



**GORDON MÜZİK ÖĞRENME TEORİSİ ERKEN ÇOCUKLUK
MÜZİK EĞİTİMİ PROGRAMININ ÇOCUKLARIN MÜZİKAL
DUYUMSAMASINA ETKİSİ**

Didem Türkoğlu

**DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :Didem
Soyadı :Türkoğlu
Bölümü :Okul Öncesi Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi
Programının Çocukların Müzikal Duyumsamasına Etkisi
İngilizce Adı : The Effect of Gordon Music Learning Theory The Early Childhood Music
Curriculum on Music Audiation of Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Didem TÜRKOĞLU

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Didem TÜRKOĞLU tarafından hazırlanan Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının Çocukların Müzikal Duyumsamasına Etkisi adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Adalet KANDIR)
(Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr. Figen GÜRSOY)
(Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Münevver Can YAŞAR) (TİK Üyesi)
(Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. İlkey ULUTAŞ) (TİK Üyesi)
(Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ)
(Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 04/01/2019

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının çocukların müzikal duyumsamasına etkisinin incelendiği bu araştırmada pek çok değerli insanın katkısı bulunmaktadır.

Araştırma sürecinin planlanması ve yürütülmesinde desteğini ve rehberliğini her zaman yanımda hissettiğim, engin bilgisi ve sabrı ile yoluma ışık tutan, yalnızca akademik gelişimim değil kişisel gelişimim yönünden de yetişmeme olanak sağlayan çok kıymetli hocam, değerli tez danışmanım Prof. Dr. Sayın Adalet KANDIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya görüş ve önerileri ile katkı sağlayan çok değerli hocam Prof. Dr. Sayın Figen GÜRSOY'a, araştırmanın yürütülmesi sürecinde gösterdikleri ilgi ve sağladıkları değerli katkıları için tez izleme komitesi hocalarım Doç. Dr. Sayın Münevver CAN YAŞAR ve Doç. Dr. Sayın İlkay ULUTAŞ'a; güler yüzü, desteği ve güveni ile her zaman beni teşvik eden değerli hocam Doç. Dr. Sayın Zeynep KURTULMUŞ'a en samimi duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecini ilgiyle takip edip, bıkmadan usanmadan sorularımı yanıtlayan, görüş ve önerileriyle her zaman yanımda olan değerli arkadaşım Arş. Gör. Ayşenur ERDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinin her aşamasına ortak olan, benimle aynı heyecanı yaşayıp, tüm sıkıntılarımı paylaşan, koşulsuz sevgi, anlayış ve destekleriyle beni bir an olsun yalnız bırakmayan çok değerli aileme sonsuz teşekkürlerimle...

Araştırmanın ilgili alanyazına katkılar sağlaması dileğiyle...

2019

Didem TÜRKOĞLU

GORDON MÜZİK ÖĞRENME TEORİSİ ERKEN ÇOCUKLUK MÜZİK EĞİTİMİ PROGRAMININ ÇOCUKLARIN MÜZİKAL DUYUMSAMASINA ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Didem Türkoğlu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak, 2019

ÖZ

Bu araştırma, Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının 48-72 ay çocukların müzikal duyumsamasına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden “açımlayıcı desen” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda yarı-deneysel desenlerden ön test - son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen, nitel boyutunda ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında iki ayrı çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Edwin E. Gordon tarafından geliştirilen (1979, 1986) “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (*Primary Measures of Music Audation-PMMA*)”nin 48-72 aylık Türk çocukları için uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu amaçla çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ve Mamak merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları/anasınıflarına devam eden 148 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın yarı deneysel desenin yürütülmesindeki çalışma grubunu, Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ortaokulun anasınıfına devam eden 48-72 ay arası çocuklardan deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara on hafta süre ile haftada iki gün 30-45 dakika süre ile Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı” uygulamasına devam etmiştir. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu ise, deney grubu çocuklarının ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında

çocukların ve ebeveynlerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” , çocukların müzikal duyumsamalarını ölçmek amacıyla “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audation-PMMA)” kullanılmıştır. “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audation-PMMA)”nin geçerlik çalışmaları kapsamında, uzman görüşüne dayalı kapsam geçerlik oranı ve indeksleri hesaplanmıştır. Tüm maddelerin KGO ve KGI değerleri 1 olarak elde edilmiştir. Testin güvenirlik çalışmaları kapsamında Spearman Brown ve KR-20 iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Buna göre KR-20 değerleri tonal testi için 0.71, ritim testi için 0.61 ve birleşik toplam test için 0.80 düzeyinde ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Ebeveyn Görüşme Formu”ndan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki veriler SPSS paket programı aracılığıyla parametrik testlerden “İlişkili Gruplar t Testi”, “İlişkisiz Gruplar t Testi” ve “ANOVA” testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise, NVivo nitel veri analiz programı kullanılarak, tümevarımsal içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının deney grubuna uygulamasından hemen sonra yapılan deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarında tonal, ritim ve birleşik toplam puanlarda deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Deney grubu çocukların ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında tonal, ritim ve birleşik toplam puanlarında son test lehine anlamlı fark bulunurken ($p<0.05$), kontrol grubu çocukların ön test ve son test puan ortalamalarında tonal, ritim ve birleşik toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Deney grubu çocukların tonal, ritim ve birleşik son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamakla birlikte ($p>0.05$), izleme testi puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Bu bulgulara dayalı olarak Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının çocukların müzikal duyumsamaları üzerinde etkili olduğu ve programın zamana dayalı ölçümlerinde üç haftalık zaman diliminde de etkisinin devam ettiği saptanmıştır. Deney grubu çocuklarının ebeveynleri ve öğretmeni ile yapılan görüşmelerde, çocukların müziğe ve çalgı çalmaya ilgilerinin arttığı, evde şarkı tekrarları yaptıkları, ritim tutma davranışları sergiledikleri, sözel telaffuz ve ses bilgisel farkındalıklarının arttığı ve dikkat yetilerinin geliştiğini belirttikleri saptanmıştır. Bu sonuçlar ışığında, araştırmadan elde edilen nicel bulguların nitel bulguları ile örtüştüğü görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Erken Çocukluk, Okul Öncesi, Müzik, Erken Çocuklukta Müzik, Müzik Programı, Müzikal Duyumsama, PMMA

Sayfa Adedi : 218

Danışman : Prof. Dr. Adalet Kandır

**THE EFFECT OF GORDON MUSIC LEARNING THEORY THE
EARLY CHILDHOOD MUSIC CURRICULUM ON MUSIC
AUDIATION OF CHILDREN**

(Ph. D Thesis)

Didem Türkoğlu

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2019

ABSTRACT

This research was carried out to examine the effect of Gordon Music Learning Theory The Early Childhood Music Curriculum on music audiation of 48-72 months children. In research “explanatory design” from mixed method designs in which quantitative and qualitative research methods are used together. In quantitative dimension of research “pretest-posttest matched control group design” from quasi-experimental design whereas in qualitative dimension “case study” from qualitative research methods, were used. In quantitative stage of research, two different studying groups were used. Within the scope of the research “Primary Measures of Music Audiation (PMMA)” developed by Edwin E. Gordon (1979, 1986) was adopted to Turkish for 48-72 months old Turkish children. For this purpose, 148 children educating in independent preschools/nursery classes of Ministry of National Education in Çankaya and Mamak central districts of Ankara province formed the study group. Totally 48-72 months old 40 children as 20 in experiment group and 20 in control group educating in nursery class of middle school of Ministry of National Education of Mamak central district, formed studying group in conducting of quasi-experimental design. The children in experiment group were applied “Gordon Music Learning Theory The Early Childhood Music Curriculum” 30-45 minutes for twice a week during ten weeks whereas the children in control group continued “Ministry of National Education 2013 Preschool Education Programme” application. Parents and the teacher of experiment group formed the studying group of qualitative dimension of research. In collection of quantitative datas of research “Personal Information Data” was used to collect personal information of children and their parents whereas “Primary Measures of Music Audiation (PMMA)” was used to measure musical audiation of children. Within the scope

of validity studies of “Primary Measures of Music Audation (PMMA)”, validity ration and insexes based on expert opinion, were calculated. KGO and KGI values of all items were obtained as 1. Within the scope of reliability studies of test, Spearman Brown and KR-20 internal consistency coefficients were examined. According to this, it was obtained that KR-20 for tonal test was 0.71, rhythm test was 0.61 and compound total test was 0.80 level and reliable. In collection of qualitative datas, semi structured interview forms consisted of “Teacher Interview Form” and “Parent Interview Form”, were used. The datas in qualitative dimension of research were analysed by using “Related Groups t Test”, “Unrelated Groups t Test” and “ANOVA” test from parametric tests via SPSS package programme. Quantitative dimensions of research were analysed by using NVivo qualitative data analysis programme according to inductive content analysis approach. As a result of research, after application of “Gordon Music Learning Theory The Early Childhood Music Curriculum” on experiment group, there obtained a difference at significant level in favour of experiment group in tonal, rhythm and compound total points ($p<0.05$) in posttest point averages of experiment and control group, immediately done after application. As pretest and posttest point avareges of experiment group children were compared, there obtained a significant difference in favour of posttest in tonal, rhythm and compound total points ($p<0.05$), there was not obtained significant difference in tonal, rhythm and compound total points of pretest and posttest point avareges of control group children ($p>0.05$). Although there was not obtained a significant difference between tonal, rhythm and compound posttest and trial test points ($p>0.05$), there obtained a significant difference between trial test points and pretest points ($p<0.05$). Basing on these findings, it was found that “Gordon Music Learning Theory The Early Childhood Music Curriculum” is effective on musical audiation of children and in time-based measurements of programme it was obtained that its effect also lasts for three weeks period. In interviews done with parents and the teacher of experiment group children, it was obtained that the interest of children in music and playing instrument increase, they make song repetitions at home, they show beating out behaviours, their awareness in verbal pronunciation and sonics increase and their attention skills develop. In the light of these results it was obtained that quantitative findings obtained from research, coincide with their qualitative findings.

Key Words : Early Childhood, Preschool, Music, Early Childhood Music, Music Programme, Music Audiation, PMMA

Number of Pages : 218

Supervisor : Prof. Dr. Adalet Kandir

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	2
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Varsayımlar	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	9

KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1 Eğitsel Bir Olgu Olarak Müzik.....	9
2.2. Müzik Yeteneğine İlişkin Temel Tartışmalar.....	10
2.2.1. Kavramsal Olarak Müzik Yeteneği ve Müzik Başarısı	14
2.2.2. Müzik Yeteneğini Etkileyen Faktörler	17
2.2.3. Müzik Yeteneğini Değerlendirme	22
2.3. Müzikal Gelişim ve Öğrenmeye İlişkin Teoriler	28
2.4. Müzik, Nörobilim ve Müzikal Duyumsama.....	35
2.5. Müzik Eğitime İlişkin Temel Kavramlar	40
2.6. Müzik Eğitimi ve Gelişim İlişkisi.....	42
2.7. Erken Çocukluk Döneminde Müzik.....	47
2.7.1. Erken Müzik Becerilerinin Gelişimi.....	50
2.7.2. Erken Çocukluk Eğitim Programlarında Müzik	55
2.8. Edwin E. Gordon Müzik Öğrenme Teorisi.....	61
2.8.1. Duyumsama Yetisi.....	63
2.8.2. Duyumsamayı Taklitten Ayırt Etme.....	67
2.8.3. Duyumsamanın Önemi.....	70
2.8.4. Duyumsamanın Türleri ve Aşamaları	71
2.8.5. Erken Çocuklukta Hazırlayıcı Duyumsama	72
2.9. İlgili Araştırmalar	80
2.9.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	80
2.9.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	87
BÖLÜM III	91
YÖNTEM.....	91
3.1. Araştırmanın Modeli.....	91
3.2 Çalışma Grubu	96

3.2.1 Geçerlik-Güvenirlğe İlişkin Çalışma Grubu.....	96
3.2.2 Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Çalışma Grubu.....	98
3.3 Veri Toplama Yöntemi	100
3.3.1. Veri Toplama Araçları	100
3.3.2. Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı	113
3.3.3. Verilerin Toplanması	118
3.4. Verilerin Analizi	123
BÖLÜM IV.....	129
BULGULAR VE YORUM	129
4.1 <i>Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının Çocukların Müzikal Duyumsamasına Yönelik Nicel Bulgular.....</i>	<i>129</i>
4.2. <i>Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Bulgular.....</i>	<i>147</i>
4.2.1. <i>Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına İlişkin Öğretmenin Görüşlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular</i>	<i>147</i>
4.2.2 <i>Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına İlişkin Ebeveynlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular</i>	<i>149</i>
BÖLÜM V.....	161
SONUÇ VE ÖNERİLER	161
KAYNAKÇA	165
EKLER	185
EK 1. İzin Belgesi	186
EK 2. Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Dahil Edilen Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	187
EK 3. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....	189

EK 4. Kişisel Bilgi Formu.....	191
EK 5. Uzman Değerlendirme Formu	192
EK 6. $\alpha =0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO’lar İçin Minimum Değerler	194
EK 7. KGO ve KGİ Değerleri.....	195
Ek 8. Ön Uygulamaya İlişkin “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audation-PMMA)” Puan Ortalamaları	196
EK 9. Öğretmen Görüşme Formu	197
EK 10. Ebeveyn Görüşme Formu.....	198
EK 11. Dağılımın Normalliğine İlişkin Analiz Sonuçları.....	199

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Öntest Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Deseninin Simgesel Gösterimi	93
Tablo 2. Çalışma Grubundaki Okulların Çocuk Sayılarına Göre Dağılımı	97
Tablo 3. “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Tonal Test Madde Güçlüğü ve Madde Ayırtediciliği Değerleri.....	109
Tablo 4. “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Ritim Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırtediciliği Değerleri.....	110
Tablo 5. “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Tonal Test ve Ritim Testi İçin Ortalamalar, Standart Sapmalar, İki Yarı Test ve KR-20 Güvenirliği.....	111
Tablo 6. “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Tonal Test ve Ritim Testi İçin İki Yarı Test ve KR-20 Güvenirliği.....	112
Tablo 7. Müzik ve Hareket İçeriği	116
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Öntest Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları	130
Tablo 9. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Öntest/Sontest Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları.....	131
Tablo 10. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Öntest/Sontest Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları.....	135
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Sontest Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları	138
Tablo 12. Deney grubu Tonal Öntest/Sontest/İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	143
Tablo 13. Tonal Alt Testi Puanlarının Zamana Göre ANOVA Sonuçları	144
Tablo 14. Deney grubu Ritim Öntest-Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	144
Tablo 15. Ritim Alt Testi Puanlarının Zamana Göre ANOVA Sonuçları	145
Tablo 16. Deney Grubu Birleşik Toplam Puan Öntest-Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	146
Tablo 17. Toplam Puanların Zamana Göre ANOVA Sonuçları	146

Tablo 18. <i>Ebeveynlerin Uygulanan Eğitim Programının Çocuğun Müzikal İlgi ve Gelişimine Etkilerine Yönelik Görüşleri</i>	151
Tablo 19. <i>Ebeveynlerin Uygulanan Eğitim Programının Çocuğun Kullandığı Dil, Düşünce ve Davranışlarına Etkilerine Yönelik Görüşleri</i>	155
Tablo 20. <i>Ebeveynlerin Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Genel Görüşleri</i>	158

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Müziğin çocuğun gelişimindeki rolünü dikkate alan model yapısı	43
<i>Şekil 2.</i> Hazırlayıcı duyumsamanın türleri ve aşamaları.....	75
<i>Şekil 3.</i> Araştırmanın işlem adımları.....	95
<i>Şekil 4.</i> Birinci soruya ilişkin model görseli	150
<i>Şekil 5.</i> İkinci soruya ilişkin model görseli	154
<i>Şekil 6.</i> Üçüncü soruya ilişkin model görseli.....	157

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

PMMA	Primary Measures of Music Audiation
İDMDT	İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Müzik, insanlar tarafından insanlar için yaratılan ve tüm kültürlerde bulunan bir insanlık olgusudur (Radocy ve Boyle, 2012, s.37). Bu nedenle, çoğu insanda mevcut olan müzik algısı ve üretim kapasitesi ile, bilinen tüm insan topluluklarının kültürel mirasının ayrılmaz bir parçasıdır (Tan, McPherson, Peretz, Berkovic ve Wilson, 2014, s.1). İçinde yaratılan toplumda bazı temel işlevlere hizmet eden müziğin, duygusal ifade, estetik zevk, eğlence, iletişim, sembolik temsil, kültürel uyum ve süreklilik gibi antropolojik işlevlerinin yanısıra (Merriam, 1964, s. 209); felsefik, psikolojik, sosyolojik ve eğitsel işlevleri vardır (Radocy ve Boyle, 2012, s.6; Uçan, 2013, s.31). Diğer bir ifadeyle müziğin değeri müzikal yapıda değil, insanlar üzerindeki etkisinde yatmaktadır (Portnoy, 1963'den aktaran Radocy ve Boyle, 2012, s.8).

Müziğin eğitsel işlevleri açısından sanat eğitimi içerisinde özelleşen müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müzikal davranışlar kazandırma ya da bireyin müzikal davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik müzikal değişiklikler oluşturma sürecidir (Erdal, 2007, s.292). Uçan (1996'dan aktaran Erdal, 2007, s.289) müziğin eğitsel işlevlerini; eğitim boyutu olma, eğitim aracı olma, eğitim yöntemi olma ve eğitim alanı olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Bu özelliklerinden dolayı müzik, eğitsel amaçlara da hizmet ederek, hem bir eğitim aracı, hem bir eğitim yöntemi hem de kendine özgü spesifik bir çalışma disiplini içerisinde bir eğitim alanı olarak işlev görür.

Müzikal becerilerin geliştirilip desteklenmesinde, erken çocukluk deneyimlerinin önemi yaygın bir şekilde vurgulanır. Psikologlar ve eğitimciler, okul öncesi yıllar süresince çocukların öğrenme kapasitelerinin ayırt edici bir yapıya sahip olduğunu belirtir. Bu yıllar süresince sağlanan uygun çevresel etkiler, okul öncesi çocukların büyümesi ve gelişiminde

kritik öneme sahiptir. Eğitim ve öğrenme psikolojisi üzerine yapılan araştırmalar, öğrenme potansiyelinin maksimum düzeye çıkarılması üzerine pek çok sistemli veri sağlar. Çocukların müzikal gelişimi açısından da en belirleyici dönem, doğumdan beş yaşa kadar olan, erken çocukluk yıllarıdır. Bu erken yıllar süresince çocukların müzikal yetenek ve potansiyelleri gelişerek, dokuz yaş civarında dengeli bir hale gelir (Etopio, 2009, s.1; Gordon, 2003, s.15; Isenberg ve Jalongo, 2001, s.159).

Çocuklar bir takım müzikal yeteneklerle dünyaya gelir. Ancak bu müzikal yeteneğin düzeyi ne olursa olsun, erken çevresel etkilerin elverişsiz olması, müzik yeteneğinin giderek körelmesine neden olabilir. Bu nedenle müziğin erken yıllardan itibaren desteklenmesi ve müziksel öğrenmelerin çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alacak şekilde programlanması önemlidir (Cerniglia, 2013, s.72; Isenberg ve Jalongo, 2001, s.159). İyi bir çevre, yaşamın ilk yıllarında bir lüks değil, bir zorunluluktur. Çocukla konuşmak, çocuğun oynaması ve keşfetmesine olanak vermek, dokunma, ses ve görme deneyimleri ile hayal gücünün hayati önem taşıdığını bilmek ve tüm bunlara olanak sağlayabilecek bir çevrenin sağlanması son derece önemlidir (Brierley, 1994, s.3).

1.1 Problem Durumu

Geçtiğimiz yüzyıl içerisinde sosyokültürel yapıda meydana gelen değişimler, aile yapılarını da etkilemiş, geniş aile yapısı çekirdek ailelere doğru bir değişime uğramıştır. Gelişen teknoloji ve aile yapısındaki bu değişimler işitsel geleneklerin de değişmesine neden olmuştur. Yetişkinlerin çocuklarıyla paylaştığı müzikler, şarkılar, tekerlemeler unutulmaya yüz tutmuştur. Bir nesilden diğerine aktarılan bu şarkı ve tekerlemelerin yerini, dijital kültürün etkisiyle “kulağa hoş gelen”, hızla tüketilip, müzikal besleyiciliği olmayan yapımlar almıştır (Feierabend, 1996; Gordon, 1986, s.6).

