International*;65: 2933.
- Schellenberg, E.G., Trehub, S. (1994). Frequency Ratios and The Perception of Tone Patterns. *Psychonomic Bulletin & Review*;1:191–201.
- Schellenberg, E., Trehub, S.E. (2003). Good Pitch Memory is Widespread. *Psychological Science*;14:262–266.
- Schleuter, S. L., Schleuter, L. (1988). Teaching and Learning Music Performance: What, When, and How. C. Fowler (Ed.), *The Crane Symposium: Toward an understanding of the teaching and learning of musical performance*: (63-88). Potsdam, NY: Potsdam College.
- Schleuter, S. L. (1997). A Sound Approach to Teaching Instrumentalists: An Application of Content and Learning Sequences (2nd ed.). New York: Schirmer Books
- Schmidt, R. A., Lee, T. D. (2005). *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Schuler, S. (2011). Music Education for Life: Five Guiding Principles for Music Education. *Music Educators Journal*; 97(3):7-8.
- Schuppert, M., Munte T.M., Wieringa, B.M., Altenmuller, E. (2000). Receptive Amusia: Evidence for Cross-hemispheric Neural Networks Underlying Music Processing Strategies. *Brain*. ;123:546–559.
- Selezneva, E., Scheich, H., & Brosch, M. (2006). Dual time scales for categorical decision making in auditory cortex. *Current Biology*, 16(24), 2428-2433.
- Serafine, M. L. (1998). "Music as Cognition: The Development of Thought in Sound" New York: Columbia University Press, 69.
- Shehan, P. K. (1987a). Effect of Rote Versus Note Presentation of Rhythm Learning and Retention. *Journal of Research in Music Education*; 35(2): 117-26.
- Shehan, P. K. (1987b). Teaching Music in the Twentieth Century: By Lois Choksy, Robert M. Abramson, Avon E. Gillespie, and David Woods. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986. 343 pp. Hard cover, \$23.95. *Music Educators Journal*, 73(5), 55-57.
- Siegler, R. (1996). *Emerging Minds. The Process of Change in Children's Thinking*. New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1984). Experimental Studies of Music Reading: A Review. *Music Perception*: 2;222-236.
- Smith, M. (1934). Solfège: An Essential In Musicianship. *Music Supervisors Journal*: 20(5); 16-17, 58, 60-61.
- Sperti, J. (1970). Adaptation of Certain Aspects of The Suzuki Method to The Teaching of Clarinet (Doctoral dissertation, New York University, 1970). *Dissertation Abstracts International*; 32: 1557.
- Stamou, L. (2005). Music Learning Theory, Physiology of Learning, and the Suzuki Philosophy: When research meets philosophy and educational practice. M. Runfola & C. C. Taggart (Ed.), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*; 265-279. Chicago: GIA.
- Stewart, L., Von Kriegstein, K., Warren, J.D., Griffiths, T.D. (2006). Music and The Brain: Disorders of Musical Listening. *Brain*; 129:2533–2553.

- Stewart, L. (2008). Fractionating the Musical Mind: Insights from Congenital Amusia. *Current Opinion in Neurobiology*; 18(2):127-130.
- Stewart, L., Overath, T., Warren, J.D., Foxton, J.M., Griffiths, T.D. (2008). FMRI Evidence for a Cortical Hierarchy of Pitch Pattern Processing. *PLoS ONE*; 3:1470.
- Strømsø H. I. (2001). *Syv Studenter Leser. En Teoretisk og Empirisk Studie Av Lesing i Høyere Utdanning*. Avhandling. Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, Universitetet i Oslo.
- Sunderland, M., R. (1994) A Description of Selected Ohio Secondary Choral Ensembles with Particular Attention to Sight-Reading Skills. Ph.D diss., Univesity of Cincinnati.
- Suzuki, S. (1969). *Nurtured by Love: A New Approach to Education* (W. Suzuki, Trans.). New York: Exposition Press.
- Suzuki, S. (1985). *Note Reading for Violin*. Miami, FL: Summy-Birchard.
- Şaktanlı, S. C., Çiftçiabaşı, M. C. (2017).Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminin Müzik Eğitiminde Ritmik Okuma Deşifre Becerisine Etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 29-48.
- Telesco, P. (1991). Contextual Ear Training, *Journal of Music Theory Pedagogy*; 5/2: 179.
- Thompson, S., Lehman, A. C. (2004). Strategies for Sight-Reading and Improvising Music. Willamon, A. (ed.) *Musical excellence*. Oxford: Oxford University Press, 143-159
- Thomas, R. B. (1970). MMCP Synthesis. Bardonia, NY: Media Materials.
- Thompson, K. A. (2004). Thinking in Sound: A Qualitative Study of Metaphors for Pitch Perception. *Journal of Music Theory Pedagogy*; 18:81-107.
- Tian, B., Rauschecker, J.P. (2004). Processing of Frequency-Modulated Sounds in The Lateral Auditory Belt Cortex of The Rhesus Monkey. *Journal of Neurophysiology*; 92:2993–3013.
- Trainor, L. J., McDonald K.L., Alain, C. (2002) Automatic and Controlled Processing of Melodic Contour and Interval Information Measured by Electrical Brain Activity. *Journal of Cognitive Neuroscience*; 14:430–442