Önceleri pek çok aile doğal ve içgüdüsel olarak, çocuklarının müzikal gelişimini destekleyici etkinliklerle meşgul olmalarını sağlardı. Erken çocukluk döneminde müzik eğitimine ilişkin çalışmalar olmamakla birlikte, bebeklere ve çocuklara müzik eğitimi verilmesine ilişkin çok az gereksinim vardı. Günümüzde ise, geçtiğimiz yüzyıla oranla her bir neslin müzikal duyarlılığının hızla karmaşıklaşan teknolojik çevrenin etkisiyle giderek körelmeye başladığı görülmektedir. Müzik yapmak yerine, dijital kültürün etkisiyle müziğin yalnızca tüketildiği ve bu tüketimin de besleyici değerinin giderek azaldığı

vurgulanmaktadır. Son yıllarda özellikle erken yıllardaki müzik ve hareket deneyimlerinin etkisine ilgi çekilmesi, önceki nesillerin neler yaptığını görmek açısından daha da ilgi çekici bir boyut kazanmıştır. Araştırmalar ilk yıllarda uygun müziksel uyarımın ne olabileceği konusunda önerilerde bulunmadan çok daha önce, anne ve babaların çocuklarıyla doğal olarak müzik etkinliklerini paylaştıkları ve bu etkinliklerin müzikal anlama, koordinasyon ve ifade duyarlılığını güçlendirmek için gerekli olan sağlıklı bir sinir ağının beslenmesi için ideal deneyimler sağladığını vurgulamaktadır. Bir bebekle oynanabilecek bir oyunu, şarkıyı veya tekerlemeyi hatırlamaları istenen bir çalışmada farklı yaş gruplarından bireylerle görüşülmüştür. 80 yaş ve üstü bireylerin dikkate değer bir ölçüde geniş bir müzik repertuarına sahip olduğu, 60-80 yaş aralığındaki bireylerin sadece bazı müzik repertuarlarına sahip oldukları, 40 ile 60 yaş arasındaki üçüncü bir grubun çok azını hatırladığı ve 40 yaş altı genç bireylerin ise hiçbir şey bilmedikleri saptanmıştır (Feierabend, 1996).

Erken çocuklukta müziğin varlığı çoğu zaman hafife alınabilmektedir. Ancak çoğu okul öncesi sınıfının günlük programlarının içinde bulunan müzik, aynı zamanda güne başlama zamanında söylenen şarkılar, etkinlik geçişlerinde kullanılan müzikal stratejiler gibi pek çok şekilde deneyimlenir. Çocukların günlük yaşamının bir parçası olan müzik, ailelerin söyledikleri ninniler ve geleneksel müzikler, evde veya arabada dinlenen ses kayıtları gibi pek çok informal yolla da varlığını sürdürür (Kemple, Batey ve Hartle, 2004, s.30).

20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan müzikal gelişim kuramlarının çoğu, orta çocukluktan ileri çocukluğa kadar bilişsel gelişim üzerine odaklanmıştır. Müzikal gelişimin doğumdan itibaren başladığını savunan iki teori vardır. Bunlardan biri *Howard Gardner'ın Sanatsal Gelişim Teorisi*, diğeri ise *Edwin Gordon'ın Müzik Öğrenme Teorisi*'dir. Gardner yaşamın ilk yılı içerisinde sembolik öncesi/sensorimotor dönem ve iki ile yedi yaşları arasında sembolik dönem olmak üzere iki aşamadan söz etmiştir. Bu aşamalardan geçen çocukların yedi yaşlarında sanatsal süreçlere katılımı için gerekli tüm özellikleri başarabildiklerini vurgulamıştır. Edwin Gordon'ın Müzik Öğrenme Teorisi ise işitsel becerilerin gelişimine dayanan, hiyerarşik bir gelişim aşamasını takip ederek işitsel/sözel farkındalıktan doğaçlama ve genellemeye doğru uzanan bir yapı izlemektedir. Gordon müzikal gelişimde erken yıllardan itibaren, tonal ve ritim örüntülerini taklit etme, algılama ve tanımlamaya yönelik verilecek rehberliğin üzerinde durmuştur. Müzik öğrenmeyi konuşulan dilde uzmanlaşmayla karşılaştıran Gordon, müzik öğrenmenin basit algılama ve

seslere verilen yanıttan, problem çözme ve kavramsal öğrenmeye doğru ilerleyen bir süreç olduğunu belirtmiştir. Gordon tonal ve ritmik örüntüleri düşünmek için her çocuğun sezgisel bir yeteneğe sahip olduğunu, bu potansiyelin ise erken yıllardan itibaren müziği kavrama ve müzik üretmek için desteklenmesi gerektiğini savunmuştur (Gordon, 2012a, s.25; John, 2002, s.15-18).

Müzikal yeteneğin erken yıllardan itibaren gelişmeye başladığını ortaya koyan kuramlar bebeklik ve erken çocukluk döneminin, çocuğun doğuştan getirdiği müzikal kendiliğindenlikten yararlanmak için önemli zamanlar olduğunu ortaya koymaktadır. Edwin Gordon tonalitenin işitsel algısı, ölçünün kinestetik hissi, müzikal ifadenin duyarlılığı yoluyla elde edilen müzik anlayışının, şarkı söyleme ve ritmik etkinlikler yoluyla geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Bu nedenle bu yıllarda çocukların şarkı söyleme, çalgı çalma, seslerle oynama, hareket etme gibi doğal eğilimleri desteklenerek, nitelikli müzikal uyarımlar almaları sağlanmalıdır (Gordon, 1974, s.40; Jackman, 2011, s.281; Kemple, Batey ve Hartle, 2004, s.30-31).

Erken yıllardan itibaren çocukların günlük deneyimlerinde pek çok farklı işlevde bulunan müziğin, erken çocukluk eğitiminde diğer disiplin alanlarına göre daha az ilgi gördüğü dikkati çekmektedir. Bu durum özellikle öğretmenlerin çocukların müzikal gelişimini sağlayan potansiyellerinin farkında olmadığını, bununla birlikte müzikal katılımın çeşitli yollarının diğer disiplin alanlarındaki gelişim ve öğrenmeyi desteklediği anlayışının farkında olmadıklarını göstermektedir. Çoğu öğretmen müzikal gelişimin yalnızca yüksek oranda yetenekli, az sayıda çocuk için önemli olduğuna inanmaktadır. Öğretmenlerin müzikal bilgi ve yetersizlik hissi ise programda müzik etkinliklerinin önemine dair tutumlarını etkileyebilmektedir (Isenberg ve Jalongo, 1993, s.112; Kemple, Batey ve Hartle, 2004, s.31). Bu noktadan yola çıkarak araştırmada; “*Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal duyumsamasına etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal duyumsamasına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Deney ve Kontrol grubu çocukların İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi ( DMDT)  ntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 2) Deney grubunu oluşturan çocukların  DMDT  ntest/sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 3) Kontrol grubunu oluşturan çocukların  DMDT  ntest/sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 4) Deney ve Kontrol grubu çocukların  DMDT sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 5) Deney grubundaki çocukların  DMDT  ntest/sontest/izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 6) *Gordon Müzik  ğrenme Teorisi Erken  ocukluk Müzik Eğitimi Programının* etkisine yönelik  ğretmen görüşleri nasıldır?
- 7) *Gordon Müzik  ğrenme Teorisi Erken  ocukluk Müzik Eğitimi Programının* etkisine yönelik ebeveynlerin görüşleri nasıldır?

1.3 Araştırmanın  nemi

Müzik eğitimi, kendine özgü bir bütünlüğü olmakla birlikte, kendi içinde çeşitli dallara ayrılır. Ancak hangi dalda olursa olsun müzik eğitimi temelde; genel (herkes), özengen (amatör) ve mesleksi (profesyonel) olmak üzere üç ana işleve yönelik olarak düzenlenir. Müzik eğitime ilişkin düzenlemeler bu üç ana işleve ve hedef gruba yönelik olarak nitelik ve nicelik kazanır (Uçan, 2013, s.31).

Müzik eğitiminin bu aşamalı yapısı, her bireyin informal ve formal yollarla verilen müzik eğitime yaşamın erken yıllarından itibaren dahil olmasını gerekli kılar. Yapılan çalışmalarda erken yaşlarda alınmaya başlayan müzik eğitiminin; bilişsel süreçlerin gelişimi, erken okuryazarlık becerileri, karmaşık matematiksel ve bilimsel süreç becerilerinin gelişiminde etkili olan nöral bağlantıları güçlendirdiği ve bütünsel gelişimi desteklediği saptanmıştır (Anvari, Trainor, Woodside ve Levy, 2002; Kaviani, Mirbaha, Pournaseh ve Sagan, 2014; McDonel, 2013; Moreno vd., 2009; Tai, 2010).

Gordon (2003, s.15)'a göre, çocukların dokuz yaşından önceki müzikal yeteneği doğuştan getirdikleri potansiyel ve erken çevresel uyarımların bir ürünüdür. Yaşamın bu erken yılları

süresince olan bu gelişimsel müzik yeteneği, dokuz yaşından itibaren çevresel uyarımlara kapalı bir duruma gelerek stabilize müzik yeteneğine dönüşür. Gelişimsel müzik yeteneğinin gerekliliği nedeniyle müzikal yetenek stabil hale gelmeden önce, çocukların müzikal yetenekleri üzerindeki çevresel etkileri değerlendirmek önem taşır. Bu bağlamda her çocuğun bireysel ilgi, bilgi ve gereksinimine bağlı olarak erken yıllardan itibaren formal ve informal deneyimler sağlanmalıdır (Lee, 2010, s.7).

Amerika Sanat Eğitimi Ulusal Standartlarında (National Standards for Arts Education, 1994), “müziğin insan kültürünün temel bir ifadesi olup, her çocuğun müzikal etkinliklere erişiminin dengeli, kapsamlı ve sarmal bir program yapısında olması gerektiği” ifadesi yer almaktadır. Tüm çocukların müzik öğrenmek için bir potansiyele sahip olduğu anlayışını benimseyen Amerika Müzik Eğitimcileri Ulusal Konferansı (Music Educators National Conference [MENC], 1994) ise, erken yaşlarda, şarkı söyleyerek, hareket ederek, dinleyerek, çeşitli müzik aletlerini kullanarak çocukların sesini keşfetmesine, sözel ve görsel ifade yoluyla müzikal deneyimler geçirmesine olanak sağlayan zengin uyarıcı müzikal ortamlar sağlanmasının önemini belirtmektedir. Ancak pek çok çocuk, yüksek düzeyde müzik potansiyeline sahip olmasına rağmen müzik eğitiminde uygun olmayan yöntemlerle potansiyellerini açığa çıkaramamakta, benzer şekilde düşük düzey müzik potansiyeline sahip çocuklar ise nitelikli müzik eğitimi almaya yönelik yeterli fırsata sahip olamamaktadır. Bu nedenle müzikal yeteneğin desteklenmesinde, çocukların müzikal gereksinimlerini dikkate alan gelişimsel açıdan uygun informal ve formal rehberlik sağlanması son derece önemlidir (Campbell ve Scott-Kasner, 2013, s.7; Gordon, 1989, s.1; Gordon, 1995, s.14).

Çocukların müziği kendiliğinden deneyimleyerek, zevk alacakları günlük müzikal fırsatlarla keşfetmeleri önemlidir. Günlük etkinliklerinde akranları ve yetişkinlerle müzikal ortamlarda çeşitli etkileşimlere giren çocuklar evde, oyun alanlarında, okul öncesi sınıflarında veya diğer sosyal ortamlarda çeşitli müzikal deneyimler yaşarlar (Isenberg ve Jalongo, 2001, s.168; Etopio, 2009, s.2). Bu müzikal deneyimler okul öncesi sınıflarda sistemli ve planlı olarak gerçekleştirilmelidir. Öğretmenlerin sınıflarında nitelikli müzikal deneyimler sağlamaları, müziği farklı etkinlik alanları içerisine entegre ederek hem bir amaç hem de bir araç olarak nitelikli bir şekilde kullanabilmeleri, çocukların müzikal becerileri ile bütünsel gelişimlerinin desteklenmesi açısından büyük önem taşır. Buna göre öğretmenlerin nitelikli kaynak ve dökümanlarla desteklenmesi, günlük eğitim akışları

içerisinde müzik etkinliklerini kullanma ve uygulamaya ilişkin özgüven oluşturmalarında önemli bir unsurdur (Terracciano, 2011, s.2).

“Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı” incelendiğinde, sistematik bir müzik eğitime ilişkin yapılandırmanın yetersiz kaldığı gözlenmektedir. Programda müzik etkinlikleri çocukların bütünsel gelişimini destekleyen; ses, müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma gibi etkinliklerden oluşmaktadır (MEB, 2013, s.48). Ancak bu etkinliklerin müzikal gelişime uygun olarak yapılandırılması konusuna dikkat çekilmemiştir. Bu durumun müzik eğitime ilişkin uygulamaları sınırlandırdığı söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini programın önemli bir boyutu olarak gördükleri, sınıflarında müzik merkezini gerekli materyallerle düzenledikleri, ancak müzik etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin yetersizlikler hissettikleri ortaya çıkmaktadır (Altaş, 2006; Güler, 2006; Koca, 2013; Köksoy ve Taş, 2005; Salı, Akkol ve Oğuz, 2013).

Sonuç olarak; müzik etkinliklerinin genellikle büyük grup etkinlikleri olarak gerçekleştirildiği, müzikal beceriler açısından ağırlıklı olarak şarkı söyleme becerisine yönelik çalışmalar yapıldığı; ritim, bedensel yaratım, tonalite gibi çalışmaların oldukça yetersiz kaldığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile uyumlu, sistematik bir müzik eğitimi programına gereksinim duyulmaktadır. Gelişimsel açıdan uygun *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* Türk çocukları için etkililiğinin incelenmesinin, müzik etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda bir temel oluşturacağı düşünülmektedir. Gordon'ın Müzik Öğrenme Teorisi'nde öğrenme aşamalarının etkililiğini inceleyen araştırmalar, düşük müzikal yeteneğe sahip çocuklarda (Cernohorsky, 1991; Chen, 1998; Gawlick, 2003; Levinowitz, 1987) ve düşük müzik başarısına sahip çocuklarda da (Azzara, 1993; Wolf, 2003) etkili sonuçlar ortaya koyduğunu saptamıştır.

Bu noktadan hareketle planlanan araştırma, çocukların müzik eğitimi gereksinimlerini ortaya koyması, müzikal ilgi ve yeteneği olan çocuklar için erken müdahale ve destek olanağı sunması, gereksinimlere bağlı olarak öğretmen ve ebeveynlere formal ve informal deneyimlere yönelik bir rehber olarak önemli bir eksikliği gidermesi, ileride geliştirilecek

müzik eğitimi programları açısından ise bir değerlendirme verisi sağlaması yönünden önem taşımaktadır.

Bununla birlikte araştırmanın, erken yıllardan itibaren çocukların müzikal becerilerini destekleme konusunda oldukça sınırlı olan alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı ve yapılacak diğer çalışmalar için yol gösterici bir nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

1. Çocukların müzikal duyumsamalarının İDMDT'ye objektif yansıdığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma tipik gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
2. Araştırma, kullanılacak olan İDMDT'nin ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.
3. Araştırma daha önce herhangi bir müzik eğitimi programına dahil olmamış çocuklarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Müzik: Duygu, düşünce, izlenim ve tasarımları, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışı içerisinde birleştirip düzenlenmiş uyumlu seslerle ifade eden estetik bir bütündür (Uçan, 1996, s.15).

Duyumsama (Audiation) : Algılama, kavrama ve müziğe anlam verme süreci olup; fiziksel olarak var olmasa bile zihinde müziği işitmek ve kavramaktır (Gordon, 1989, s.3).

Müzik Yeteneği: Müziksel işitme-ayırısama, müziksel okuma-yazma ve müziksel söyleme-çalma becerilerinden bir ya da birkaçına ilişkin devinişsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlar bütünüdür (Tarman, 2002, s.68)

Tonal: Ses perdesine ait alçaklık ve yükseklik derecesidir. Majör örüntü, minör örüntü gibi yapıları içerir (Yi, 2013).

Ritim: Zamanın belirli bir süre içerisinde eşit veya değişik uzunlukta parçalara bölünmesiyle, durakların düzenli bir şekilde tekrarlanmasından oluşan ses uygunluğudur (Yi, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Eğitsel Bir Olgu Olarak Müzik

Müzik, tartışmasız tüm insan topluluklarında var olan bir unsurdur. İnsanın sosyal yapısının, grup işlevinin ve kültürel davranışlarının evrimini keşfetmek için özel ve doğrudan bir araç sağlayan müzik, insanın kendine has kültürel bir aktivitesidir. Büyük ve küçük tüm kültürlerde yaygın bir unsur olan müzik, tüm sanat dalları içerisinde insan ruhu üzerinde en etkili izler bırakan sanat dalı olarak betimlenir. Milletlerin gelişmişlik düzeylerini gösteren bir olgu olan müzik, toplumla etkileşerek bütünleşen sanat dallarının başında yer alır. Öyle ki, toplumsal ve kültürel yaşamın etkilerine maruz kalarak toplumla birlikte değişip, şekillenir (Brown, Merker ve Wallin, 2001, s.3-4; Bowman, 2002, s.63; Öz, 2001, s.102-106).

Müziğin harmanlama kapasitesi vardır. Bu nedenle, dillerin etkisiz kaldığı durumlarda, kültürel temasın süregelen izlerini korur. Diller, kültürel temastan sonra harmanlanmaktan çok, tamamen yenilenme eğilimindedir. Bu nedenle kültürel etkileşimin kalıntılarını kaybetme özelliği gösterir. Müziğin; evrensellik, çok işlevlilik, dil evrimiyle yakın ilişki ve kültürel etkileşim kalıplarına ışık tutabilme gibi pek çok özelliği vardır. Toplumsal ve kültürel yaşamla bağlantılı bu ilişkisi göz önünde bulundurularak, toplumları geliştirme ve güçlendirmede müziğin olumlu etkisinden faydalanılmalıdır (Brown, Merker ve Wallin, 2001, s.3-4).

Müzikal bir çevre içerisinde yaşayan bireyler için müziğin pek çok işlevi vardır. Kişisel, toplumsal, ulusal ve uluslararası bu işlevler, bireylerin kişisel gelişimi ile toplumsal etkileri

üzerinde önemli rol oynar (Erdal, 2007, s.289). Müziğin eğitsel işlevini kişisel işlevleri içerisinde ele alan Uçan (1996) müziğin; bir eğitim boyutu olma, bir eğitim aracı olma, bir eğitim yöntemi olma ve bir eğitim alanı olma özelliklerine sahip olduğunu savunur.

Eğitim bireylerin ilgi, istek ve gereksinimleri doğrultusunda bilgi ve beceri kazanmalarını hedefleyen istendik davranışları oluşturma sürecidir. Eğitim sürecinde müzik, hem bir disiplin alanı olarak, hem de etkili bir eğitim aracı olarak işlev görür. Bir disiplin alanı olarak özelleşen müzik eğitimi, temelde bir müzikal davranış değiştirme sürecidir. Bu süreç, bireyin müzikal çevresi ile arasındaki ilişkiyi düzenleyip, daha etkili ve verimli olmasını sağlar. Müzikal bir altyapı oluşturarak, müzikal yaşamın bilinçlendirilmesi ve anlamlandırılmasını amaçlar (Öz, 2001, s.105; Uslu, 2009, s.814).

Hızlı sosyal ve teknolojik değişimin bir sonucu olarak müzik eğitimi de hızla değişmektedir. Okul ve okul dışında ne öğretilmesi gerektiği, müzik eğitiminde kurumların ve toplum örgütlerinin rolleri, dijital çağda müzikalite ve müzik öğrenme, yanıtı hızla değişen sorulardır (Hargreaves, North ve Marshall, 2003, s. 147). Ancak bu hızlı değişimlere rağmen değişmeyen tek unsur, toplumu oluşturan bireylerin genel müzik kültürünün oluşturulmasında, müziğe yeteneği olsun olmasın tüm bireylere genel müzik eğitiminin sağlanması gerekliliğidir. Öğretimin gelişmesi ile toplum, daha sofistike müzik talebinde bulunacak ve kültürel standartlar yükseltilecektir (Gordon, 1986, s.7; Öz, 2001, s.105).

Doğa teorisini destekleyen ilk psikologlara göre bireyler ya müzik yeteneği ile ya da müzik yeteneği olmadan donatılmıştı. Güncel araştırmalar ise bu görüşe kuşku ile yaklaşmakta, toplumdaki tüm bireylerin diğer bütün yeteneklerde olduğu gibi, müzik yeteneğinin de normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Toplumdaki bireylerin müzikal gereksinimlerinin desteklenmesinde ve her bireyin çeşitli düzeylerde müzik öğrenebilmesinde müzikal bir çevre ve eğitime gereksinim duyulur. Özellikle erken yıllardan itibaren başlayan, müziğe ilişkin informal etkilerin ve formal öğretimin kalitesi ve miktarı ne kadar artarsa, bireylerin müziği anlama, kavrama, beğenme ve talep etme gibi davranışları da o kadar artacaktır (Gordon, 1986, s.5).

2.2. Müzik Yeteneğine İlişkin Temel Tartışmalar

Tüm toplumlarda müziğin altında yatan kavramlar arasında eşit öneme sahip olan müziğin “yetenek” sorusudur. Toplum, bazı bireylerin diğerlerine göre daha yüksek derecede

yeteneğe mi sahip olduğunu düşünür, yoksa yetenek toplum genelinde eşit olarak mı paylaşılmıştır? Yetenek aileden veya diğer akrabalarından kalan miras mıdır yoksa hiçbir şekilde herhangi bir kalıtım kavramı yok mudur? (Merriam, 1964, s.67).

Formal müzik eğitimi olmasa dahi insanın müziği algılaması, üretmesi ve müziğin keyfini çıkarması için genel kapasitesi, müziğin genetik yapıda “sabitlenmiş” olabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, bireyler arasındaki müzik yeterliliğinin çeşitliliği, müzisyenlerin doğup doğmadığına dair uzun süredir devam eden tartışmalara ivme katmaktadır (Tan, Mcpherson, Peretz, Berkovic ve Wilson, 2014, s.1). İnsanlar, tanım gereği, biyolojik organizmalardır. Sonuç olarak, insan beyninin yarattığı her şey biyolojik olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte, insan beyni aynı zamanda, başkalarına genetik olmayan mekanizmalar yoluyla iletilebilecek kodları ve becerileri öğrenebilen ve icat edebilen oldukça esnek bir sistemdir. Mors alfabesi böyle bir buluştur. Buradaki soru, müziğin böyle bir kültürel ürün olup olmadığı veya “genler” içinde olup olmadığıdır (Peretz, 2006, s.2). Müziksel yetenekler genellikle, dil gibi daha önemli olan fonksiyonların bir yan ürünü olarak görülür. Bununla birlikte insanların müzikal bir yatkınlıkla doğdukları ve müziğe özgü içeriklerle kendiliğinden bu yeteneği geliştirdikleri yönünde artan kanıtlar vardır (Peretz ve Hayde, 2003, s.362).

Etnomüzikoloji alanı da konuyla ilgili pek çok bulgu ortaya koymuştur. Örneğin Messenger, Afrikalı Ananglardaki bütün bireylerin, estetik etkinlikler için eşit olan doğal yetenekle doğduklarına inandıklarını ve bir kişiyi diğerinden daha yetenekli hale getirdiğine inanılanın sonraki eğitim olduğunu saptamıştır. Öyle ki, daha bir haftalık bebekler anneleri tarafından müzik ve dans etkinliklerine dahil edilir, babalar çocukları için küçük davullar yaparlar. İki yaşına geldiklerinde, çocuklar şarkı söyleme, dans etme ve çalgı çalma gibi birçok temel kültürel beceriyi öğrendikleri gruplara katılır, beş yaşına gelindiğinde, genç Ananglar yüzlerce şarkı söyleyebilir, çeşitli vurmalı çalgılar çalabilir ve düzinelerce karmaşık dans hareketleri gerçekleştirebilir. Bazı dansçılar, şarkıcılar veya sanatçılar diğer çoğu bireyden daha yetenekli sayılabilirler, ancak herkes dans edip iyi şarkı söyleyebilir ve bir meslek olarak bu alanlardan birini seçenler ise bu aktivitede üstünlük kazanmayı öğrenirler. Ananglar, tüm bireylerin müzikal olarak yetkin olduğunu iddia eder. Bu grup üzerinde çalışan antropologlar da, hiçbir zaman “müzikal olmayan” bir üye ile karşılaşmadıklarını iddia etmiştir (Gardner, 2011, s.116; Merriam, 1964, s.67-68).

Doğumda eşit potansiyeli vurgulayan bu Anang bakış açısı, müzik yeteneğinin kesinlikle eşit olmayan bir şekilde miras kaldığı Afrikalı Songye toplumunun görüşüne şiddetle tezat oluşturur. Güçlü bir ataerkil yapıya sahip olmasına rağmen bir diğer Afrika toplumu Songye görüşüne göre ise müzik yeteneğinin kalıtımı ya baba ya da anne aracılığıyla olur. Ebeveynlerden herhangi biri müzisyen ise, kesin olmamakla birlikte, çocuğun yeteneği miras alması ve bir müzisyen olacağı düşünülmektedir. Olumsuz olarak, bazı bireyler müzik yeteneğinden yoksun olarak tanınırlar ve bunlar müzikal ataları olmadıkları gerekçesiyle açıklanırlar. Böylelikle bu toplum için, yetenekleri miras yoluyla gelen “yetenekli” bireyin kesin bir kavramı vardır. Bu kavram Batı dünyasındaki tanımına oldukça benzer özellikler taşır (Merriam, 1964, s.67-68).

Müziğin temel bir hayatta kalma avantajı sağlamaması, nereden geldiği ve ne işe yaradığı noktasında çeşitli görüşlere neden olmuştur. Bir diğer önemli neden ise, sadece sınırlı sayıda kişinin müzik yeterliliği seviyesine ulaşmasıdır (Peretz ve Hyde, 2003, s.362; Pinker, 1997, s.550). Müziğin doğuştan ya da çevresel etkilerle şekillendiği düşüncesi, yalnızca akademik çevreler için bir soru değildir. Müzikalitenin ortaya çıkışının bu karşıt görüşleri, müziğin radikal olarak farklı evrimsel açıklamalarına sahiptir. Ayrıca, bilim insanlarının müzik yeteneklerini nasıl inceledikleri, klinisyenlerin müziği nasıl kullandıkları ve müzik yeteneklerini nasıl değerlendirdikleri ve eğitim politikasının müfredatta nasıl bir müzik içerdiği üzerine derin bir etkisi vardır (Peretz, 2006, s.3).

İçinde bulunduğumuz yüzyılın üçüncü çeyreği boyunca müzik psikologları kontrollü araştırmalar yaparak müzik yeteneğinin kaynağına ilişkin ilgilerini yenilemiştir. Gelişmiş teknikler etkili ve nesnel sorgulamalara olanak tanımaktadır. Psiko-akustik, sosyo-müzikoloji ve bilişsel psikoloji alanlarındaki araştırmalar müzik yeteneğinin kaynağını belirlemede çok az katkıda bulunmuş olsa da nöro-fizyolojistlerin serebral korteksteki işitsel asimetri ve yanal baskınlığa ilişkin dolaylı bulguları psiko-müzikolojistlerin doğrudan bulguları ile birleşerek müzik yeteneğinin kaynağına ilişkin daha mantıklı bir açıklama ortaya koymuştur. Basit bir şekilde ifade etmek gerekirse, müzik yeteneği çevrenin ve yetiştirilme koşullarının bir ürünüdür: İkisi de müzik yeteneğine bilinmeyen oranlarda katkıda bulunur. Ancak kalıtımın rolü çok açık değildir. Diğer bir ifadeyle, her ne kadar müzik yeteneği bir yönüyle doğuştan olsa da kişinin doğumla getirdiği müzik yeteneğinin düzeyi soya dayalı olarak doğru şekilde belirlenemez. Kişinin doğuştan sahip olduğu müzik yeteneğinin düzeyinden bağımsız olarak, çocuğun ilk yaşlarındaki müziğe

ilişkin informal çevresel etkiler (hem içgüdüsel hem de bilişsel öğrenmeyi destekleyen etkiler) uygun ve olumlu olmadıkça bu düzey asla başarı haline dönüşmeyecektir. Tam tersine, küçük yaşlardaki çevresel etkilerin ne kadar olumlu olmasından bağımsız olarak kişinin müzik yeteneği doğumla sahip olduğu düzeyden daha yüksek bir düzeye asla çıkamayacaktır. Maalesef, öyle görünmektedir ki hiç kimse müzik yeteneğini mümkün olan en yüksek düzeye kadar çıkaramamıştır (Gordon, 1986, s.4).

Paradoksal olarak, müzik kapasitesi, müzik yapabilen insanların yalnızca azınlığında tam olarak gelişmiştir. Yetenekli bir müzisyen olmak, binlerce saatlik pratik ve çoğu durumda bu pratiği dinleyicilere iletmeyi gerektirir. Bu genellikle müzik kapasitesinin içsel olarak belirlendiği fikrine karşı bir argüman olarak alınır. Eğer genler insan müzikal kapasitesinden sorumluysa, o zaman herkes müzikal etkinliklere katılabilmelidir. Ancak aslında herkes öyledir. Neredeyse herkes bir melodi oluşturabilir ve müzikle harekete geçebilir. Çoğunlukla unutilan nokta, profesyonel müzisyenlerin dahi müziği çoğunluğun kulakları için kullanmasıdır. Bu nedenle yaşamın her kesiminden ve tüm kültürlerden herkes bir dereceye kadar müzikaldır. Nörolojik bir engel olmadığı sürece tüm insanlar müzik için bir eğilim gösterir. Bu nedenle müzik dil kadar doğal görünür (Peretz, 2006, s.2).

Temel ilgileri müzik olan ilk psikologlar müzik yeteneği ve müzik başarısı arasında farklılık olduğu görüşüne inanmasa da, bu yüzyılın başından ortasına kadar olan süre içinde müzik yeteneğinin kalıtsal olduğu konusunda genel bir fikir birliği vardı. Bu nedenle, müzik öğretimi dâhil olmak üzere çevresel faktörlerin müzik yeteneği üzerinde hiçbir etkiye sahip olmadığına inanılmaktaydı. Ya bütün insanların eşit şekilde yaratıldığına gerçekten inanma zamanı geldiği için ya da müzik öğretmenleri müzik yeteneği ile doğmayan çocuklara bir diğer ifadeyle öğrenemeyen çocuklara neden öğretim yaptıklarını sorgulamaya başladıkları için, müzik psikologları arasındaki görüşler müzik yeteneğinin kaynağının tamamen çevresel olduğu inancı lehine değişti. “Çevre-yetiştirme” tartışması yeni bir boyut kazanarak, yoğunlaşmaya başladı. Felsefi tartışmalar yeniden sistematik araştırma gereksinimini gölgeledi (Gordon, 1986, s.4).

İnsanlar müzikal yetilere sahiptir. Müzik yeteneği, diğer alanlarda olduğu gibi, normal dağılım gösterir. Müzik yeteneği popülasyonda, muhtemel olarak bir uçta zayıf yetenekleri olanlar ve diğer uçta üstün yetenekleri olanlar şeklinde dağılır. Büyük çoğunluğu ise, müzikal bilginin ortak çekirdeği olan orta kısımda yer almasına rağmen, müzik üretme

becerileri vardır. Sanatçılar ve dinleyiciler müziği anlamak ve müzik yapmak için bu ortak çekirdeği paylaşmalıdır (Peretz, 2006, s.4; Gordon, 1986, s.5). Akılsız kimse olmadığı gibi müzik yeteneği olmayan kimse de yoktur. Herkesin en azından biraz müzik yeteneği vardır. Herkes çeşitli düzeylerde müzik öğrenebilir. Gordon (1986, s.5)’a göre, eğer bir toplumdaki dokuz yaşına kadar müziğe ilişkin informal etkilerin ve formal öğretimin kalitesi ve miktarı artarsa, müzik yeteneğinin ortalama düzeyi de şüphesiz ki artar.

2.2.1. Kavramsal Olarak Müzik Yeteneği ve Müzik Başarısı

Müzik alanında yetenek ve kabiliyet sözcükleri genellikle formal veya informal şekilde gösterilen müzisyenliği anlatmak için kullanılır. Ancak bu sözcüklerin ikisinin de ayırt edici bir anlamı yoktur: İkisi de beceri ve başarıyı içerir. Böylece birbirine karışırlar. Gordon’a göre yetenek, kişinin öğrenme potansiyelinin derecesidir. Başarı ise kişinin ne öğrenmiş olduğunun derecesidir. Ancak, bu iki kavram, yetenek ve başarı, birbirlerini dışlayıcı değildir. Yüksek başarı gösteren bir kişinin en azından eşit derecede yeteneğe sahip olması bir zorunluluk iken; yüksek yeteneğe sahip bir birey yüksek başarı gösteremeyebilir. Çünkü müzik yeteneğinin gelişimi doğum ile (veya muhtemelen doğumdan önce) yaklaşık dokuz yaş arasındaki gelişim yıllarında gerçekleşir (Gordon, 1986, s.3).

Yetenek; bir şeyi “yapabilme”yi ifade eder. Müzik yeteneğine sahip bir kişi, kendisine fırsat verilirse müziği seslendirebilir, yaratabilir veya belki de analiz edebilir. Müzik becerisi, kapasite, kabiliyet ve yetenek kişiden kişiye değişir. Buna karşın öğrenmenin tanımı daha açıktır. Ancak, öğrenmeyi diğer gelişimsel olgulardan ayırt etmeli ve öğrenmenin öğretmenin otomatik bir sonucu olmadığını farketmek gerekmektedir (Radocy ve Boyle, 2012, s.384). Bu bağlamda;

Yetenek (Ability); Bir kişinin gerekli bilgi, beceri ve deneyimi nasıl kazanmış olduğuna bakılmaksızın bir şey yapabilmesini (*-ebilmesini*) ifade eden geniş bir terimdir. İnsanlar müzik yeteneklerini gösterme miktarı ve müzik yeteneklerini ifade etme biçimlerinde birbirinden farklılaşabilir. Müzik yapmak, seslendirmek, bestelemek, analiz etmek ve doğaçlama yapmak müzik yeteneğini sergilemenin yollarıdır. Radocy ve Boyle, (2012, s.384), kabiliyet ve kapasitenin müzikal yeteneğin içinde olduğunu, müzik başarısının ise bunların yan yana olduğunda yeteneğin kanıtı olabileceğini savunur. Diğer bir ifadeyle müzik kabiliyeti ve kapasitesi olan bireyler, müzikte başarı sağlamaya yatkındır.

Kabiliyet (Aptitude); Yetenekten daha dar, kapasiteden daha geniş bir anlamı ifade eder. Doğuştan gelen genetiğin ve çevresel deneyimlerinin birleşimiyle formal müzik eğitimi dışındaki müzikle ilgili yeteneği ifade edebilmeyi tanımlar. Birçok müzik eğitimcisinin müzik yeteneği konusundaki kaygıları, özel bir müzikal öğrenme fırsatı sunmadan önce bir öğrencinin müzikal başarı potansiyelini tahmin etmekle ilgili olduğu için müzik yeteneğinin ölçümü genellikle müzik kabiliyetini ölçmede sorun teşkil etmektedir (Radocy ve Boyle, 2012, s.384).

Kapasite (Capacity); Kapasite daha dar bir terimdir. Doğuştan gelen genetik veya olgunlaşmanın bir sonucu olarak kişinin sahip olduğu yeteneğinin bir parçasını ifade eder. Müzik kapasitesinin artması çevresel etkilerinden bağımsızdır. Üstün işitsel algı veya ayırım yeteneği, her ne kadar ikisi arasındaki ayrımı ifade edebilmeyi öğrenmeyi gerektirse de, bir kapasite olabilir (Radocy ve Boyle, 2012, s.385).

Başarı (Achievement); Belirli bir öğretimin sonucu olan belirli müzikal başarıyı ifade eder. Nota okumak, belirli bir parçayı seslendirmek, on büyük senfoni orkestra şefinin isimlerini bilmek, Beethoven senfonilerinin tüm temalarını tanımak ve bunları formel yapıları ile ilişkilendirmek belirli başarıları örneklemektedir. Müziksel kabiliyet veya kapasiteyi belirli bir başarı gerektiren görevler yoluyla değerlendirmek uygun değildir. Bununla birlikte geçmiş başarılar yine de müzik yeteneğini gösterebilir ve bu da daha fazla başarı için olasılıklar önerebilir (Radocy ve Boyle, 2012, s.385).

Gelişim; İnsanların embriyonik bir evreden doğumla, çocukluk ve ergenlik döneminden yetişkinlik dönemine doğru geçirdikleri büyüme ve olgunlaşma sürecini ifade eder. Bu süreç içerisinde, pek çok yaşlı bireyin yaşadığı “geri kalma” durumu olabilir. Gelişim, fiziksel, duygusal ve bilişsel olgunluğun sonuçlarını içerir ve kaçınılmaz olarak öğrenme ile etkileşir. Müzikal olarak, insanlar seslerin radyal farkındalığından, en azından nadiren müzik okuryazarlığına kadar olan aşamalardan geçer. Çoğu insan basit müzikal farkındalık ve şarkı söyleme aşamasının ötesine geçemez (Radocy ve Boyle, 2012, s.385).

Öğrenme; Deneyim nedeniyle davranışlarda gözlemlenebilir olan, başka hiçbir şeye atfedilemeyen, değişiktir. Bu tanıma göre zaman içerisindeki iki nokta arasında hiçbir davranış değişikliği olmazsa, öğrenme gerçekleşmez. Bir bireyin gerçekten bir şey öğrendiğinin tespit edilmesi, davranışsal bir biçimde gözlemlenebilir bir kanıt gerektirir. Bir öğrenciye bir trompet tonunun nasıl çalınacağını öğretmek öğrenmiş olduğu anlamına gelmez. Daha önce bunu yapamayan öğrencinin trompette istenilen tonu vermesi

öğrendiğini gösterir. Bazı otoriteler gizil öğrenmeyi kabul edebilir, ancak öğrenci ne bildiğini gösteremezse, gizil öğrenme işlevsiz olacaktır. Öğrenmenin tanımındaki "başka bir şeye atfedilemeyen" vurgusu, olgunlaşma ve genetik programlamadan kaynaklanan davranış değişikliklerini içermez. Bir bebek nefes almayı öğrenmez veya ani gürültülü bir sesin varlığında şiddetli sarsılmayı "öğrenmez". Bir ergen sakallarını uzatmayı "öğrenmez". Solunum doğal olarak oluşur; sarsılma tepkisi bir refleks eylemdir ve sakallı genç adam ikincil bir cinsel özellik sergilemektedir (Radocy ve Boyle, 2012, s.385).

Otomatik algısal alt süreçlerin istisnası dışında (yüksek sese refleksif tepki gibi) müzikal davranışların gelişimi öğrenmeyi gerektirir. Genetik ve olgunlaşma süreçleri ya da eksikliği, belirli davranış biçimlerini etkileyecektir. Fakat insanlar içgüdüsel ya da salgılanan hormonların bir sonucu olarak belirli müzikal sesleri düzenlemez, analiz etmez ya da gerçekleştirmezler. Müziğe müzikle tepki vermeyi öğrenirler (Radocy ve Boyle, 2012, s.386).

Hem Gordon hem de Suzuki uygun öğretim ve rehberlik sağlandığında, tüm çocukların müzik öğrenmeye yönelik kapasitesi olduğunu vurgular. Suzuki, ebeveynler ve öğretmenler tarafından sağlanan müzik ortamının çocuğun müzik öğrenmedeki başarısında en önemli unsur olduğunu savunur (Yang, 2002, s.2). Bununla birlikte, Gordon daha ayrıntılı bir açıklama getirerek, çocukların ne kadar ve ne derece iyi öğrendiklerinin bireysel farklılıklarına göre değiştiğini savunur. Gordon müzik yeteneğinin, hem çevrenin hem de yetiştirilme koşullarının bir ürünü olduğunu ve yaşamın ilk dokuz yılı boyunca çevre tarafından etkilenebileceğini öne sürer (Gordon, 1986, s.4).

Müzik yeteneği çocuk dokuz yaşına geldikten sonra gelişmeye devam etmez, stabil hale gelir. Çocuğun dokuz yaşına kadar edinmiş olduğu yetenek düzeyi görünürde bütün hayatı boyunca aynı kalır. Her ne kadar çocuğun yetenek puanları yıldan yıla artsa da, sınıflama yüzdesi nispeten stabil kalır. Ancak bu, dokuz yaşından sonra kişinin müzik öğrenemeyeceği anlamında yorumlanmamalıdır. Bu şu demektir ki çocuğun başarı potansiyelinin stabilize olduğu düzeyden daha yüksek bir başarı düzeyine ulaşması beklenemez. Özellikle üçüncü sınıfa kadar sınıftaki formel müzik öğretiminin niteliğinin önemi, okul içinde ve dışında devam eden informal çevresel etkiler ile etkileşim içerisinde olduğu için, göz ardı edilemez. Aynı şekilde, formel öğretime bir hazırlık olarak informal çevresel etkiler sağlama gereksinimi de göz ardı edilemez (Gordon, 1986, s.4, Gordon, 2012a, s.46).

Her çocuğun belirli bir müzikal yetenek kapasitesi ile doğduğuna yönelik genel bir kanı mevcuttur. Bununla birlikte Gordon'a göre çevresel etkenler dokuz yaşına gelene kadar çocuğun müzikal yeteneğini etkiler. Dokuz yaşından önce çocuğun müzik yeteneği gelişimsel olup, çevresel etkilere göre dalgalanmaktadır. Müzik yeteneğinin bu dönemine "gelişimsel" dönem adı verilir. Çünkü müzikal yetenek bu dönemde artabilir, azalabilir veya aynı kalabilir; fakat doğuştan daha yüksek olamaz. Yaklaşık olarak dokuz yaşından sonra çocuk "stabilize müzik yeteneği" aşamasına girer. Çünkü çocuğun yetenekleri dengeli bir hale gelerek, bu düzeyde devam eder. Hem gelişimsel hem de stabilize müzik yeteneği, öncelikle tonal ve ritim becerilerinden oluşur. Fakat stabilize müzik yeteneği buna ek olarak bir müzikal duyarlılık bileşenini içerir (Gordon, 2012a, s.46).