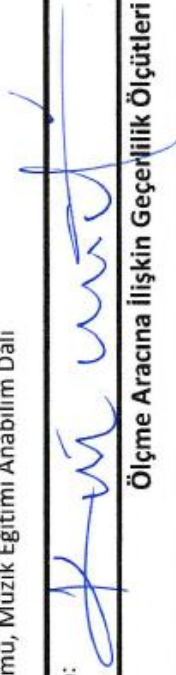
- Tramo, M. J., Cariani, P. A., Koh C. K., Makris N., Braida L. D., (2005). Neurophysiology and Neuroanatomy of Pitch Perception: Auditory Cortex. *Annals of the New York Academy of Science*;1060:148–174.
- Trimillos, R. D. (1983). The Formalized Transmission of Culture: Selectivity in Traditional Teaching/Learning Systems in Four High ill music traditions. *East-West Culture Learning Institute Report*, 9(1/2), 1-9.
- Trochim, W.M.K. (2006). Random Selection & Assignment, (socialsciences.net), <http://www.socialresearchmethods.net/kb/random.php> adresinden 10.03.2015 tarihinde alınmıştır.
- Turner, M. (1998). Motor Learning Research: Applications and Directions for Elementary Music Teaching and Learning. Update: *Applications of Research in Music Education*; 16(2): 12-16.
- Waddell, G. (1989). *Teaching a Rote Song. Readings in Music Learning Theory*; 84-91.
- Walters, D. L. (1989). Audiation: The Term and The Process. *Readings in Music Learning Theory*, 3-11.
- Walters, D. L. Webster, C.C. (2000, June). Teaching Beginners: Finding the Right Tonic. *The Clarinet*;27 (4):6-8.
- Weinberger, N. M. , McKenna, T. M. (1988). Sensitivity of Single Neurons in Auditory Cortex to Contour: Toward a Neurophysiology of Music Perception. *Music Perception*;5:355–390.
- Weinstein, C. E., Mayer, R. E. (1983). The Teaching of Learning Strategies. *Innovation Abstracts*;5(32):1-4.
- White, J. D. (1981). *Guidelines for College Teaching of Music Theory*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Wilder, M. D. (1988). An Investigation of The Relationship Between Melodic Ear-to-Hand Coordination and Written and Aural Theory Skills within an Undergraduate Music Theory Context (Doctoral dissertation) University of Michigan.. *Dissertation Abstracts International*;49:3548.
- Wood, E. (2001). Sight-Reading. *American Suzuki Journal*;30(1):31-33.




- Woody, R. H., and Lehmann, A. C. (2010) Student Musicians' Ear Playing Ability as a Function of Vernacular Music Experiences. *Journal of Research in Music Education*; 58: 101-115.
- Woody, R. H. (2012). Playing by Ear: Foundation or Frill? *Music Educators Journal*; 99(2):82-88.
- Wolf, T. A. (1976). Cognitive Models of Musical Sight Reading. *Journal of Psycholinguistic Research*;5:143-171.
- Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T., Kraus, N. (2007). Musical Experience Shapes Human Brainstem Encoding of Linguistic Pitch Patterns. *Nature Neuroscience*;10:420–422.
- Zatorre, R. J. (2003). Absolute pitch: A Model for Understanding The Influence of Genes and Development on neural and cognitive function. *Nature Neuroscience*;6:692–695.
- Zatorre, R. J., Evans A. C., Meyer E. (1994). Neural Mechanisms Underlying Melodic Pitch Perception and Memory for Pitch. *Journal of Neuroscience*;14:1908–1919.
- Zdzinski, S. F. (1991). Research in Motor Learning: Applications to Instrumental Music Education. *Southeastern Journal of Music Education*;3:188-205.