2.2.2. Müzik Yeteneğini Etkileyen Faktörler

Müzik yeteneğinin gelişimi, bireyin çevresinde ne olduğu kadar bireysel özellikleri açısından da ne olduğuna bağlıdır. Genetik ve çevrenin karşılaştırmalı etkisinin önemi tartışılmakla birlikte, her iki koşul da oldukça etkilidir (Radocy ve Boyle, 2012, s.386). Araştırmacılar genellikle hem genetik hem de çevresel faktörlerin müzik yeteneğinin daha geniş bir şekilde gerçekleştirilmesine katkıda bulunduğunu, müzik yeteneğinin derecesini, sadece kişiden kişiye değil, aynı bireydeki müzik yeteneğinin çeşitli bileşenlerine göre de değiştirdiğini kabul eder (Tan, Mcpherson, Peretz, Berkovic ve Wilson, 2014). Bu bağlamda müzik yeteneğini etkileyen etmenler şu şekilde sınıflandırılabilir:

İşitsel Duyarlılık: Bireylerin, müzik cümlelerini algılayabilmeleri, onların müziksel okuma-yazma-söyleme-çalma boyutlarındaki başarı düzeylerini ve müzikal duyularınının temelini oluşturur (Coşkun Yüksel ve Tufan, 2012, s.385). Müzik, işitsel bir sanat biçimidir, bu nedenle, mantıklı olarak, yeterli duyma hassasiyeti müzik yeteneğinin önemli bir parçasıdır. Bu nedenle işitme yetersizliği olan bireylerin müziği deneyimlemekte güçlük çekmeleri normaldir. Müzisyenler çeşitli duyma rahatsızlıklarını korkuyla karşılarlar. Rock gruplarında ve senfoni orkestrasındaki çağdaş sanatçılar, işitme hassasiyetlerini korumak için özel olarak tasarlanmış kulak tıkacı takabilirler. Özellikle enstrümantal müzik öğretmenleri, işitme kaybı için genel nüfustan çok daha büyük risk altındadır (Radocy ve Boyle, 2012, s.386). Son bulgular beynin müziğe özgü nöral ağlarla donatıldığını ve bunun doğuştan gelen bir anomali tarafından tehlikeye sokulabileceğini göstermektedir. Bir bozukluk ile sonuçlanan bu durum doğuştan gelen amüzi gibi müziğin

işlenmesindeki sınırlılıklarla kendini gösterir. Son kanıtlar, müzikal engelin temeli olarak müzikal tonların doğru algılanmamasını işaret etmektedir. Bu nedenle müzikal yetenekler, dilde benzer şekilde doğru çözümlemeye olduğu gibi, doğru tonlamaya önemli ölçüde bağlıdır (Peretz ve Hayde, 2003, s.362).

Genetik: Son zamanlardaki kanıtlar, müziğin, doğuştan gelen mekanizmaların rehberliğinde, uzmanlaşmış sinir ağları tarafından sürdürüldüğü diğer bilişsel işlevlerden farklı olabileceğini ileri sürmektedir. Nörolojik olarak herhangi bir zarar görmemiş bireyler müzikal yetilerle doğar. Bir yaşından önce, dil öncesi dönemde bulunan bebekler, pek çok açıdan yetişkinlere benzeyen olağanüstü müzik yetenekleri sergiler. Tıpkı olgun dinleyiciler gibi bebekler, müzikal ölçülere ve zamansal düzenliliğe duyarlılık gösterir. Bu durum bebeklerin çevresel müziğe maruz kalmaksızın bu yetilerle doğduğu yönünde kanıt oluşturur (Peretz ve Hayde, 2003, s.362). İnsan genomunun anlaşılmasındaki son gelişmeler ve bir zamanlar bilim kurgu olarak kabul edilen klonlama ile ilgili artan olanaklar, genetik yapılara olan ilginin artmasına neden olmuştur. Bach, Mozart ve birçok ünlü müzisyen aslında müzikal ailelerden geliyordu. Ancak ailevi durumlara dair çalışmalar, son derece uyarıcı bir müzik ortamının etkisine genetik yapıdan daha fazla olmasa bile oldukça büyük bir kanıttır (Radocy ve Boyle, 2012, s.386). Bunun anlamı, müzikal başarının, önceden belirlenmiş bir miktarda yetenektan ziyade, müzikte kaliteli bir çevre ve eğitim ile sıkı çalışmanın varlığına doğrudan bağlı olmasıdır (Demorest ve Morrison, 2000, s.58). Bununla birlikte bazı genetik temele sahip olabilen belirli fiziksel özellikler de belirli performans görevleri için avantajlıdır. Bazı şarkıcılar, arzu edilen bir nitelikte şarkı söylemeyi kolaylaştıran tınlayıcı vokal yollarla dolu olabilirler. Uzun parmak açıklıkları piyanistlerin teknik olarak zorlu eserleri üretmelerine yardımcı olabilir. Hızlı refleksler, karmaşık parçalar için üflemeli çalgılarda parmakların geçişini kolaylaştırabilir. Eklem hibernabilitesi, omurga ve diz gibi eklemlerde bir dezavantaj oluştururken, tekrarlayan parmak ve el bileği fonksiyonlarının altındaki eklemlerde bir avantaj oluşturabilir (Larsson, Baum, Mudholkar ve Kollia, 1993, s.1079). Bentley (1966), kısmen göreceli olarak homojen çocuk gruplarında çok çeşitli müzik yeteneğini gözlemlene konusundaki görüşünü temel alarak, müzik yeteneklerinin çoğunlukla doğuştan gelen bir kapasiteye sahip olduğunu ileri sürmüştür (Akt. Radocy ve Boyle, 2012, s.386). Benzer şekilde Mosing, Madison, Pedersen, Kuja-Halkola ve Ullen (2014, s.1795), bireyler arasındaki genetik çeşitliliğin hem beceri hem de uygulama eğilimini etkilediğini saptamıştır.

Müzikal Çevre: Müzikal bir ev ortamı, müzik yeteneğinin gelişimini besler. Ebeveyn ve kardeşlerden gelen teşvik edici çevre ve ev ortamı, müzikle ilgilenmek, müzikal ilgiyi uyandırmak ve motivasyon sağlamak açısından önemlidir. Mutlak perde yeteneğinin (mutlak kulak) muhtemel gelişimi, desteklenen bir ortamda yetiştirilmenin örneğidir. Ebeveynler ve diğer önemli kişiler, küçük çocukları, müziği deneyimlemek için teşvik ettiklerinde ve bunu yaptıklarında ödüllendirdiklerinde, yaşamlarının ileri dönemlerinde müziğe yer vermeleri daha mümkündür. Bilgi teorisi bağlamında tartışılan tüm önemli müzikal beklentiler, hiyerarşik algısal yapılanma ve Meyer'in müzik keyfi teorisi, bir müzik kültüründeki deneyimlerden kaynaklanmaktadır. Müzikal bir ev kültür deneyimini geliştirmektedir. Aktif müzik deneyimini teşvik eden bir ev ortamı, müzik deneyiminin genellikle pasif olduğu, sadece müzikal kayıtlar dinleme gibi, bir ev ortamına kıyasla gelişmeyi hızlandırabilir (Radocy ve Boyle, 2012, s.389). Erken dönemde ebeveyn çocuk müzik etkinlikleri; şarkı söyleme (çocuk şarkıları, tekerlemeler, sayışmacalar gibi), rutin etkinliklere eşlik etmek için üretilen şarkılar, dans etme, çalgı çalma, Cd, Dvd gibi kayıt cihazlarından müzik dinleme gibi etkinlikleri içerebilir. Bu bağlamda ev müzikal ortamı ailelerin, şarkıları ve tekerlemeleri bir iletişim aracı olarak da kullanması dolayısıyla çocukların kültürel ortamlarının inşasında birer kültürel araç olarak da işlev görür (Williams, Barrett, Welch, Abad ve Broughton, 2015, s.114). Müzikle aktif deneyim içerisinde bulunma ve erken yıllardan itibaren müziği deneyimleme mutlak olarak yararlı olmakla birlikte, gelecekteki müzik başarısını garanti altına almaz. Bunun yanı sıra daha az bir müzikal ortam, bir çocuğu ömür boyu müzikal sıradanlığa mahkûm etmez (Radocy ve Boyle, 2012, s.389). Kagan (1998), özellikle erken çocukluk döneminin önemine vurgu yaparak, bu dönemde kaçırılan fırsatların sonraki yıllarda telafisinin mümkün olmadığını belirtmiştir. Kagan (1998, s.3)'a göre, bir çocuğun yaşamının ilk iki yılında geçirmiş olduğu deneyimler, hayatı boyunca devam etmektedir. Kagan'ın psikolojinin belirli yorumlarından doğan “baştan çıkarıcı fikirler”inin öncüsü budur.

Fiziksel Karakteristikler: Diş hizalama, eklem esnekliği ve dudak, el ve parmak boyutları (genetik etkileri yansıtan) gibi fiziksel özellikler, belirli çalgılarla ilgili performans yeteneğini etkileyebilir. Buna benzer şekilde küçük parmakları olan çocukların flütün deliklerini kapamasında zorluk yaşayacağı gibi, üst dişlerin çıkıklığına dayanan fiziksel etki, bir trompetin ağızda kavranmasını zorlaştırabilir. Kas travması, vokal nodüller ve kasın yanlış kullanımından kaynaklanan fiziksel güçsüzlükler, profesyonel müzisyenler için de ciddi zorluklara neden olabilir (Radocy ve Boyle, 2012, s.390).

Yaratıcılık: Yaratıcılık bir ürün olabileceği gibi, bir süreç olarak da işlev görebilir. Guilford (1987, s.44) yaratıcı yeteneğin çok yönlü olduğunu, yaratıcı bir sanatçı için özel önem taşıyan; akıcılık, esneklik, özgünlük ve değerlendirme kriterleri ile açıklanabileceğini vurgulamıştır. Müzikte kompozisyon ve doğaçlama belirgin bir şekilde yaratıcılık gerektirir. Özellikle besteciler veya müziği icra edenler yeni bir ses dizisi yaratır. Notalanmış müziğin performansı da yaratıcı yollarla olabileceği gibi, bir kişi yaratıcı yollarla müziği dinleyebilir. Yaratıcılık, müzik yeteneğini etkileyen faktörlerden biri olarak karakterize olmakla birlikte, disiplini ve yönü olmadan, müzikal alanlarda başarılı olmak için yetersizdir (Radocy ve Boyle, 2012, s.391).

Zekâ: Zeka mantıksal olarak müzik yeteneğinde önemli bir etkidir. Zekâ, çevrenin entelektüel talepleri ile başa çıkabilmek olarak tanımlanırsa, göreceli olarak daha zeki bir kişi, daha az zeki olana göre, daha başarılı bir şekilde müzik problemleri ile başa çıkabilmelidir (Radocy ve Boyle, 2012, s. 391). Uzun yıllar müzik psikologları, genel zekânın müziksel yeteneğe olan ilişkisinin doğasını belirleme konusunda araştırmalar yapmıştır. Spesifik olarak, müzikal yetenek testi puanları, genel zekâ ölçümleriyle ilişkili olan müzik yeterliliği ölçütleri olarak kabul edildiğinde, sürekli olarak düşük ancak pozitif bir ilişki saptanmıştır. Tersine, müzikal performansların çocukların müzikal yeteneklerinin dolaylı ölçütleri olarak kullanıldığı durumlarda, özellikle Avrupa’da yapılan çalışmalarda, genel zekâ ile nispeten daha yüksek olan korelasyonlar rapor edilmiştir (Gordon, 1968, s.40-41). Gordon (1968, s.43) kendi araştırma bulgusuna göre ise, müzik yetenek ölçümlerinin bir zekâ testinden daha fazla düzeyde müzikal başarının yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Yine de, zekânın müzikal başarı ile ilişkilendirmesi gereken mantık devam etmektedir (Radocy ve Boyle, 2012, s.392). Müzik rekreasyondan çok daha fazlasıdır. Doğuştan gelen yeteneklerin ve çevresel etkileşimlerin bir araya gelmesini içeren yaratıcı ve entelektüel bir süreçtir. Sonuç olarak, müzikal zekâ diğer entelektüel süreçlerden bağımsız olarak gelişmez ve farklı yollardan edinilir (Kelly, 2016, s.100). Son zamanlarda, müziğin genel entelektüel gelişim üzerindeki etkisine dair farklı araştırma bulguları mevcuttur. Mozart dinletilen deneklerin, dinlemeden sonra Mozart Etkisi olarak adlandırılan mekânsal bir akıl yürütme görevindeki performanslarında kısa süreli bir artış saptanırken (Rauscher, Shaw ve Ky, 1995), benzer şekilde piyano öğretimi yapılan okul öncesi çocukların mekânsal akıl yürütme testinin bir bölümünde gelişme kaydettikleri saptanmıştır (Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis ve Newcomb, 1997). Schellenberg (2004) ise, müzik derslerine katılan çocukların katılmayan çocuklara kıyasla nispeten

küçük olmakla birlikte daha yüksek IQ puanları elde ettiklerini saptamıştır. Başka bir çalışmada Schellenberg (2006, s.457), müzik derslerinin süresinin 6-11 yaş arası çocuklarda IQ ve akademik yetenek ile korelasyon gösterdiğini, çocuklukta alınan formal müzik eğitime maruz kalmanın IQ ve akademik performans ile pozitif ilişkili olduğunu ve bu tür ilişkilerin küçük ama genel ve uzun ömürlü olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte müzik eğitimi alan 9-12 yaş arasındaki çocukların almayanlara göre daha yüksek IQ puanları olmasına rağmen, müzik eğitimi ile yürütücü işlevler arasında bir ilişki saptamamıştır (Schellenberg, 2011, s.283). Müzik veya müzik eğitiminin bireyleri daha zeki hale getirdiği varsayımı öncelikle farklı disiplin alanları açısından değerlendirilmektedir. Örneğin matematikte olağanüstü yetenekler sergileyen bir çocuk zeki olarak tanımlanırken, müzikte üstün yetenek gösteren bir çocuk çok yetenekli olarak tanımlanır. Dikkat edilmesi gereken nokta farklı alanlarda üstünlük gösteren bu bireylerin, neden birisinin zeki olarak tanımlanırken, diğerinin yetenekli olarak tanımlanarak farklı tepkiler verilmesidir. “Zeki” sıfatı tüm çocuklar için arzu edilen bir tanımlama olarak görülürken, “yetenekli” sıfatı yalnızca bazı çocukların bu özelliği gösterdiği şeklinde kabul görür. Böylelikle zekânın geliştirilebilen, yeteneğin ise ya mevcut olduğu ya da doğumdan itibaren yoksun olduğu varsayılır (Demorest ve Morrison, 2000, s.34). Howard Gardner gibi çağdaş teorisyenler, yaygın olarak "zekâ" denilen şeyin birçok ayrı zekânın bir karışımı olduğunu iddia eder. Bununla birlikte, hiçbir zekâ alanı bir diğerine üstün değildir. Müzik bireyleri daha zeki hale getirmekle birlikte, öncelikle müzikal zekâyı geliştirmektedir. Müzikal zekânın kendi içerisinde özgün bir değer ve gelişimi barındırdığı, müziğin farklı disiplin alanlarına etkisinden ziyade kendi içerisindeki müzikal zekâ gelişiminin vurgulanması önem taşımaktadır (Demorest ve Morrison, 2000, s.58).

Cinsiyet ve Irk: Cinsiyet, müzik yeteneğine ilişkin belirgin bir paradoks sunar. Kızların birçok okul müzik organizasyonunda, konserlerde ve müzik festivallerinde daha yüksek oranda bulunduklarına dair bulgular mevcuttur. O'Neill (1997) müzik yeteneğinde cinsiyet farklılıklarına dair bir kanıt bulunmamasına rağmen, erkeklerin profesyonel müzisyenler olarak egemen olmaya devam ettiğini, "uygun" müzikal rollerin toplumsal cinsiyete dayalı klişelerinin, toplumun diğer bazı alanlarında olduğundan çok daha yavaş değiştiğini belirtmiştir. Cinsiyet farklılıklarına ilişkin özellikle müzik enstrümanlarının seçiminde, erkekler için trompet ve kızlar için flüt gibi, tutarlı araştırma raporları bulunmaktadır (Cramer, Million ve Perreault, 2002). Hallam, Varvarigou, Creech, Papageorgi, Gomes, Lanipekun ve Rinta (2017), entrümental müzik uygulamalarını cinsiyet açısından

inceledikleri çalışmalarında, haftalık uygulama süresinde veya uygulama motivasyonunda istatistiksel olarak anlamlı bir cinsiyet farklılığı saptamamıştır. Bununla birlikte, sistematik uygulama stratejilerinin benimsenmesi (kızlar daha sistematik), konsantrasyon (erkeklerin daha yüksek konsantrasyon düzeyine sahip oldukları algılanmıştır) ve hataların derhal düzeltilmesi (kızların daha çabuk düzeltilmesi) ile ilişkili olarak cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulmuştur. Bentley (1966'dan aktaran Radocy ve Boyle, 2012, s.395), müzikal yetenek ölçütlerinden elde edilen verilere göre, müzik yeteneğinde doğuştan gelen cinsiyet farklılıkları saptamamıştır.

Toplumsal koşullar ve inançlar toplumsal cinsiyet temelli kalıp yargıları devam ettirebildiği ve müzikal katılımı teşvik edip caydıracağı gibi, ırk ve etnik temelli beklentiler de müzikal katılımı cesaretlendirebilir veya caydırabilir. Bu farklılıklar kültürel, herhangi bir etnik grupta doğuştan gelen farklılıkların sonucu değildir. Afrikalı-Amerikalılar, ne zorunlu olarak "ritim sahibi" ne de mutlak rap sanatçılarıdır. Bütün İtalyanlar şarkıcı olmadığı gibi, bütün Macarlar da kemancı değildir. Bir müzik kültürünü "kavramanın" bu kültürde uzun zamandır varolan bir deneyim gerektirdiği meşru bir biçimde tartışılabilirken, böyle bir anlayış, doğuştan gelen etnisite değil, kültürel etkileşimden kaynaklanmaktadır (Radocy ve Boyle, 2012, s.395).

2.2.3. Müzik Yeteneğini Değerlendirme

Müzik yeteneğinin betimlenmesinde iki genel bakış açısı vardır: Gestalt görüşü ve atomcu görüş. Gestalt grubu müzik yeteneğinin genel zekânın da bir alt parçası olduğu bütüncül bir özellik taşıdığı görüşüne sahiptir. Atomcu grup ise müzik yeteneğinin çok boyutlu olduğu görüşündedir; yani, müzik yeteneği hiç biri genel zekâ ile anlamlı düzeyde ilişkili olmayan farklı bölümlere sahiptir. Ancak, iki düşünce ekolü de, ayrı ayrı veya toplu şekilde, tonal, ritmik ve estetik-anlatımsal-yorumlayıcı niteliklerin ölçülmesi gerektiği fikrindedir. Müzik yeteneğinin nesnel anlayışın yanı sıra öznel anlayışta da (tercihte) açığa çıktığı konusunda fikir birliğine varılmıştır. Ayrıca bir müzik yeteneği testinin hedeflediği amaçlara hizmet edebilmesi için icra edilen ve dinleyicinin tepkide bulunduğu gerçek müziği içermesi konusunda hem fikirlerdir. Ancak Gestalt psikologları, bir müzik yeteneği testinin sadece birleşik puan sunması (alt test puanları olmadan), test sorularının bir müzik bağlamında olması, her bir test sorusunun mümkün olduğu kadar fazla müzik boyutunu (tonal ve ritmik gibi) içermesi ve her bir soru için uyarının bir müzik enstrümanı olması konularında

ısrarcıdırlar. Diğer yandan, eğer aslında, atomcuların inandığı gibi, müzik yeteneğinin birçok bölümü (parçası) var ise alt bölümler de vardır ve onlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bazı araştırmacılar bu konuyu ele almışlardır. Örneğin, ses perdelerini birbirinden ayırmanın, ses perdesi tanımanın, ses perdesi hafızasının ve mutlak perde yeteneğinin tonal boyutun alt bölümleri olduğunu ve melodik beceri ile harmonik-kontrapuansal beceri arasında farklılık olduğunu ileri sürerler. Ritim boyutuna gelince, alt bölümler ritim ayırt etme, ritim tanıma, ritim hafızası ve zaman ayırt etme olarak belirlenmiştir ve melodik ritim, ölçü (vezin) ve tempo için beceriler arasındaki farklılık aşikârdır. Estetik- anlatımsal- yorumlayıcı boyutta, ifade etme, denge, stil, melodi, uyum, ritim ve yoğunluğa ilişkin becerilerdeki farklılıklar belirlenmiştir. Yeni ancak kesin olmayan araştırma bulguları göstermektedir ki beste, doğaçlama, yönetme ve enstrümantal ve vokal performans için birbirinden farklı beceriler muhtemelen olmasa da (ancak muhtemelen kişisel özellikler ve psiko-motor beceriler vardır) yine de tercih etme ve tercih etmeme ölçümleri dahil olmak üzere müzik yeteneğinin bölümleri ve alt bölümleri vardır. Ancak muhtemelen önceden araştırmacılar tarafından tahmin edildiği kadar çok sayıda alt bölümler yoktur; bunlardan bazılarının ilişkisiz olduğu, bazılarının da birbirleri ile örtüştüğü bulunmuştur. Bir çocuk ses perdesi ayırt etme testinden yüksek puan almış olmasına rağmen bir melodik veya harmonik duyumsama testinden yüksek bir puan alamayabilir; ancak, melodik veya harmonik duyumsama testinden yüksek bir puan alan bir öğrenci ses perdesi ayırt etme testinden de yüksek bir puan alacaktır. Bir kişinin birbirinden yarım ses aralığının onda biri kadar izole iki ton arasındaki ses perdesi farklılığını duyabiliyor olması onun müziği iyi bir tonlama ile dinleyebileceği ya da icra edebileceği anlamına gelmez. Ancak eğer böyle bir farklılığı işitemiyorsa, müziği iyi bir tonlama ile dinleyemeyeceği ya da icra edemeyeceği kesindir. Bu nedenle, bir ses perdesi ayırt etme testinin sadece negatif geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir. Yani, bu test sadece kişinin müzik öğretiminden fayda sağlayamayacağını tahmin edebilir; müzik öğretiminden faydalanabileceğini öngöremez. Aynı mantık ölçü ve tempo duyumsama testleri ile kıyaslandığında ritim ve zaman ayırt etme testlerine uygulanabilir ve aynı şekilde tercih ifade etme testi ile karşılaştırıldığında tını ve ses yüksekliği testlerine uyarlanabilir. Müzik yeteneği durağan hale geldikten sonra eğer bir öğrencinin makul düzeyde yüksek öznel anlayışı (kavrama gücü) yok ise (tercih testlerinde ölçüldüğü üzere), nesnel anlayış puanı ne kadar yüksek olursa olsun (tercih-yapılmayan testlerde ölçüldüğü üzere) onun müzik yeteneği müzik başarısını kısıtlayacaktır (Gordon, 1986, s.6, Gordon, 1999, s.43).

Müziksel yetenek ve müziksel başarının birbirinden farklı kavramlar oluşu, müziksel ölçümlere yönelik testlerin de kendi arasında sınıflandırılmasını gerekli kılmıştır. Müzik ölçümüne dayalı, kabul edilen istatistiksel yöntemlerle standartlaştırılmış bu testler temelde; müzik yetenek testleri, müzik başarı testleri ile müzikal ilgi ve tutum testleri olarak sınıflandırılabilir. Müzik yeteneğini ölçmek üzere uluslararası alanda geliştirilen standartlaştırılmış testler temelde müziksel işitme, algılama ve ayırtama potansiyelini ölçmeye odaklanmaktadır. Bu testlerin çoğu atomcu görüşü temsil eden, farklı yaş gruplarına hitap eden ve farklı alt boyutları içeren temelde müzik yeteneğini müziğin işitsel algılamasına dayalı olarak ölçen testlerdir (Göğüş, 1999, s.149; Kwalwasser, 1928, s. 284; Pflederer, 1967, s. 217; Yayla ve Yayla, 2009, s. 2). Devam eden güncel araştırmalarla birlikte uluslararası alanda geçerli belli başlı müzik yetenek testleri şu şekilde açıklanabilir:

1. *Seashore Müziksel Yetenek Testi (1919)*: 20. yüzyılın başlarında müzik yeteneğinin doğası eğitim psikologlarının ilgi konusuydu. Seashore (1919), Amerika’da geliştirdiği “Müziksel Yetenek Ölçümleri (Seashore Measures of Musical Talents)” testiyle bu alana öncü olmuş ve uzun süre kullanılmıştır. 1925-1939 yıllarında yapılan güncelleme çalışmalarından sonra test; ses yüksekliği (sesin ince-kalın oluşunu sesin adıyla belirleme), ses gürlüğü, ritim, süre, ses rengi (tını) ve tonal hafıza parametrelerinin her birini kendi içinde değerlendiren ve toplam puan sunmayan bir yapıdadır (Kwalwasser, 1928, s. 284). Müzik yeteneğinin doğasına ilişkin çağdaş yaklaşımlar ve tutumlar nedeniyle testin son baskısı 1994 yılında yapılmıştır (Radocy ve Boyle, 2012, s.414).
2. *Kwalwasser Dykema Test Bataryası (1930)*: Tonal hafıza, müzikalite, sesin gürlüğü, tonal hareket, süre, ritim, ses, beğeni, ses canlandırma ve ritim canlandırma olmak üzere on bölüm içerir. Seashore’ın testine göre daha müzikal olan bu test, müzik deneyimi olan daha ileri yaş grupları için kullanıma uygundur. Her bir madde iki ifade içerir ve hangisinin birinciyle daha uyumlu olup olmadığını kıyaslamaya dayanır (Pflederer, 1967, s.218).
3. *Mainwarring Müzik Yeteneğinin Değerlendirilmesi (1931)*: Mainwarring üç test dizisi tasarlamıştır. Bunların amacı, müzik yeteneğinde yer alan bilişsel süreçleri kendi özel faktörlerine göre analiz etmektir. Buna göre, test serileri ses perdesi, ritmik desen ve işitsel deneyimin geri çağrılmasını içerir. Mainwarring testlerinin altında yatan varsayım, müziğin bir ilişki meselesi olduğu ve ritmik bir desenin tüm ritmik grubun mutlak hızı

tarafından etkilenmediği ve pikkolo veya fagotta çalınan belirli bir melodinin tanınmasıdır. Bu varsayım, Piaget'in bütünü içindeki mantıksal ilişkiler sürdürüldüğü sürece bütünü korunması ilkesine benzemektedir (Pflederer, 1967, s.219).

4. *Drake Müzik Yeteneği Testleri*: Bir müzikal hafıza testi, aralıklı ayırım, melodik elementlerin kalıcılığı ve sezgisel bir testten oluşur. Sezgisel test Kwalwasser-Dykema bataryasının beğeni testine benzer. Müzikal hafıza testinde, on iki çiftin her birinde ilk melodinin dikkatli bir şekilde dinlenilmesi istenir. İlk melodiyi ikincisi takip eder ve ikisinin aynı olup olmadığının, eğer ikincinin farklı bir anahtara çevrilmişse, zamanı değişmişse veya herhangi bir nota değiştirilmişse belirtilmesi istenir (Pflederer, 1967, s.219).
5. *Wing Standartlaştırılmış Müziksel Zeka Testi (1961)*: İngiliz Wing (1961) müzik yeteneğinin büyük ölçüde doğuştan geldiğine, zeka ile ilintili olmamasına ve çevreden etkilenmediğine inanmaktadır. Geliştirmiş olduğu test yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; akor analizi, ses yüksekliği, ses hafızası, ritmik vurgu, armoni, gürlük ve cümlelemedir (Radocy ve Boyle, 2012, s.415).
6. *Bentley Müzik Yetenek Testi (1966)*: Bentley (1966) tarafından geliştirilen test; özellikle ilkokul çağındaki çocuklarla (7-12 yaş) kullanılmak üzere Bentley'in dört temel varsayımına dayalı olarak tasarladığı bir müzikal yetenek testidir. Ses ayırımı, tonal hafıza, akor analizi ve ritim hafıza alt boyutlarından oluşmaktadır. Test; müzik yeteneğini içerebilecek niteliklerin tümünü ölçmek için değil, yalnızca "müzikal ve enstrümentalist olarak aktif müzik yapımında ilerlemek için" temel ve gerekli olan yeteneklerin araştırılması ile ilgilenmek üzere tasarlanmıştır. Test diğer testlere oranla daha küçük yaş grubu ile kullanım olanağı sağlar. Test puanlarının değerlendirilmesi, test ile sağlanan alt düzeyden üst düzeye kadar beş basamaklı bir derecelendirme ölçeği kullanılarak gerçekleştirilir ancak, "genel bir rehberden daha fazla olmayacak şekilde düşünülmeyişi için", Bentley'in de belirttiği gibi, daha kesin bir sınıflandırma doğrulanmamıştır (Young, 1973, s.74-75).
7. *Müziksel Yetenek Profili (The Musical Aptitude Profile/MAP)*: Gordon tarafından geliştirilen ve en kapsamlı müzikal yetenek testi olan Müziksel Yetenek Profili, dördüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan öğrenciler için standardize edilmiştir. Müzikal Yetenek Profili, stabilize müzik yeteneğinin geçerli bir testidir. Stabilize müzik yeteneğinin yedi ayrı boyutunu ölçmek için tasarlanmış eklektik bir test bataryası olan

MAP, bireysel olarak veya gruplar halinde uygulanabilir. Stabilize bir müzik yetenek testi olduğu için, bir öğrencinin okul yaşamı boyunca sadece bir kez verilmesi gerekir. Yüksek puan almak için formal müzik eğitimi gerekmez. MAP üç ana bölümden oluşur: Tonal canlandırma, ritim canlandırma ve müziksel duyarlılık. Tonal canlandırma bölümü, melodi ve armoni; ritim canlandırma bölümü tempo ve metre olarak adlandırılan iki alt test içerir. Müziksel duyarlılık bölümü ise; ifade, denge ve stil olarak adlandırılan üç alt test içerir. Her bir alt testin başında yönlendirme ve uygulama alıştırmaları gerçekleştirilir ve tüm alt testler hakkındaki sorular hassas müzikal yorumlama ile profesyonel müzisyenler tarafından yapılır. Müzik Yetenek Profili'ndeki her ana bölümün uygulanması 50 dakika sürmektedir. Test üç farklı günde, her bölüm için 50 dakikalık periyotlarla uygulanmalıdır (Gordon, 2001, s.10-11).

8. *İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (PMMA-1979,1986)*: Gordon Müziksel yetenek profili ölçümlerinde, müziksel açıdan seçkin olan okul öncesi çocuklarının test takımının içeriğine tepkide bulunabilmekte olduklarını ancak standart cevap kâğıtlarına cevaplarını işaretlemek için birinci ve ikinci sınıf çocukları da dahil olmak üzere yönergeleri anlayıp anlamadıkları noktasında şüpheli olduğunu savunmuştur. Bu nedenle bir müzik yeteneği testinin küçük yaştaki çocuklar için geçerli olabilmesi için, için test yönergeleri, cevap kâğıtları ve içeriğin mümkün olan en fazla şekilde basit olması gerektiğini belirtmiştir. İlk Düzey Müzik Duyumsama Testinin geliştirilmesi Gordon tarafından 1971 yılında başlatılmıştır. Tonal modellerinin ve ritim modellerinin bir sınıflaması oluşturulmuştur ve daha sonra bu modellerin algısal ve duyumsamaya ilişkin zorluk düzeyleri ve gelişim hızları araştırılmıştır. Son çalışmada, 1114 tonal model ve 486 ritim modeli analiz edilmiştir. Alıştırma örnekleri dâhil olmak üzere İlk Düzey Müzik Duyumsama Testinin içeriği birkaç istisna dışında majör ve minör ses perdelerindeki bütün kolay tonal modelleri ve her bir ölçüdeki bütün kolay ritim modellerini içermektedir. İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi, Gestalt teorileri açısından eklektik (seçen, derleyen, bir araya getiren) bir testtir. Test anaokulu düzeyinden üçüncü sınıfa kadar olan 5-8 yaş arası çocuklar için geliştirilmiştir. Her bir test nesnel bir tonal alt test puanı, nesnel bir ritim alt test puanı ve bir birleşik-toplam puan sunar. Tonal ve ritim alt testinde bulunan 40'ar maddeye, çocuklar piktografik bir ölçek yoluyla yanıt verir (Gordon, 1986, s. 9-10).

9. *Orta Düzey Müzik Duyumsama Testi (IMMA-1982)*: Orta Düzey Müzik Duyumsama Testi, İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi gibi eklektik (seçen, derleyen, bir araya getiren) bir test olup, tonal ve ritim alt boyutları ile birleşik bir toplam puan sunması bakımından PMMA ile aynıdır. Test PMMA'nın bir üst versiyonu olup, birinci ve dördüncü sınıf çocukları için kullanılan daha zor bir testtir. Alıştırma örnekleri dâhil olmak üzere Orta Düzey Müzik Duyumsama Testinin içeriği birkaç istisna dışında majör ve minör ses perdelerindeki bütün zor tonal modelleri ve her bir ölçüdeki bütün zor ritim modellerini içermektedir. Bu tonal modellerin altı tanesi ve ritim modellerinin altı tanesi çok zordur. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki çocuklara uygulandığında, Orta Düzey Müzik Duyumsama Testi de gelişimsel müzik yeteneğini ölçer. Ancak dördüncü sınıf çocuklarına uygulandığında, Orta Düzey Müzik Duyumsama Testi stabilize olmuş müzik yeteneğini ölçer. Çok küçük yaştaki çocuklar için tasarlanmış bir gelişimsel müzik yeteneği testinin içeriğinin onlardan daha büyük yaştaki çocuklar için tasarlanmış stabilize müzik yeteneği testinin içeriğinden farklı olmak zorunda olmasına rağmen, eğer testin içeriği ve dizaynı araştırma gerekliliklerine uygunsa, hem küçük çocukların gelişimsel müzik yeteneğini hem de müzik yeteneği çok kısa süre önce stabilize olmuş çocukların (4. Sınıfta olanlar) stabilize müzik yeteneğini ölçmek için aynı testi kullanmanın mümkün olduğu bulunmuştur. Ancak, sadece stabilize müzik becerisini ölçmek için tasarlanmış bir test takımı olan *Musical Aptitude Profile (Müziksel Yetenek Profili)*, Orta Düzey Müzik Duyumsama Testine göre çocukların stabilize müzik yeteneklerini daha geniş kapsamlı olarak teşhis edebilmektedir (Gordon, 1986, s.10-11).
10. *Gordon İleri Düzey Müzik Duyumsama Testi (AMMA-1989)*: Gordon'ın lise ve üniversite öğrencilerinde kullanılmak üzere geliştirdiği test, bir bilgisayarda programlanmış ve elektronik bir enstrüman üzerinde gerçekleştirilen 30 sorudan oluşmaktadır. Test yönergelerinden önce üç pratik alıştırma mevcuttur. Her test sorusu kısa bir müzikal ifadeden ve kısa bir müzikal yanıttan oluşur. Öğrenciden, müzikal ifadenin ve müzikal yanıtın her soru için aynı mı yoksa farklı mı olduğuna karar vermesi istenir. Farklılık varsa, bu farklılığın tonal veya ritim değişikliği olup olmadığına karar vermesi istenir. Bir müzikal yanıtta bir veya daha fazla tonal değişiklik veya bir veya daha fazla ritim değişikliği olabilir, fakat aynı müzikal yanıtta asla bir ton değişimi ve ritim değişikliği olmaz. Test, 20 dakikadan fazla uygulama süresi gerektirmez (Gordon, 2001,s.13).
11. *Zentner Müzikal Algılama Becerileri Profili (PROMS-2012)*: Müzikal Algılama Becerileri Profili, yetişkinler için çoklu alandaki algısal müzik becerilerini ölçmek amacıyla Law ve

Zentner (2012) tarafından yeni bir objektif test bataryası olarak geliştirilmiştir. Test; melodi, perde, tını, akor, ritim, ritmik melodi, vurgu, tempo ve ses yüksekliği alt boyutlarından oluşmaktadır. PROMS, toplam puan için (iç tutarlılık ve test-tekrar> .85) tatmin edici psikometrik özelliklere ve bireysel alt testler için iyi katsayılara (.56 ila .85) sahiptir. Ölçüt geçerliliğine Gordon'un İleri Düzey Müzik Duyumsama Testi, Müzikal Yetenek Profili ve Müzik Kulaklığı Testi ile bakılmış, test performansı ile anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Test, bilgisayar ortamında sunulmakta olup, orijinal formu 60 dakika sürmektedir. Aynı melodi iki kez dinletildikten sonra bir karşılaştırma ifadesi dinletilmekte ve başlangıçtaki melodiden farklı olup olmadığının belirtilmesi istenmektedir (Law ve Zentner, 2012).

2.3. Müzikal Gelişim ve Öğrenmeye İlişkin Teoriler

Gelişim, “embriyonik evreden, doğum, çocukluk ve ergenlik dönemi ile yetişkin bir evreye doğru devam eden büyüme ve olgunlaşma süreci” olarak tanımlanır. Öğrenme ise, “deneyim ve çevreyle etkileşim sonucu davranışlarda meydana gelen gözlemlenebilir değişiklik” olarak ifade edilir. Gelişim yaştan ilerlemesiyle birlikte, yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlayan daha çok şeyi ifade edebilirken, öğrenme kasıtlı bir çabanın sonucu olmakla birlikte iki kavram birbiriyle yakından ilişkilidir. Gelişim ve öğrenme kuramlarının ilişkisi, müzikal yeteneklerin gelişimi ve öğrenme için de birbiriyle yakından ilişkilidir (Radocy ve Boyle, 2012, s.396).

Öğrenme kuramlarının geleneksel olarak sınıflandırılması, *davranışsal* (uyaran-tepki veya deneme-yanılma) ve *bilişsel* (bilişsel alan veya bilişsel kavrama) teoriler olarak ikiye ayrılır. Bu ayrım her zaman çok belirgin olmamakla birlikte temelde davranışsal teoriler, öğrenmeyi ampirik bir yaklaşım olarak benimseyip, bir takım davranış dizileri, alışkanlık kazanma ve deneme-yanılma modelleri açısından ele alır. Bilişsel teoriler ise genellikle daha akılcı bir yaklaşımı benimseyerek, merkezi beyin süreçleri, planlama, bilişsel alanların yeniden yapılandırılması ve kavrayıcı problem çözme süreçleri üzerinde durur. Diğer bir ifadeyle bilişsel psikologlar düşünceye ilgi duyarken, davranışçılar eylemle ilgilenip, sadece eylemi gözlemlemekle değil, onu kontrol etmek üzerine çalışır (Radocy ve Boyle, 2012, s.397; Staddon, 2014, s.15). Notterman ve Drewry (1993, s.7) ise psikolojik bakış açısıyla öğrenmenin “paradigmalarını” yedi başlık altında sınıflandırmaktadır: İşlevselcilik, çağrışımcılık, diyalektik materyalist psikoloji (klasik

koşullanma) , davranışçılık, Gestalt psikolojisi, psikanaliz ve bilişsel psikoloji. Bu sınıflamadan ilk dördü davranışçı kuramlara, kalan üçü ise bilişsel kuramlara ayrılabilir.

Kimi teoriler zaman zaman diğerine göre yüceltilebilirken, hiçbir teori tüm öğrenme olgularını tek başına açıklayamaz. Her bir teorinin kendine has ve birbirini bütünleyen parçaları vardır. Öğrenme teorileri, müzik öğrenme problemlerine anlık açıklamalar ya da çözümler sunmaz. Ancak bu teorik çerçeveler öğretimin planlaması, iyileştirici programlar geliştirme ve belirli mesleki uygulamaların nedenlerini sorgulama bağlamında çeşitli yararlar sağlar (Radocy ve Boyle, 2012, s.397). Bu bağlamda ilgili teoriler müzik öğrenme ile ilişkisi bakımından iki ana başlık altında ele alınabilir:

Davranışçı Öğrenme Teorisi: Davranışçı öğrenme teorisine öncülük yapan Pavlov (1849-1936), Thorndike (1874-1949), Watson (1878-1958), Guthrie (1886-1959) ve Skinner (1904-1990) yalnızca gözlenebilir davranışları öğrenme olarak kabul etmekle birlikte davranışların; uyaran ve tepki arasında bağ kurulması, bağın güçlendirilmesi, deneme-yanılma, pekiştirme veya ceza yoluyla şekillendirilebileceğini savunmuştur. Davranışçı teorileri gerçekten benimseyenler dışında, özellikle son yüzyılda müzik öğrenme sürecinin açıklanmasında, beyin araştırmaları, ilgili bilişsel süreçler, nöral bulguların yansımaları ve Gestalt psikologlarının çalışmalarından sağlanan faydalar davranışçı kuramın gözden düşmesine neden olmuştur (Radocy ve Boyle, 2012, s.400). Davranışçı teorilere gelen eleştiriler, yeni davranışçı teorileri de beraberinde getirmiştir. Staddon (2014), teorik bir radikal davranışçılığın yanı sıra felsefi açıdan kusurlu bir bilişsel psikolojinin başarısızlığının, mevcut yaklaşımlar tarafından göz ardı edilen, yok sayılan ya da karışık olan “bilinç” gibi problemlerle başa çıkabilen yeni bir kuramsal davranışa duyulan gereksinimin varlığına işaret etmiştir. Bununla birlikte davranışçı kuramın bazı faydaları da devam etmektedir. İnsanların belirli uyaranlara koşullanması ile istenmeyen davranışların önlenmesi ve istendik davranışların oluşumunda ödül mekanizmasının etkilerinden halen bahsedilmektedir (Radocy ve Boyle, 2012, s.400).

Bilişsel Öğrenme Teorisi: Öğrenmeyi bilişsel yapıların organize edilmesi ve yeniden örgütlenmesi olarak gören birçok gelişme, Wertheimer, Kohler ve Koffka'nın lider olduğu Gestalt psikologlarının çalışmalarından kaynaklanmaktadır.

Gestalt psikologları; öncelikle algı ile ilgilenirken, algısal alanın ilerici ve anlamlı organizasyonun önemini vurgulayarak, algının öğrenmeye uzanan etkilerini incelemiştir. Gestalt bakış açısına göre, öğrenme algısal örgütlenmenin temelidir. Evren, düzen, akıl ve

amaç ile karakterize edilen karmaşık bir dinamik yapı olarak görülmüştür. Her bölüm ait olduğu bütünün bir parçası olarak anlaşılmalıdır. Dünya anlayışının başlangıç noktaları, modern biyolojinin üç temel ilkesidir: bütünlük ilkesi (sadece parçalar ve süreçler değil, aynı zamanda onların ilişkileri), örgütlenme ilkesi (örgüt, organizmanın hiyerarşik düzenine dayanır) ve dinamizm ilkesi (canlı varlıklar sadece var olmazlar, meydana gelirler). Yeni olmasa da, Gestalt teorileri, müzik algısının yönleri ile ilgili teorilerde çağdaş öneme sahiptir. Bazı melodileri düzenlemenin daha kolay olması, yapısal yönlerden diğerlerinden daha iyi öğrenilmesini sağlar. İşitsel akış ayırımı ve tonal hiyerarşi gibi pek çok müzik bileşeni Gestalt düşünceleriyle ilişkilidir. Gestalt teorisinde öğrenme, ilişkiden ziyade tutarlılık gerektirir. Teorinin özü, psikolojik örgütlenmenin “iyi” veya “uyumlu” figürlere yönelik olduğunu belirten “Pragnanz Yasası”dır. Pragnanz Yasası'nın alt ilkeleri olan şekil-zemin ilkesi, yakınlık ilkesi, benzerlik ilkesi, tamamlama ilkesi ve basitlik ilkesi, tam olarak neyin "iyi" veya "uyumlu" olduğunu açıklığa kavuşturmaya yardımcı olur (Radocy ve Boyle, 2012, s.400; Reybrouck, 1997; Werthamer, 2014).