## EKLER

## EK 1. Uzman Görüşü Alma Formu

Uzman Görüşü Alma Formu					
Tarih: 19.02.2019				Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum
Uzman Adı Soyadı ve Unvan: Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ				Kararsızım	Katılmıyorum
Adres: Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı					Hiç Katılmıyorum
İmza: 					
	<b>Ölçme Aracına İlişkin Geçerlilik Ölçütleri</b>				
01	Ölçme aracı, konunun içeriğini kapsamı ve ölçmesi bakımından geçerlidir.			X	
02	Ölçme aracı, konunun amaçlarını değerlendirmesi bakımından geçerlidir.			X	
03	Ölçme aracı, konunun hedef davranışları öğrenciler üzerinde gözlemlemesi bakımından geçerlidir.			X	
04	Ölçme aracı, kullanılan teknikler açısından geçerlidir.			X	
05	Ölçme aracı, deneysel işlem süreci sonucu sağlanabilecek gelişmeyi değerlendirme bakımından geçerlidir.			X	
06	Ölçme aracı, objektif özellikle taşıması açısından geçerlidir.			X	
07	Ölçme aracı, uygulanabilirlik açısından geçerlidir.			X	
08	Ölçme aracı, anlaşılabilirlik açısından geçerlidir.			X	
09	Ölçme aracı, zaman kullanımı açısından geçerlidir.			X	
10	Ölçme aracı, puanlama açısından geçerlidir.			X	

Uzman Görüşü Alma Formu								
Tarih:	20.02.2019	Uzman Adı Soyadı ve Unvanı:	Pınar Beşeyli Sağlık Danışmanı	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Adres:	Ordu'da 11.500'ün üzerinde öğrenciye hizmet veren Ordu'da 11.500'ün üzerinde öğrenciye hizmet veren	İmza:		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Ölçme Aracına İlişkin Geçerlilik Ölçütleri								
01	Ölçme aracı, konunun içeriğini kapsamı ve ölçmesi bakımından geçerlidir.			✓				
02	Ölçme aracı, konunun amaçlarını değerlendirmesi bakımından geçerlidir.			✓				
03	Ölçme aracı, konunun hedef davranışları öğrenciler üzerinde gözlemlemesi bakımından geçerlidir.			✓				
04	Ölçme aracı, kullanılan teknikler açısından geçerlidir.			✓				
05	Ölçme aracı, deneysel işlem süreci sonucu sağlanabilecek gelişmeyi değerlendirme bakımından geçerlidir.			✓				
06	Ölçme aracı, objektif özellikle taşıması açısından geçerlidir.			✓				
07	Ölçme aracı, uygulanabilirlik açısından geçerlidir.			✓				
08	Ölçme aracı, anlaşılabilirlik açısından geçerlidir.			✓				
09	Ölçme aracı, zaman kullanımı açısından geçerlidir.			✓				
10	Ölçme aracı, puanlama açısından geçerlidir.			✓				

EK 2. Ön Test, Son Test ve Uygulamada Kullanılan Solfej Parçaları

Ön-Test Ezber Sorusu (La Majör)

5

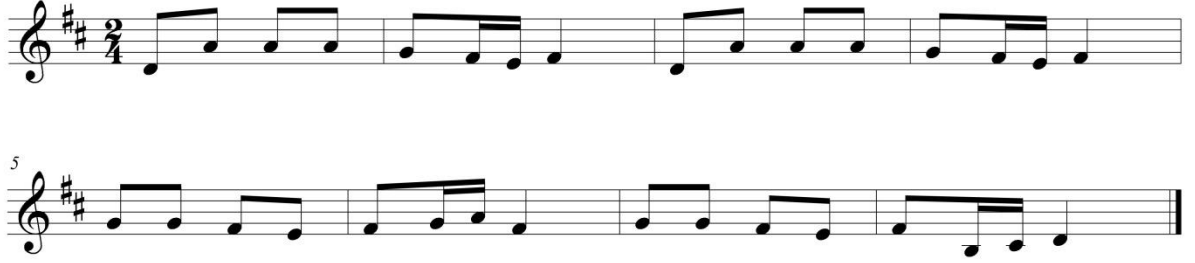
Ön-Test Ezber Sorusu (Sib Majör)