Müzik, genel olarak polifoniktir, diğer bir ifadeyle uyumlu bir şekilde birbirine karıştırılmış bir takım saf tonların (frekanslar) birleşimidir (Sanyal, Banerjee, Biswas, Sengupta, Nag, Sengupta ve Ghosh, 2017). Bir melodi onu oluşturan notaların toplamıdır. Müzikal bir melodi farklı bir tona transpoze edildiğinde; tüm elementler ve belirli notalar farklı olmasına rağmen, melodi aynı kalır (Wertheimer, 2014, s.132). Bu bağlamda dikkatli algısal organizasyon müzik öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Örneğin basitlik ilkesi göz önünde bulundurularak, bir öğretmen, yeni başlayanlar için öngörülebilir ve kolayca algılanabilir biçimlerde müzik kullanarak "müzik kavrama"yı gerçekleştirmeye çalışabilir. Benzer şekilde başlangıçta yakınlık ilkesi göz önünde bulundurularak daha kısa aralıklı dizilerin kullanılmasından yarar sağlanabilir (Radocy ve Boyle, 2012, s.402).

"Yapılandırmacı" olarak adlandırılan bilişsel teoriler, büyük ölçüde Piaget ve daha yakın zamanlarda Vygotsky tarafından temsil edilir. Biliş, deneyimle etkileşim içinde biyolojik olgunluğun bir fonksiyonu olarak gelişmeye eğilimlidir. Etkileşim hem ontogenetik (bireysel ve sosyal) faktörleri hem de filogenetik (türler) faktörleri içererek, yeni bilginin inşası, fiziksel ve sosyal çevre ile yeni etkileşim türlerini mümkün kılan zihinsel yapıların dönüşümü ile sonuçlanır. Sosyal çevre ve kişilerarası ilişkiler bireyin tepkilerini değiştirir ve bu tepkiler gelişmeyi oluşturan zihinsel yapıları değiştirir (Jordan-Decarbo ve Nelson, 2002, s.212).

Jean Piaget (1896-1980), biçimsel mantık ve psikolojinin bütünleştirilmesine dayanan genetik epistemoloji teorisini geliştirdi. Çocukların doğal ortamlardaki gözlemlerinden geliştirilen teori, zihinsel olarak olgun yetişkinler olmak için tüm çocukların geçmesi gereken dört temel gelişim aşamasını, duyu motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi olarak öne sürmüştür (Radocy ve Boyle, 2012, s.402). Piaget'in teorisinin kesin bir özelliği olan tersine çevirme fikri, teorisinin temel taşıdır. Piaget'e göre, tersine çevrilebilirlik her türlü zihinsel deney ve mantıksal çıkarım için gereklidir. Tersine çevirme, korunum ilkesinin temelinde yer almaktadır. Korunum, bir durumun gözlemlenen değişimleri boyunca, deneysel nesnelerin belirli bir boyutunun değişmezliğini ifade eder. Operasyonel geri dönüşümden kaynaklanır. Bir çocuk, ters bir işlemle belirli bir malzemenin başlangıç durumuna geri dönebildiği zaman, o, düşüncenin tersine çevrilebilirliğini sergiler ve bu malzemenin korunmasını onaylar (Pflederer, 1967, s.217).

Müzikal zekânın gelişiminin bir düşüncesi, müziksel öğrenmede entelektüel süreçlerin rolü hakkında temel bir soruyu gündeme getirmektedir. Piaget, çalışmasında, yarı matematiksel yapılarla ve dolayısıyla, matematiksel değişmezliklerle ilgilenir. Renk ve perde gibi diğer değişmezler algısal yapılarda bulunur. Piaget, bir algı ve bir kavram arasında kesin bir sınır çizgisi çiziyor gibi görünse de, bu katı çizgiyi bir müzik yapısında kurmak olanaksızdır. Müzik, zamansal bir yapıda tonal düzenlerin organizasyonundan oluşur. Müziğin kavranması ve anlaşılması için öğrenilmesi gereken melodi, ritim, uyum ve biçim kavramları vardır. Müzikal öğrenme, ses yapısının algılanmasıyla başlar. Bu algıdan, neyin duyulduğu hakkında düşünmeye izin veren müzikal kavramları geliştirir. Bu nedenle, müzik gibi zamansal bir yapıda, koruma yasalarının, yarı matematiksel yapılardan daha somut bir seviyede çalıştığı oldukça olasıdır. Piaget'in deneylerinde bile, bir materyalin korunması, onun doğrudan algısının bir parçası olduğunda genellikle kavramsal olanı algısal ile birleştiren daha büyük yaştaki çocuğu bulur (Pflederer, 1967, s.221).

Müziksel zekânın özü, müzikal deneyimlerin ilerici bir organizasyonuyla gelişen ritmik, melodik, harmonik ve biçimsel ilişkiler çerçevesinde bulunur. Bu kavramsal müzik çerçevesi, bireyin duydukları şey hakkında düşünmesine izin verir. Piaget'in kuramı bağlamında, müzikal zekânın, koruma ilkesini kullanarak inşa edilen müzikal unsurların bilişsel yapılarının bir dengesiyle temsil edilen, müzikal organizasyonun üstün bir biçimi olduğu varsayılabilir. Bu bağlamda Pflederer (1967, s.221), müzik kavramlarının

gelişmesinde beş “korunum” tipi kanunun tanımlanabileceğini önermektedir. Bu korunum yasaları şu şekildedir:

Kimlik: Tematik materyale uygulandığında kimlik, temel özelliklerinin korunmasını ifade eder. Bir temanın kimliği, tema farklı çalgılar tarafından çalındığında veya ardışık olarak tekrar edildiğinde, tekrarların tanınmasını sağlar. Temanın ilk ifadesinin düşünülmesi yoluyla geri dönülerek, önceden duyulmamış ses kalıplarının tekrarı veya sekansı olarak ortaya çıkan ses kalıpları tanımlanabilir.

Metrik gruplamalar: Ritim, gruplama yoluyla algıyı destekler ve vurgu, gruplama izlenimi verir. Mursell'e göre bir ritmik birim gruplaması bir ve sadece bir tane güçlü veya vurgulu eleman içerir. Bu vurgular, ritmik uyaran serisinin hareketsiz üyelerini etkiledikçe, ritmik gruplamada belirli ilişkilerin algılanmasına neden olur. Bu nedenle, dinleyici için ritim, bir vurgu hakkında tonal uyaranların aktif bir organizasyonunu temsil eder. Ritmin psikolojik faktörü uyaran serisinin niteliksel içeriğinden (spesifik tonal veya görsel içerik) bağımsız olmakla birlikte, zaman içindeki vurgu, süreye ve dağılıma bağlıdır. Müzikal zekânın önemli bir yönü, ritmi koruma yeteneğidir. Temporal birim çocuğun düşüncesinde değişmez hale geldiğinde, diğer ritmik kavramlar ona asimile edilebilir. Tersine çevrilebilirlik, ölçüler içindeki nota değeri dağılımlarındaki değişikliklere rağmen, bir ölçüyü tanıyabiliyor ve farklı ölçüler arasında ayırım yapabiliyorsa gerçekleşir.

Artırma ve Azaltma: Bir birey, belirli bir melodinin ilk kez duyduğu kadar hızlı veya iki kat daha yavaş olduğu zaman kararını vermeden önce, melodinin farklı temsiline geri dönebilmelidir. Bu tür bir zaman yargısı, olgunluğun kesin bir özelliğidir, tersine çevrilebilir operasyona dayanan ilişkisel bir çerçeve gerektirir.

Transpozisyon: Bir melodi, yeni bir tona aktarıldığında değişmez, aynı kalır. Tonal örgütün bu değişmezliği gestalt psikolojisinin yasalarının formüle edilmesinde kullanılmıştır.

Tersine Çevirme: Müzikal kavram oluşumuna uygulanabilen beşinci bir korunum kanunu, tersine çevrilme olgusudur. Müzik için tersine çevirme, daha düşük tonlar için daha yüksek tonların kullanılması ve tersine ifade eder. Melodik ve armonik olmak üzere iki şekilde düşünülebilir.

Korunum, özellikle formal müzik eğitiminin somut işlemler dönemindeki çocuklarla başlaması sebebiyle bazı müzik araştırmacıları ve öğretmenlerin ilgisini çekmektedir. Korunum, form algısı ve müzikal analiz için gereklidir. Çocukları korunumla ilgili aşırı

sınıflandırma tehlikesine rağmen, Piaget'in çalışmaları çocukların minyatür birer yetişkin olmadığını göstermesi bakımından değerlidir. Müzik eğitimi, çocukların öğrenmeye hazır oldukları zaman, uygun şekillerde ve uygun zamanda bilgi ve materyallerle verilmelidir. Bu nedenle, Piaget'in çalışmaları müzikal kavramların sunulması gereken zamanı, müziğin belirli bir yaşta ne kadar zor olabileceği ve çocukların müzik formuna nasıl tepki verebileceğini etkiler. Müzik eğitimi, çocuklara materyalleri özümlemeye hazır oldukları şekillerde verilmelidir. Somut materyaller olmadan aşırı felsefi sorular (eğer varsa), özellikle işlem öncesi dönem ve somut işlemler dönemindeki çocuklar için uygun değildir (Kelly, 2016, s. 90; Radocy ve Boyle, 2012, s.403-404).

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), giderek dile getirilen bir diğer bilişsel kuramcı olup, özellikle çocukların “içsel konuşma” ve düşüncenin gelişmesiyle ilgilenmiş, ayrıca formal öğretimin basamaklarının nasıl genişletebileceğine dikkat çekmiştir. Vygotsky, daha yüksek bilişsel süreçlerin temel duyuşsal süreçlerden niteliksel olarak farklı olduğuna inanmaktadır. Sosyal etkileşim entelektüel gelişim için kritik öneme sahiptir. Vygotsky, Piaget'in yapılandırmacı bakış açısını paylaşmakla birlikte, öğrenmeye yaklaşımı Piaget'ten farklıdır. Piaget'in bilişsel gelişimin kesin bir son nokta ile dört ana aşamada gerçekleştiğine inanmasına karşılık Vygotsky, öğrenme süreçlerinin sadece dört aşamada tanımlanamayacak kadar karmaşık olduğunu savunur. Vygotsky'ye göre gelişme, içselleştirilen ve bilişsel gelişime yol açan sosyal etkileşimlere dayanır. Temel olarak, çocuklar ortamlarının ve içlerinde meydana gelen etkileşimlerin bir ürünüdür. Bir yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development), bireyin şu anki kabiliyeti veya başarısı ile öğretim ve fırsat tanındığında yapabilecekleri arasındaki farkı temsil eder. Zeka, müzik veya başka bir test açısından, daha büyük bir yakınsak gelişim alanı daha yüksek zekayı işaret edebilir veya tam tersine, daha verimli veya uygun öğretim yakınsak gelişim alanını genişletebilir (Kelly, 2016, s.90; Radocy ve Boyle, 2012, s.404). Vygotsky'nin teorisi, sosyal ve kültürel ağların düşüncenin gelişimine dahil edilmesine daha fazla güvenmektedir, böylece öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimler, Piaget'nin teorisinden çok daha fazla önem kazanmaktadır (Hargreaves, Marshall ve North, 2003, s.152).

Howard Gardner (1943-), müzik eğitimcilerini ve insan deneyimlerindeki müziğin rolüyle ilgili diğer bireyleri cezbeden çoklu zekâ kuramını geliştirmiş ve incelemiştir. Gardner'ın ilk zekâ türleri (1993) dilsel, mantıksal-matematiksel, mekânsal, bedensel-kinestetik, müziksel, kişilerarası ve içsel zekâları içermektedir. Gardner daha sonra kuramına (1999,

s. 48-60) “doğacı” bir zekâ ekleyerek, listeye eklememekle birlikte, bir manevi ya da varoluşsal zekâyı tartışmıştır.

Müzik yeteneği potansiyelleri olduğu kadar başarıları da kapsayacak şekilde geniş bir kavram olsa da, Gardner açıkça potansiyelleri vurgulamaktadır. Gardner (1999)’ın genişletilmiş tanımına göre bir zekâ ölçütü: (a) beyin hasarı ile olası yalıtımı, (b) insanın evriminde bir temeli, (c) çekirdek işlemler kümesini, (d) bir sembol sisteminde kodlanabilecek bir olguyu, (e) uzmanlığa yol açan bir gelişme modelini, (f) istisnai bireylerin varlığını (üstün yetenekliler ve idiotlar gibi), (g) bilişsel psikoloji destekli kanıtları ve (h) psikometrik kanıtları içerir. Bu özelliklerden yola çıkarak müzikal zekâ, şu yönleriyle bir zekâ türü kapsamına girer: (a) beyin travması müzik becerilerini ciddi biçimde bozabilir, (b) müziğin evrimsel bir temeli vardır, (c) müzik seslerden oluşan diziler üzerinde farklı işlemleri içerir; (d) müzik notasyon sistemleri iyi oluşturulmuştur, (e) müzikal gelişim aşamaları vardır, (f) müzikal açıdan istisnai bireyler vardır, (g) müzikal süreçleri ele alıp inceleyen araştırma bulguları mevcuttur ve (h) müziksel beceriler çeşitli şekillerde ölçülebilir (Radocy ve Boyle, 2012, s.394).

Gardner’ın entelektüel kuramındaki müzikal zekâ veya diğer zekâların ölçümü ise, kavramsallaştırmadan daha az gelişmiştir. Bir kereye mahsus olarak yapılan test oturumu ile ölçme, sözel zekâ puanları ile müzikal beceri veya yetenek puanlarını karşılaştıran çalışmalarda olduğu gibi, yetersizdir. Bu noktada Vygotsky’nin (1978) yakınsak gelişim alanına uygun olarak, bir kişinin başlangıçta ne yaptığı ve bir ay sonra ne yapabileceği arasındaki farkın ölçülmesi gibi bazı olasılıklar sunabilir (Radocy ve Boyle, 2012, s.394).

Zekâların ayrılma derecelerinde Gardner’dan farklı görüşler mevcut olsa da (müzik ve matematiksel zekânın bağlantısı gibi), her halükarda, çoklu zekâ kavramsal olarak kişinin yeteneklerini farklı potansiyellerinin gelişimsel aşamalarında değerlendirme fırsatı sunar. Bu bağlamda müzikal yetenek, müzikal zekânın bir işlevi ve bu zekâyı geliştirme fırsatı olabilir (Radocy ve Boyle, 2012, s.394).

Davranışçı ve bilişsel kuramcıların görüşleri müzikal gelişim ve öğrenme açısından değerlendirildiğinde müzik eğitimi, her bir kurama dayanan çok sayıda fikri kendi içinde etkili bir şekilde bütünleştirmeyi gerektirir. Kuramlar farklı bakış açıları sağlamakla birlikte, birçok perspektife temel oluşturur (Kelly, 2016, s.100). Bireyler çevrelerindeki fırsatlara karşı hassastırlar; fırsatlardan fayda görürlerse, yeteneklerinin en iyisini yapmaları muhtemel olacaktır. Bu bağlamda öğrenme, kişinin fırsat ve yeteneklerini

tanınması olarak ifade edilebilir. Bilginin kolaylaştırılmasına duyarlı hale gelmek, öğretimin temeli olabilir. Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarının göreceli yararları herhangi bir kuramı ön plana çıkarmaktan çok, duruma uygun alternatif yaklaşımlarla ele alınmasını gerekli kılar. Örneğin, ses perdesini eşleştirmekte güçlük çeken biri, doğru perdeye yaklaştıkça daha fazla ödüllendirilen dikkatlice yapılandırılmış bir programla eşleşmeyi öğrenebilir veya bir düşünce süreci yoluyla perde ilişkileri ve vokal üretiminin bir "anlayışını" kavrayabilir (Radocy ve Boyle, 2012, s.404). Bununla birlikte müziğin gelişimsel psikolojisi, sadece kolayca ölçülen bilişsel veya araçsal yeteneklere odaklanmamalıdır. Bunun yerine, müzik, müzik becerileri ve tutumları deneyimleme yeteneği de müzikal gelişimin bir parçası olarak ele alınmalıdır (Thompson ve Schellenberg, 2006). Eğitim psikologları ve sosyologlarının bu çabaları, en iyi müzik eğitimi için zengin bilgi erişimi sağlar. Eğitmciler, psiko-akustik, fizyolojik ve duygusal süreçler dahil olmak üzere insanın müzikal yeterliliğinde yer alan süreçleri daha net bir şekilde anlayabilirler. Bireylerin nasıl öğrendiğini anlamak, müziğe nasıl anlam verdiklerini, müzikal deneyimler sırasında neyi nasıl hissettiklerini ve neden yapılan müziği sevdiklerini açıklığa kavuşturur (Kelly, 2016, s.87).

2.4. Müzik, Nörobilim ve Müzikal Duyumsama

Geçtiğimiz on yıl boyunca müzik algısı ve performansı ile insan beynindeki bağlantılar üzerine yapılan araştırmalarda önemli bir artış olmuştur. Müzik üzerine yapılan bilimsel çalışmalarda bu ani artış, kısmen insan beyninin örgütlenmesinin daha iyi anlaşılması için müziğin eşsiz bir fırsat sunduğu düşüncesiyle motive olmuştur. Müzikal etkinliklerin sinirsel alt tabakalarını keşfetmeye yönelik diğer önemli bir motivasyon, bu sinirsel bağlantıların müziğin fonksiyonel kökenine ve biyolojik değerine ışık tutabilirliğidir. Müzik tıpkı dil gibi, tüm insan toplumlarında var olup karmaşık ve kurallara göre yönetilen bir etkinlik olup belirli bir beyin mimarisine ilişkilendirilmiş gibi görünmektedir. Ayrıca, müzik yapısına duyarlılık, nüfusun büyük çoğunluğunda bilinçli bir çaba olmaksızın, yaşamın erken dönemlerinde gelişir. Bazı araştırmacılar diğer türlerdeki muhtemel evrimsel kökenlerini incelemeye başlasalar da müzik aynı zamanda insanlara özgü gibi görünmektedir (Peretz and Zatorre, 2003).

Sanatla erken yaşlarda geçirilen zengin deneyimler, bireyin yaşamı boyunca daha yüksek kalitede bir insan deneyimi sağlar. Beyin araştırmalarındaki gelişmeleri çocukların müzik

deneyimlerine uygulamak, beynin nasıl çalıştığını incelemek için gelişen teknolojiyi kullanmak ve çabalarımızı en üst düzeye çıkarmak için çocuklarla hangi öğretim stratejilerinin en etkili olduğunu analiz etmek gerekir. Beyinle ilgili yapılan araştırmalar, öğrenme sürecini daha iyi anlayabilme, daha etkin öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve kullanılmasında rehberlik eden bir vaatte bulunmaktadır (Flohr and Persellin, 2011, s.3).

Nörobilimdeki belki de en önemli sorunlardan biri, insan olmanın ne anlama geldiğini ve müziğin nasıl insanın önemli bir parçası olduğunu anlamaktır (Zatorre 2018'den aktaran Cheever et. al, 2018). Bu bağlamda amaç, müzik ve beyin arasındaki etkileşimde ne gibi nöral bağlantıların olduğunun ortaya konulmasıdır. Beyin gelişiminin nasıl ilerlediğinin anlaşılmasıyla, müzik temelli programların akılcı yaklaşımlarının geliştirilebilmesi mümkün olacaktır (Iversen 2018'den aktaran Cheever et. al, 2018). Bu noktada, beyin gelişimi temelinde aktif ve pasif öğrenme süreçlerinin karşılaştırılması ile müzikle aktif bir şekilde meşgul olan beyin gelişiminin ortaya konulması önemlidir.

İnsan vücudunun her parçası, merkezi sinir sistemi ve sinirlerimiz de dahil olmak üzere beyne bağlanır. Beyin ayrıca hormonların kan dolaşımına salınımını düzenler. Aslında, beyin, vücut boyunca uzanan çok daha büyük bir sistemin parçasıdır. Bir çocuğun beyninin yetişkin bir beyinle aynı olmadığını hatırlamak önemlidir. İnsan beyninin en büyük büyüme dönemleri, yaşamın ilk yıllarında ve ergenlik döneminde ortaya çıkar. Erken çocukluk döneminde beyin gelişimi oldukça fazla olurken, yaşam boyunca değişmeye devam eder. Beyin, yaşamın ilk on yılında yetişkinlik döneminden daha kolay şekillendirilebilir görünmektedir. Bununla birlikte, pozitif veya negatif erken deneyimler beynin yapısını ve işlevini değiştirebilir (Flohr and Persellin, 2011, p.6). Gaston, insanları diğer hayvanlardan olası konuşma ve soyut düşünce ile ayıran insan beyninin, “müzik biçiminde anlamlı sözsüz iletişim” sağladığını savunur (Radocy ve Boyle, 2012, s.8).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, müzik eğitiminin beyin yapısı ve işlevi üzerindeki etkisini göz önüne almakla birlikte, müzikle ilgilenen ve ilgilenmeyen bireyler arasındaki yapısal beyin farklılıklarını destekleyen nöro-görüntüleme kanıtlarını tartışmaktadır. Bailey, Zatorre ve Penhune (2014) yaptıkları araştırmalarında, hayvanlarda ve insanlardaki kanıtların gelişim sürecinde, deneyimin veya uyarılmanın davranış ve beyin yapısı üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu zamanlar olduğunu vurgulamıştır. Bu kritik dönemler, olgunlaşma süreçleri ve deneyime bağlı plastiklik mekanizmaları arasındaki etkileşimin sonucudur. Önceki çalışmalar, yedi yaşından önce erken eğitime başlayan

yetişkin müzisyenlerin, daha sonra başlayacak olanlara göre davranış ve beyaz madde yapısındaki artışları gösterdiğini saptamıştır. Beyaz madde ve gri cevherdeki plastik değişimlerin birlikte ortaya çıktığı varsayılmaktadır; bu nedenle, mevcut çalışmada, yılların deneyimine uygun, erken eğitilmiş (yedi yaşından önce) ve geç eğitilmiş (yedi yaşından sonra) müzisyenler arasındaki gri madde yapısındaki olası farklılıkları araştırmıştır. Araştırmaya göre ventral premotor korteksteki kortikal yüzey alanının eğitime yedi yaşından önce başlayan müzisyenler için daha büyük olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, premotor korteksin altı-dokuz yaşları arasında en büyük olgunlaşma değişimini gösterdiğine ve bu bölgenin işitsel ve motor bilgileri entegre etmek için önemli olduğuna dair kanıtlarla tutarlıdır. Müzikal pratiğin gerektirdiği işitsel ve motor etkileşimlerin ventral premotor korteksteki plastisiteyi sürdürdüğünü ve olgunlaşmanın zirveye yaklaştığı zaman bu plastisitenin en fazla olduğu öne sürülmüştür.