5

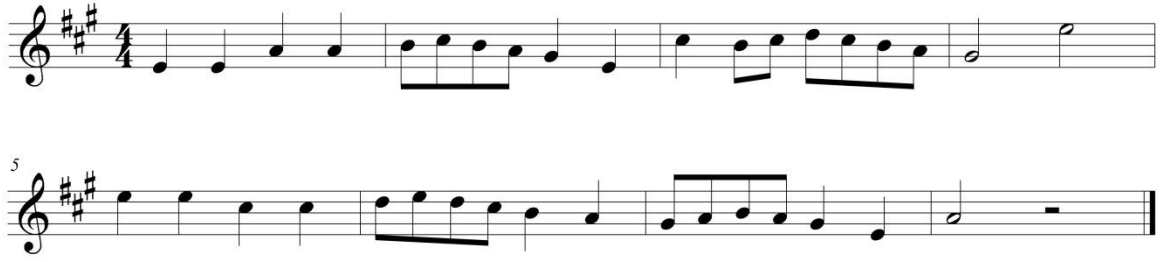
Ön-Test Deşifre Sorusu (Do Minör)

5

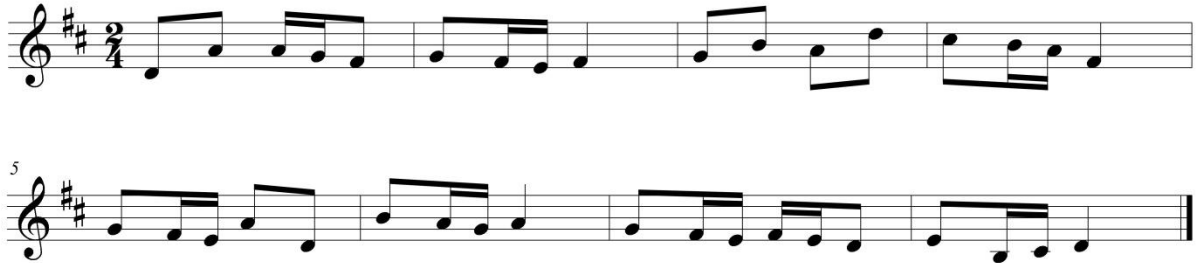
## Ön-Test Deşifre Sorusu (Re Majör)