Müziğin nöral bağlantılarının araştırıldığı pek çok araştırma benzer bulguları desteklemektedir. Groussard, Viader, Landeau, Desgranges, Eustache ve Platel (2014), yoğun eğitim ve uzmanlık ediniminin beyinde yapısal değişiklikler meydana getirdiğini belirterek, müzik eğitiminin özellikle ilginç bir model olduğunu vurgulamıştır. Önceki çalışmalar, müzisyenlerin işitme, motor ve görsel uzaysal alanlarındaki yapısal beyin modifikasyonlarını bildirmiş olup, mevcut araştırmada, müzikal deneyimle ilgili yapısal beyin değişikliklerinin dinamiklerini ve artan beyin alanlarını keşfetmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, çeşitli enstrümanlar çalan amatör müzisyenler ile çalmayan bireyler karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, müzik eğitiminin müzisyenler için farklı beyin bölgelerinde daha büyük bir gri madde hacmi ile sonuçlandığını ortaya koymuştur. Tüm katılımcıların yaş ve eğitim düzeyi için aynı yaşta olduğu göz önüne alındığında, bu sonuçlar normal beyin olgunlaşmasına atfedilememektedir. Bunun yerine, müzik eğitiminin dinamik yapısal değişimlere neden olabileceği fikri desteklenmektedir. Ayrıca müziğin yanı sıra dans gibi sensorimotor becerilerin yoğun uygulamasının da beyin yapısal plastisitesiyle ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Uzman dansçılar, müzisyenler ve kontrol grubu arasında yapılan karşılaştırmalar, üst temporal bölgelerde kontrol grubuna göre dansçılar ve müzisyenlerin kortikal kalınlık artışı olduğunu ortaya koymuştur (Karpati, Giacosa, Foster, Penhune, ve Hyde, 2017).

Korteks, her biri farklı fonksiyonel rolleri olan iki ayrı yarıya, sol ve sağ yarıküreye ayrılır. Sol, konuşma ve yetenekli hareketlerin programlanmasıyla daha çok ilgilirken, sağ yarıküre yüzleri tanıma ve harita okuma gibi bazı görsel uzamsal becerilerle ilgilidir. Yarı küreler farklı

uzmanlık alanlarına sahipken, aralarındaki karşıtlığı çok fazla vurgulamak yanıltıcı olabilir. Sağ yarıkürede sınırlı da olsa sözel anlama vardır. Soyut sözcüklerden ziyade somut olarak daha iyi olmakla birlikte sol hemisferi iki yaşından önce hastalık veya yaralanma nedeniyle çıkarılması gereken nadir vakalarda, sağda basit konuşma gelişir. Benzer şekilde, sol hemisfer, hem sağlıklı yetişkinlerde hem de sağ hemisfer çıkarılması gereken bebekte yüz tanımaya katkıda bulunur. İki yarıküre, dengeli bir sistem olarak birlikte çalışmasını sağlayan, bir sinir bağlantısı olan corpus callosum ile birbirine bağlanır (Brierley, 1994,s.9).

Beynin sağ ve sol hemisferleri arasındaki anatomik ve fonksiyonel farklılaşma “serebral lateralizasyon” olarak tanımlanmaktadır. Hemisferler bir süreç içerisinde anatomik ve hücresel düzeyde farklılaşmışlardır. Bu farklılıklar bir hemisfere nispi olarak zaman boyutunda, diğer hemisfere ise görsel uzamsal boyutta analiz yeteneği kazandırmıştır. Bu nedenle bireyde, karmaşık ve ardışık hareketlerin kontrolü sol hemisfere ve görsel uzamsal işlevlerin kontrolü sağ hemisfere lateralize olmuştur. Zamanla gelişen verbal işlevler, sol hemisferin getirdiği avantajlar nedeni ile sol tarafa yerleşme eğilimi göstermiştir. Bir bireyin yaşamında, genetik olarak kodlu bir evrimsel süreç devam etmektedir. Doğum öncesi ve bebeklik döneminde iki hemisfer anatomik ve histolojik olarak farklılaşmaktadır. Birey konuşmaya başladığında verbal yetenekler, konuşmanın algılanmasından üretilmesine kadar birçok avantaj sağlayan sol hemisfere kaymaktadır. İnsan davranışları, bu iki ayrı işlem kapasitesine ve yeteneğine sahip nöral yapının işlevlerinin bütünleştirilmesi ile belirlenmektedir (Gülbetekin, 2016, s.216; Pençe, 2000, s. 124).

Hemisferik lokalizasyon, 1980'ler ve 1990'larda popüler bir fikir olarak ortaya çıkmıştır. Bazı eğitim faaliyetleri beynin sağ tarafını geliştirirken, diğerleri ise solu geliştirmeye odaklanmıştır. Ancak hemisferik lokalizasyon fikri beynin müziği nasıl işlediğini açıklamakta eksik kalmaktadır. Nörogörüntüleme verileri, müziği destekleyen nöral mekanizmaların beyin boyunca dağıldığını ortaya koymaktadır (Flohr and Persellin, 2011, s. 8).

Dil fonksiyonunda spesifik olduğu düşünülen alanların müzik işlevine belirli yönleriyle katkıda bulunduğu dair güçlü kanıtlar vardır. Schön, Gordon, Campagne, Magne, Astesano, Anton ve Besson (2010), dilsel ve müziksel işlemenin alan özgülüğünü araştırmak için şarkı kullanılarak iki fMRI deneyi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, özellikle ilk deney grubunda tanımlanan beyin alanları ağı içinde, söylenen sözcüklerin dilsel ve müziksel boyutları arasındaki yaygın etkileşimlerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, bu beyin bölgelerindeki aktivitenin, dil veya müzik işlemeye özgü olarak düşünülemeyeceğini göstermiştir. Birlikte ele

alındığında, her iki deneyin sonuçlarının, alan özgülüğüne karşı tartışmakta ve hem sözcüksel / fonolojik hem de melodik işlemlerde yer alan ortak bir serebral ağ için ek kanıt sağlamaktadır.

Müzik işlevi oldukça kompleks bir olaydır. Şarkı söyleme sırasında oldukça geniş beyin alanları arasında ağların olması beklenebilir. Genellikle sol frontotemporal bölge konuşma, sağ frontotemporal bölge müzik için özelleşmiş alanlar olarak düşünülmekte ise de bu iki kognitif olayın hemisferik lateralizasyonuna yönelik yapılan çalışmalarda, her iki fonksiyonun oluşmasında farklı derecelerde benzer serebral ağların rol oynadığına dair veriler bulunmaktadır. Özdemir, Norton ve Schlaug (2006), şarkı söyleme ve konuşmanın paylaşılan ve farklı nöral bağlantılarını incelemişlerdir. Buna göre sonuçlar, sözcüklerin konuşulup veya intonize olup olmadığına bakılmaksızın, ses üretimi için bihemisferik bir ağ yapısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca uğultadan çok şarkı söyleme (“içten içe”), üst temporal girus, inferior santral operculuma ek olarak sağ-lateralize aktivasyonunu göstermiştir. Bu durum, akıcı olmayan afazili hastalarda klinik gözlem için bir açıklama sunmaktadır. Sol hemisfer lezyonları, aynı sözleri söyleyemedikleri halde bir şarkının metnini söyleyebileceklerini açıklamaktadır.

Polat, Yüceyar, Çallı ve Yüntem (2013, s.189), akut sol hemisferik zedelenmeye bağlı afazisi olan, şarkı sözlerini konuşma dilinde söyleyemez iken, melodinin ilk bölümü söylendiğinde bildiği şarkıyı müzikal hatasız söyleyen 50 yaşında bir bayan olgu sunmuştur. Sonuç olarak hastadan elde edilen klinik ve fMRG bulguları ve literatür eşliğinde müzik işlevinde her iki hemisferin farklı derecelerde aktive olduğu görülmüştür. Şiddetli afaziye rağmen, şarkı söyleme yeteneğinin korunabildiği pek çok senedir bilinmektedir. Lezyon çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, özellikle melodi üretiminde sağ hemisferin daha baskın olduğu öne sürülmüştür. Dil işlemlenmesinde daha çok sol temporal ve frontal bölgenin, müzik işlemlenmesinde ise sağ temporal ve frontal bölgenin aktive olduğu görülmüştür. Bu, aynı sözcüklerle konuşamayan fakat şarkı söyleyebilen afazili hastaların konuşma ve şarkı söyleme arasında neden klinik farklılığın olduğunu göstermektedir.

Erken yaşlardan itibaren, çocuklar müzik ve diğer bileşenlere (örneğin, melodi, uyum, ritim ve dinamikleri) oldukça hassastır. Müzik eğitimi; dil gelişimi, dikkat, görsel-uzamsal algı ve yürütme işlevi de dahil olmak üzere bir dizi alanda müziksel olmayan becerilerin gelişimini teşvik etme kapasitesine de sahiptir (Cheever vd., 2018, s. 1214). Benzer şekilde Hanna-Pladdy ve MacKay (2011), on ya da daha fazla yıllık müzik deneyimine sahip yetişkinlerin,

müzikal deneyimleri olmayanlara göre, yürütücü işlev ve sözel olmayan bellek testlerinden daha iyi performans gösterdiklerini saptamıştır. Bebekler doğduğu andan itibaren dil edinimine önemli katkılar sağlayacağına inanılan sesle, pasif bir şekilde meşgul olmaya başlarlar. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde ise müziğe aktif katılımın, bireyin kendi ortamını etkilemeye veya kendini kontrol etmeye katkıda bulunduğu düşünülen çoklu nöral ağları içerdiği ve bu durumun depresyon gibi belirli durumlar için yararlı olabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle erken çocukluktaki müzik katılımının uzun dönemli sağlık veya eğitim çıktıları üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlayan çalışmaların, hem biyolojik hem de çevresel faktörler açısından bireysel farklılıkları dikkate alması oldukça önemlidir (Cheever vd., 2018, s.1215).

2.5. Müzik Eğitime İlişkin Temel Kavramlar

Ses: Bir nesneden yükselen hareketin eşit aralıklı ve periyodik titreşimler sonucunda hava akımı yoluyla kulağa gelen sıkışma dalgalarına denir. İşitilen her seste, yükseklik, gürlük ve tını nitelikleri vardır (İldan, 2013, s.1).

Sesin yüksekliği: Sesin ince (tiz) veya kalın (pes) oluşunu ifade eder (İldan, 2013, s.1).

Sesin Gürlüğü (Şiddeti): Bir müzik parçasının istenen hafiflikte ya da kuvvette çalınışı, söylenişidir. Gürlük gösteren terimler müzik parçasının gerekli görülen yerinde dizeğin altına yazılır. Çoğunlukla kısaltmaları kullanılan başlıca gürlük terimleri çok hafiften çok kuvvetliye doğru: pianissimo (pp,ppp), piano (p), mezzo piano (mp), mezzo forte (mf), forte (f) ve fortissimo(ff, fff) olarak sıralanabilir. Crescendo(cresc) ve De Crescendo (De cresc) giderek kuvvetlenme ve giderek hafiflemeyi belirtmek amacıyla kullanılır (Dinçer, 2000, s.28).

Tını: Seslerin birbirlerinden farklı bir renk (ses rengi) taşımalarıdır (İldan, 2013, s.1).

Ritim: Bir sesin uzunluk veya kısalığıdır (Dinçer, 2000, s.11).

Tempo (Hız): Bir müzik parçasının belli çabukluk ya da ağırlıkta çalınışı ve söylenişidir. Metronomlar, hızı kesin olarak gösteren araçlardır (Dinçer, 2000, s.26). ♩=120 gibi bir metronom vuruşu, bir dakikadaki vuruş sayısını gösterip, vuruş biçimi bir sekizlik notadır. Diğer bir ifadeyle her iki metronom sesi arasında geçen sürede bir sekizlik notanın çalınma ya da söylenme zorunluluğu vardır.

Vuruş: Ölçülerin süreleri vuruşlar yardımıyla belirlenir. Bir ölçünün eşit süreli değerlere bölünmesidir. Vuruşlar zamanları ölçmeye yarayan hareketlerdir. Basit ve bileşik olmak üzere

ikiye ayrılır. İkiye bölünen süre değerlerinden oluşan vuruşlar basit vuruş, üçe bölünen süre değerlerinden oluşan vuruşlara bileşik vuruştur (İldan, 2013, s.12).

Ses Genişliği: Okul öncesi çocuklar için seçilecek ses genişliği, “re-la (si)” arası olmalıdır. Okul öncesi çocukların gelişimsel özellikleri nedeniyle daha kalın ve ince sesler uygun değildir. Çocukların ses genişliğine uygun olmayan ezgilerin daha çok serbest dans veya yaratıcı dans çalışmalarında kullanılması önerilmektedir (Dinçer, 2000, s.50).

Transpoze Etme: Bir şarkının ya da müzik parçasının yazılı olduğu tondan başka bir tonda çalınmasına denir. Diğer bir ifadeyle çalınan tonu herhangi bir tona aktarmadır (İldan, 2013, s.22). Herhangi bir ezgi her yönden okul öncesi çocukları için uygun olup, ses sınırı yönünden uygun değilse, ezgi başka bir tona (eksene) aktararak kullanılabilir. Transpoze edebilmek için; tonalite, seslerin doğal yapısı ve aralıklar, değiştirici işaretler ile majör ve minör dizilerden yararlanılır (Dinçer, 2000, s.51).

Aralık: İki sesi ayıran uzaklıktır. Adları ve sesleri aynı olmayan iki ses arasındaki incelik-kalınlık ayırımına denir. Aralıklar iki ses arasındaki notaların sayısı ile ölçülür (ikili aralık, üçlü aralık vb.) (Dinçer, 2000, s.52; Say, 2002, s.66; Yılmaz, 2002,s.10).

Seslerin Doğal Yapısı ve Aralıklar: Doğal dizi olan “do dizisi”nin mi-fa ve si-do sesleri arası diyatonik yarım aralık, diğer sesler arası ise bir tam aralıktır (Dinçer, 2000, s.52).

Diyatonik Dizi: İçerisinde aynı isimden yazılan sesin bir kez bulunduğu diyatonik diziler tam ve yarım seslerden oluşur. Yedi sestten oluşmuş ve sesleri tam beşli aralıklarla dizilebilen tüm majör ve ilgili minör diziler diyatonik dizilerdir (İldan, 2013, s.14).

Dizi (Gam): Seslerin birbiri arkasına sıra halinde tonalite kurallarına göre dizilmesidir. Müzikte sesler yedi isimle yazıldığı için, bu isimler verilerek yedi tane dizi elde edilebilir. Birinci nota ikinci nota olarak ilave edildiğinde 1 oktav elde edilmiş olur. Aynı ismi taşıyan iki ses arasındaki sekiz notanın yazılmış olduğu diziye *oktav* adı verilir (İldan, 2013, s.18).

Modlar: Dizilerin majör ya da minör olarak kurulmasına anlamına gelir. Majör dizi, minör dizi gibi. Diyatonik dizilerden meydana gelir (İldan, 2013, s.19).

Majör Diziler: İtalyanca büyük anlamındadır. Do Majör dizisinde sesler iki tam-bir yarım-üç tam-bir yarım şeklinde kurulurlar. Üç ile dördüncü ve yedi ile sekizinci sesler arası yarım, diğer sesler arası tamdır (İldan, 2013, s.19).

Minör Diziler: İtalyanca küçük anlamındadır. Minör dizilerde sesler bir tam-bir yarım-iki tam-bir yarım-iki tam şeklinde kurulurlar. İki ile üç ve beş ile altıncı sesler arası yarım diğer sesler arası tam sestir (İldan, 2013, s.20).

Tonalite: Dizilerin kuruluşlarını oluşturan kuraların tümüne tonalite denir. Yedi nota adı ile tanımlanan sesler, sekinci nota bir sayı olarak daha incelere doğru tekrarlanabilir. Dizilerin yükseklik bakımından durumunu ifade eder. Tonal sesler dizinin birinci, dördüncü ve beşinci sesleridir. Do majör temel majör tonalitedir. Diğer sesleri eksen kabule ederek majör tonalite elde etmek için, derecelerin tizleştirilerek veya pesleştirilerek değiştirilmeleri gerekir. Her majör dizinin bir ilgili minörü, her minörün bir ilgili majör dizisi vardır. Her ezgi yazıldığı ton dizisinin birinci, üçüncü, beşinci seslerinden biri ile başlar, bunlardan biri ile biter (Dinçer, 2000, s. 51; İldan, 2013, s.25).

Değiştirici İşaretler:

Diyez (#): Önüne konulduğu notayı yarım ses inceltir.

Bemol (b): Önüne konulduğu notayı yarım ses kalınlaştırır.

Çift Diyez (x): Önüne konulduğu notayı bir tam ses inceltir.

Çift bemol (bb): Önüne konulduğu notayı bir tam ses kalınlaştırır.

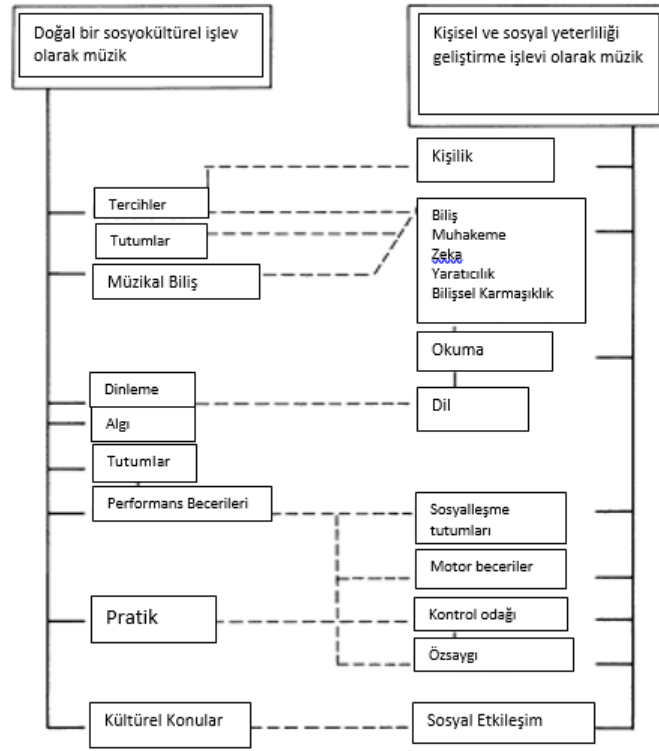
Naturel (Bekar): Değişmiş notanın sesini doğal durumuna getirir (Dinçer, 2000, s.51; İldan, 2013, s.14; Say, 2002, s. 61).

2.6. Müzik Eğitimi ve Gelişim İlişkisi

Müziğin insanın yapısı ve gelişimi üzerinde pek çok önemli etkisi vardır. Erken çocuklukta müzik, müziksel yeteneklerin gelişmesine ek olarak, çocukta bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil becerilerini geliştirmektedir. Grup düzeyinde işbölümü, araçları tasarlama ve kullanma kapasitesi, sembolik el hareketi, beyin fonksiyonunun lokalizasyonu ve lateralizasyonu, konuşmada melodi ve ritim, dilin cümle yapısı, ebeveyn-bebek iletişimi, ses yoluyla duygusal ve davranışsal manipölasyon, kişilerarası bağ ve senkronizasyon mekanizmaları, kendini ifade etme ve katarsis, yaratıcılık ve estetik ifade gibi pekçok alan üzerinde etkilidir (Brown, Merker and Wallin, 2001, s.3; Flohr and Persellin, 2011, s.3; Hallam, 2010, s.270).

Müziğin zihinsel yetilerden; dil, işitsel analiz, duygusal çağrılar, doğal çevre seçimi ve motor kontrol üzerinde önemli etkileri vardır (Pinker, 1997, s.550). Peery ve Peery (1987, s.3-4),

müziğin çocuklar üzerindeki etkisini kavramsallaştırmak için iki ana yapı önermiştir. Bunlardan ilki, müziğin kendi içsel özü nedeniyle değerli oluşudur. Yaşamın ve insan kültürünün bir parçası olduğu için pek çok kişi çocuklarına müziksel uyarımlarda bulunmayı, müzik eğitimi ve müziksel kültürlenmeyi değerli görür. İkinci olarak ise gelişen müzikal becerilerin, diğer kişisel ve sosyal yeterlilik kategorilerine genellenen yararları olmasıdır. Müzik eğitimcileri, çocuk gelişim uzmanları ve ebeveynler, çocukların müzik dinleme, müzikten zevk alma ve müzik yapma gibi müzikal becerilerinin gelişmesinin ayrıca bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişmelerini de etkilediğine inanmaktadır. Müzik ve gelişim ilişkisine yönelik bu ikili kavramsal yapı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Müziğin çocuğun gelişimindeki rolünü dikkate alan model yapısı (Peery ve Peery, 1987, s.4)

Müzik çocukların bilişsel, algısal, duygusal, sosyal, psikomotor, kültürel ve estetik gelişimine çok boyutlu olarak katkı sağlar. Müzik etkinliklerinin bu gelişimsel alanlara yönelik spesifik katkıları ise şu şekildedir:

Bilişsel Beceriler: Müziksel zeka çocukların, ritim ve melodinin tonal yönlerini zihinsel olarak işleme yeteneklerini içerir. Örneğin bir şarkıyı öğrenmek için şarkının sözleriyle hareketlerini eşleştirmeye odaklanan çocuk, benzer şekilde bir çalgıdan ses çıkarmak gibi

müzikal deneyimlerde de uygulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir. Aynı zamanda müzik öğrenme ile matematik öğrenme, okuma yazma öğrenme gibi disiplin alanları arasında bilişsel bağlantılar vardır. Bu bağlantılar sembolleri yorumlamayı öğrenmeye dayandığından, müziksel öğrenmeler bilişsel beceri gelişimini çok boyutlu olarak destekler (Isenberg ve Jalongo, 2006:152). Kanıtlar müzikle uğraşmanın müzikal işleme becerilerini geliştirdiğini ve diğer bilişsel yeteneklere fayda sağladığını ileri sürmektedir (Habibi, Damasio, Illari, Elliott Sachs and Damasio, 2018). Ayrıca, çocuklar ve yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalar, müzisyenlerin ve müzisyen olmayanların beyinlerinin farklı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu farklılıkların önceden var olan özelliklerden, müzik eğitiminden veya ikisi arasındaki etkileşimlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığı tespit edilmemiştir. Müzik eğitiminin çocukların beyin ve bilişsel gelişimine olan etkilerini araştırdıkları araştırmalarında Habibi, vd. (2018), hedef grubu çocukları, biri sporla uğraşan ve diğeri sistematik herhangi bir okul sonrası eğitime kayıtlı olmayan iki çocuk grubuyla karşılaştırılmıştır. Eğitimden iki yıl sonra, müzik grubundaki çocukların, müzikle ilgili işitsel becerilerde karşılaştırma gruplarından daha iyi performans gösterdiklerini ve ilgili beyin değişimlerini gösterdikleri saptanmıştır. Müzik eğitiminin çocuklarda beyin ve davranış değişikliklerine yol açtığı ve bu değişikliklerin önceden var olan biyolojik özelliklerle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Brandler ve Rammsayer (2003) benzer şekilde yaptıkları çalışmalarında, müzisyenlerin müzisyen olmayan bireylere göre sözel bellek üzerindeki üstün performansının, uzun süreli müzik eğitiminin sözel bellek üzerinde yararlı etkiler yarattığı fikrini desteklemektedir. Bu durumun büyük olasılıkla kortikal organizasyondaki değişikliklerden kaynaklandığını vurgulamışlardır.

Dil Becerileri: Müziğin dille paralel olan özellikleri vardır. Müzik dil için kullanılan zihinsel araçları kullanır. Tüm dünya dillerinin soyut bir evrensel gramere uyması gibi, tüm dünya müzikleri de soyut bir evrensel yapıya uyar. Bu fikir Chomsky'nin fikirlerini müziğe uyarlama konusunda çeşitli girişimleri doğurmuştur. Teoriye göre müzik bir nota dökümünden ve bir dizi kuraldan oluşur. Kurallar notaları bir sıraya dahil eder. Bir müzik parçasını anlamak, bu zihinsel yapıları parçayı dinlerken birleştirmek anlamına gelir (Pinker, 1997, s. 529). Müzikal uyarımı içeren bir erken çocukluk müfredatı sadece müzik ve hareket becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda ses kalıplarının, fonemik farkındalığın ya da kelime kavrayışının tanınmasıyla ilgili olarak çocuğun dilsel ve dilbilimsel becerilerini de etkiler (Jordan De-Carbo and Galliford, 2011, s.215). Müziğin

dilin sözcüklerini alarak özellikle prozodiyi kullanması, güçlü ve zayıf vuruşların ölçüsü, yükselen ve düşen perdelerin tonlaması, ifadelerin hiyerarşik gruplaması dil ve müzikte benzer olup, müziğin dil ile ilgili zihinsel mekanizmaları kullanmasıdır (Pinker, 1997, s.550). Eğitim çalışmaları, müzik eğitime katılmanın çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişmesine doğrudan fayda sağlayıp sağlamadığını test etmiştir. Müzik eğitiminin hem müzik hem de dil bilişini destekleyen beyin mekanizmalarındaki değişiklikler yoluyla okuryazarlık gelişimini artırabileceğine dair bulgular saptanmıştır (Gordon, Fehd ve McCandliss, 2015). Yapılan araştırmalar müzik ile ilgilenen bireylerin, çeşitli dil ve dil ile ilgili görevlerde de müzikle ilgilenmeyen bireylerden daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, müzik dersleri alan çocuklar, çeşitli dil becerilerinde artmış bir yetenek göstereceklerdir. Bununla birlikte, bu gelişimsel etkilerin zamanlamasının ne olabileceği ve çocukların müzik yeteneklerinde ne derece geliştikleri belirsizdir. Hutchins (2018), müzik dersleri alan çocuklar arasında müzikal ve dilbilimsel becerilerde ölçülebilir gelişmelerin olup olmadığını bulmayı amaçlayan uzun süreli bir çalışmanın ilk yıl verilerini sunmuştur. Grup dersleri alan doksan çocuğun (3-6 yaş); müzikal, dil ve algısal yetenekleri hem okul yılının başlangıcında hem de sonlarında ölçülmüştür. Öncesi ve sonrası karşılaştırmalar kelime dağarcığı, ön okuma becerileri ve şarkı söyleme becerilerinde bir artış olduğunu; bu artışların, zaman içerisinde normal gelişmeye atfedilebilecek olanın ötesinde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, şarkı yeteneğinin dil becerileri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Birlikte ele alındığında, bu sonuçlar erken çocukluk dönemi müzik eğitiminin hem müzik becerileri hem de dil becerilerinde ilgili gelişmelere yol açabileceğini ve bu iki yetenek arasındaki gelişimsel bağın kanıtlarını güçlendirebileceğini göstermektedir.

Algısal Beceriler: Müziğin işitsel algı ve analizinde, tıpkı gözün karmakarışık bir mozaigi alması ve arka planlarından yüzeyleri ayırması gerektiği gibi, kulak birbirine yakın sesleri ve ses kaynaklarından gelen sesleri ayırmak zorundadır. Bu ses orkestradaki bir solist, ormandaki bir kuş, yaprak hışırtısı sesi olabilir. İşitsel algı ters akustiktir. Girdi bir ses dalgası, çıktı ses yapıcının özelliğidir. Müziğin duyguları harekete geçiren etkisi ile doğal çevreden gelen seslere karşı uyarıcı etkisi vardır (Pinker, 1997, s.550). Bir bebeğin annesinin sesini fark etmesi veya 3 yaşındaki bir çocuğun müziksel bir uyarıya tepki vermesi müziği algılamaya dair yeteneklerini göstermektedir. Erken yaştaki çocuklar için müziğin duyusal algıları, yalnızca işiterek algılamalarını beklemeyecek şekildedir. Çocuklar bu yaşlarda müziği bütün duyularıyla keşfederek katılım göstermelidir. Örneğin

öğretmenler müzikal deneyimler sırasında enstrümanlardan sesler çıkarırken çocukların bu sesleri dinlemelerini, dokunmalarını, çalmalarını, bedensel olarak ifade etmelerini sağlayacak şekilde keşfetmelerine fırsat vermelidir (Isenberg ve Jalongo, 2001, s.163).

Duygusal Beceriler: Müzik, duygusal tepkileri harekete geçirir. Çocuklar müzik ve dile ilişkin deneyimler kazandıkça, müziğe yönelik duygusal tepkilerini açık bir şekilde dile getirebilirler. Bir grup ilkokul çocuğuyla yapılan çalışmada öğretmen hüzünlü bir şarkıyı çocukların öncelikle dikkatli bir şekilde dinlemelerini, sonrasında bu şarkının neden bir veda şarkısı olduğunu açıklamalarını istemiştir. Çocuklar “Üzüntülü bir parça”, “Yavaş bir müzik”, “Arkadaşlar uzağa giderse böyle hissederiz” gibi durum cümleleriyle şarkıyı ifade etmiştir (Isenberg ve Jalongo, 2001, s.166).

Sosyal Beceriler: Müzik ve hareket etkinlikleri; bir gruba katılma, paylaşma, işbirliği yapma becerilerini destekler. Grupla şarkı söyleme gibi müzikal etkinlikler yoluyla çocuklar, işbirliği içerisinde grup hedeflerine uygun olarak bireysel isteklerini kontrol altına almayı öğrenirler (Isenberg ve Jalongo, 2001, s.166; Jackman, 2011, s.283).

Psikomotor Beceriler: Müzik, evrensel bileşeni olan ritim ile hayatın her yerindedir. Vücudun ve günlük yaşamda yapılan işlerin optimal bir ritmi vardır. Motor kontrol üzerinde etkili olan müzik, hareketin motivasyon ve duygusal bileşenlerini yeniden şekillendirir (Pinker, 1997, s.550). Bir denge duygusu ve uzayda beden farkındalığı sağlayan vestibüler sistem, temel motor davranışları ve dinleme davranışlarını da yönlendirmektedir. Müzik, vestibüler sistemin gelişiminin bir anahtarıdır ve beyni, okumayı öğrenmek için gerekli olan konuşmada kullanılan seslerdeki ve tonlardaki bölünmüş saniye değişikliklerini işlemeye yardımcı olur (Madaule, 1994). Çocuklar ksilofon, metalofon, tef, davul gibi çeşitli müzikal enstrümanlar kullanarak küçük kas ve ince motor becerilerini geliştirebilecekleri gibi yaratıcı hareket sırasında müzikal bir bölümü yorumladıklarında veya bir şarkıya bedensel yaratımla eşlik ettiklerinde büyük kas motor becerilerini geliştirme imkanı bulurlar. Müzik etkinliklerinin bu çeşitleri, kinestetik/bedensel zekayı inşa eder (Isenberg ve Jalongo, 2001, s.163; Jackman, 2011, s.283).

Kültürel Beceriler: Müzik çocukların çeşitli coğrafik bölgeler, kültürler ve etnik grupların müzikal mirasını tanımalarını sağlar. Kültürden kültüre değişen müzikal özellikler, çocukların farklı kültürlere ait müzikleri, bu müziklerin yapısını, kendi kültürleri ile

arasındaki farkı tanımlarına ve yorumlamalarına imkan sağlar (Isenberg ve Jalongo, 2001, s.166).

Estetik Beceriler: Estetik gelişim müzik gibi sanatsal çalışmalar dahil olmak üzere, yaşamın birçok alanında insanların “güzellik” algılarını nasıl geliştirdikleri ile ilgilidir. Müzik, estetik bir zevk olarak dinleyenleri etkiler. Yaşamın erken döneminden başlayarak ilerleyen dönemlerine doğru müziğe dair güzelliği ayırt edecek bir müzik kültürü ve yetkinlik duygusu oluşur (Miranda, 2013, s.11; North, Hargreaves ve O’Neill, 2000). Müzik ve hareket çocukların, “Müzik ve dansa güzel olan nedir?, Müzikte neyi işitir, dansa neyi fark ederiz?, Müzik ve dansa nasıl katılabiliriz?, İşittiğimiz veya gördüğümüz şeye neden o yolla yanıt veriyoruz?” gibi sorularla düşündürerek, estetik duyarlılıklarını geliştirmelerine katkı sağlar (Isenberg ve Jalongo, 2001, s.166).

2.7. Erken Çocukluk Döneminde Müzik

Yeni doğan bir bebek belirli bir nöron sayısına sahip olarak dünyaya gelir. Dünyaya geldikten kısa bir süre sonra ise kullanılmayan nöronlar ölmeye başlar. Başlangıçta bu nöronlar arasındaki bağlantı sayısı oldukça azken, çevresel etkilerle inanılmaz bir hızla sinaptik bağlantılar örülmeye başlar. Bir sene sonrasında sinir hücreleri arasındaki bağlantılar üç katına ulaşarak, ilk iki yılda artarak devam eder. Özellikle beyin kabuğu çocukluktan ergenliğe kadar önemli oranda gelişir. Bu gelişim ise, nöron sayılarındaki artıştan değil nöronlar arasındaki sinaptik bağlantılardan kaynaklanır (Gordon, 2003, s.2; Kavaklı ve Saygılı, 2006, s.53; Riley, 2007, s.4).

Vücudun büyümek ve sağlıklı kalmak için dengeli bir diyet gereksinimi olduğu gibi, beyin işlevleri bilgisi de bir çocuğun her iki yarıkürenin de potansiyelini geliştirmek için bir deneyim dengesine gereksinimi olduğunu doğrular. Erken çocukluk eğitimi çalışmalarının bölümlere ayrılmamış olması ve çocuklara sunulan deneyimler bu dengeyi besler. Erken çocukluk eğitiminde dil ve sayı becerileri en etkili şekilde oyun, keşif ve pratik etkinliklerle elde edilir. Planlama çerçevesi okuma, yazma ve matematiğe öncelik verir gibi görünse de, bu temel beceriler, müzik, sanat ve zanaat içeren, fiziksel ve doğal çevre üzerinde çalışan geniş bir çalışma programı ile güçlendirilir. Bu etkinliklerin çoğu, beynin her iki tarafının da doğal olarak işbirliği yapmasını içerir. Çizim, model yapımı ve boyama, sağ yarı küre aktivitesine aittir. Matematik sola doğru eğimlidir. Okuma, her ikisini de kullanır. Deney ve analiz esas olarak sol yarı küre aktivitesidir, ancak şekli

anlamak esas olarak sağdır. Yazma ve hecelemede, örüntü ve boşluklar sağ hemisferde, anlamları ise sol hemisferde işlenir (Brierley, 1994, s.67). Müzik algısının beyindeki hemisferik lokalizasyonunu inceledikleri çalışmalarında Platel, Brice, Baron, Wise, Lambert, Frackowiak, Lechevalier ve Eustache (1997), perdeyi ve ritmi ayırt etme görevlerinin sol hemisferde, tınıyı ayırt etmenin ise sağ hemisferde aktive olduğunu saptamışlardır. Bu bulgular ışığında oldukça az kullanılan sağ yarıküreyi uyarak, her iki yarıkürenin performansını tam olarak kullanma iyileştirilebilir (Brierley, 1994,s.68).

Çocukların yaşları ve uzmanlaşmaları arttıkça sağ hemisfer gücü ihmal edilebilir. Müzik, dans, heykel, resim ve drama dallarında farklı disiplinler vardır. Bu “performans” disiplinlerinin matematik ve fen bilimlerinde olduğu kadar titizlik ve hassasiyetle ele alınması dengeli gelişim açısından önemlidir. İlköğretime ilişkin sunulan raporlar (Her Majesty’s Inspectorate for Schools /HMI), iki ve üç boyutlu sanat standartlarındaki bozulma üzerine vurgu yaparken, daha ileri yaşlarda öğrencilerde estetik ve yaratıcı öznelerin kaybına uğrayabilecekleri, duygusal ve entelektüel olarak duygusal deneyime yanıt verme kapasitelerinin engellenebileceğini savunmaktadır (Brierley, 1994,s.67). Bu nedenle müzikal potansiyelinin geliştirilmesinde de özellikle erken yıllarda yeterli çevresel uyarım ve fırsat sağlanması çocukların müzikal haznesini geliştirmesi için büyük önem taşır.

Her çocuk müzikal bir potansiyel ile dünyaya gelir. Erken yıllardan itibaren çocukların müziğe karşı doğal ve içgüdüsel tepkileri vardır. Bu ilginin öğrenme, bilinçli ilgi ve müzik eğilimine dönüştürülmesi ise, erken çocukluk döneminde çocuklara bu yönden fırsat verilmesi ile mümkün olabilir. Erken çocukluk döneminde müzik, başlı başına bir etkinlik olarak belirli kazanımlara yönelik bir eğitim alanı olmakla birlikte, bir yöntem olarak da kullanılmaktadır. Müziğin erken yıllarda bilinçli olarak kullanılması, var olan müzik potansiyelinin ortaya çıkarılarak desteklenmesi açısından son derece önemlidir.

Müzik, küçük çocukların büyüme ve gelişiminin doğal ve önemli bir parçasıdır. Müzikle erken etkileşim, tüm çocukların yaşam kalitesini olumlu yönde etkiler. Müzikteki başarılı deneyimler, tüm çocukların şarkı, ritmik hareket ve dinleme deneyimlerindeki yaratıcı ifadelerle diğer bireylerle duygusal ve entelektüel olarak bağ kurmasına yardımcı olur. Erken çocukluk döneminde müzik, geleceğin müzik öğreniminin yapıldığı bir temel oluşturur. Bu deneyimler programın günlük rutinine ve çocukların oyunlarına entegre edilmelidir. Böylelikle müzik yapma ve paylaşma sevinci ile ilgili kalıcı tutumlar

geliştirilebilir. Erken yaşta çocuklar için müzik eğitimi, şarkı söylemenin, hareket etmenin, dinlemenin, yaratımın, çalgı çalmanın ve sesin görsel ve sözel temsillerine yanıt veren gelişimsel olarak uygun bir program içerir. Programda yer alan müzik literatürü, geleneksel çocuk şarkıları, halk şarkıları, klasik müzik ve çeşitli kültürlerden, stillerden gelen zaman ve mekanda çeşitli kültürlerin müziklerini temsil eden yüksek kaliteli ve kalıcı bir değerde olmalıdır. Müziğin, kendi değeri için dikkati çeken odak noktası olduğu etkinlikler için gün içinde zaman geçirilmelidir. Ayrıca, sözel olmayan amaçların başarılmasını kolaylaştırmada öğretmenler için bir araç işlevi görebilir (NAfME, 2018a).

Müzik insan yaşamının vazgeçilmez bir olgusu olarak, yaşamın erken yıllarından itibaren çocukların hayatlarında da önemli bir rol oynar (Uslu, 2009, s.824). Müzik ve hareket, çocukların oyunlarının temel bir yönünü oluşturur. Çocuklar müziği işittiklerinde, zevkle hareket etme, dinleme ve şarkı söyleme fırsatlarına sahip olur. Çocukların müzik etkinliklerine katılımı; dinleme, şarkı söyleme, bedensel hareket, çalgı çalma, estetik yaratım gibi yaratıcı etkinlikleri içerir (Izumi-Taylor, Gunn Morris, Meredith and Hicks, 2012, s.35; Jackman, 2011, s.281).

Müzik yoluyla seslerini kullanarak müziği deneyimleyen çocuklar, müzikal kavramlara dair bilişsel bir anlayış yapılandırmakla birlikte, işitme ve dokunma duyularıyla da müzikten yarar sağlar. Müzik çocuklara sağlıklı alışkanlıkların öğretilmesinde de önemli bir rol oynar. Çocukları hareket etmeye teşvik eden müzikal çalışmalar, çocukların büyük ve küçük kas gelişimini desteklemekle birlikte fiziksel aktivite ve sağlıklı gıdalarla beslenmenin önemi gibi öz bakım becerilerinin desteklenmesini de sağlar (Izumi-Taylor, Gunn Morris, Meredith ve Hicks, 2012, s.35).

Müzik bir iletişim dilidir. Müzikte ton, ritim, perde, tempo ve hareket yoluyla iletişim kurulur. Müzik çocukların kültürel kökeni ve dilleri birbirine yabancı olsa dahi, duygularını iletme ve paylaşımlarına olanak sağlar. Doğdukları hatta daha önceki zamanlardan itibaren müzikle tanışan çocuklar; annelerinin sesi, sallanan bir sandalyenin ritmi, anlamsız heceleri şarkı yoluyla tekrarlama gibi pek çok deneyim geçirirler. Çocuklar sözcükleri öğrenmeden önce, vokal sesler ile ton ve ritime dair bir anlayış kazanırlar. Erken dil öğrenme bir anlamda erken müzik öğrenmedir, çünkü çocuklar aynı anda her iki beceriyi de öğrenirler (Jackman, 2011, s.281).

Nitelikli bir erken çocukluk müzik eğitimi programı, çocukların ahenkli bir şekilde şarkı söylemeyi öğrenmelerine, ritmik ve anlamlı olarak hareket etmelerine, sınıf çalgılarını

çalmalarına, gelişimsel açıdan uygun müzikal kavramları kazanmalarına, müziği yaratmalarına, günlük yaşamlarının bir parçası olarak müziğin değerini kavramalarına, değerlendirecek dinlemelerine ve müziği yapabilmelerine ilişkin özyeterlilik kazanmalarına yardımcı olur (Isenberg ve Jalongo, 1993, s.112).

NAEYC (National Association for the Education of Young Children), MENC (National Association for Music Education) ve NAFME (National Association for