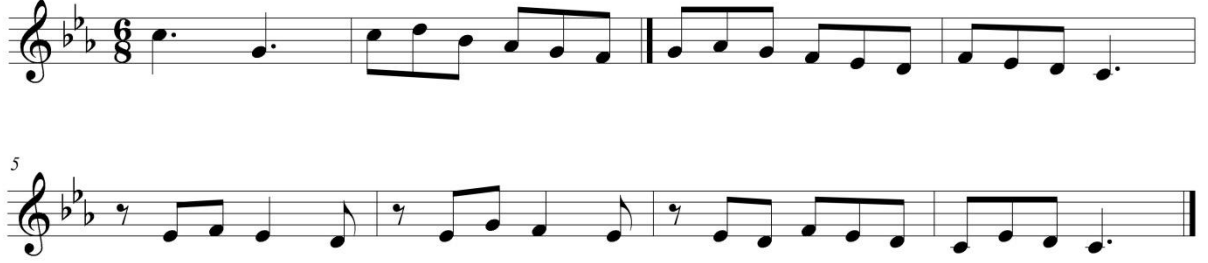
## Uygulama Ezgisi (1.Hafta) La Majör



## Uygulama Ezgisi (2.Hafta) Re Majör



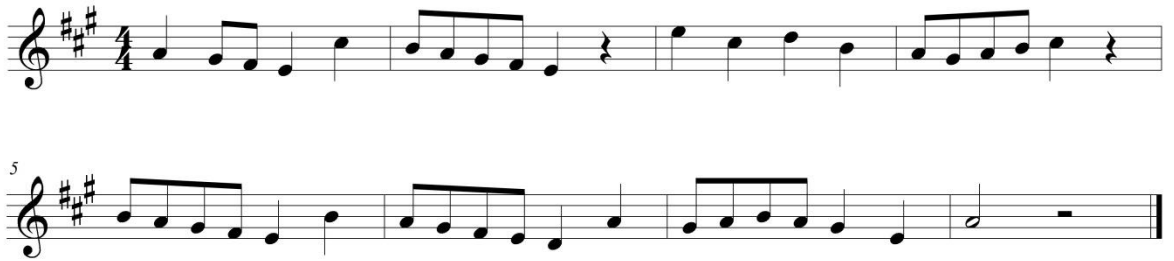
Uygulama Ezgisi (3.Hafta)  
Do Minör



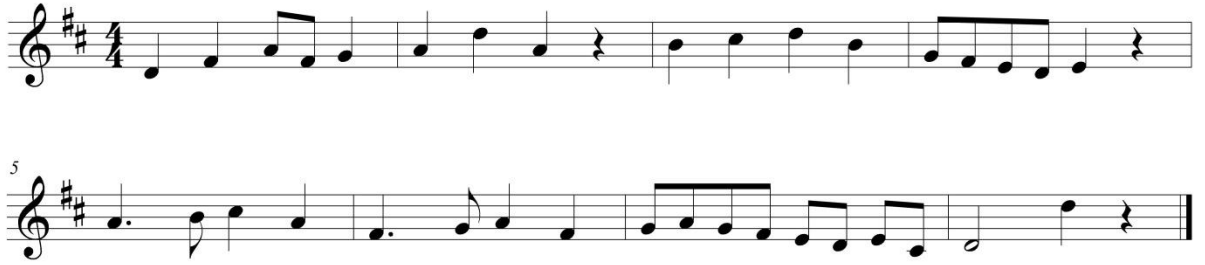
Uygulama Ezgisi (4.Hafta)  
Sol Minör



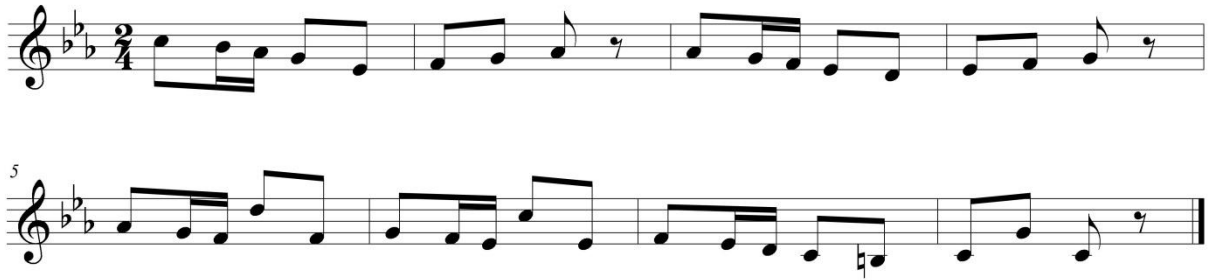
Uygulama Ezgisi (5.Hafta)  
La Majör



Uygulama Ezgisi (6.Hafta)  
Re Majör



Uygulama Ezgisi (7.Hafta)  
Do Minör



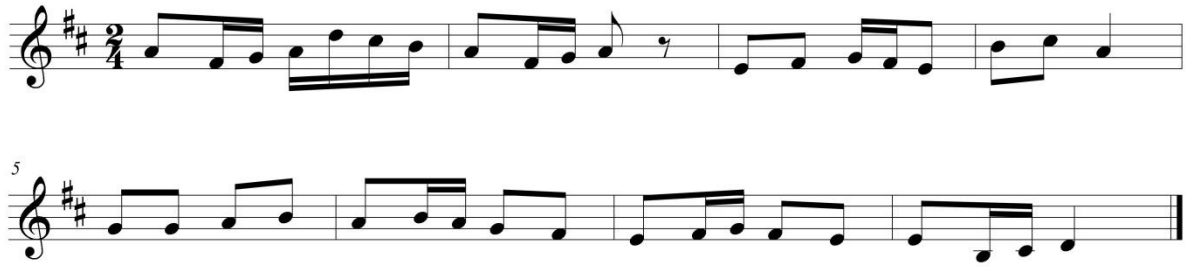
Uygulama Ezgisi (8.Hafta)  
Sol Minör



Son-Test Ezber Sorusu  
Do Minör



Son-Test Ezber Sorusu  
Re Majör



Son-Test Deşifre Sorusu (La Majör)





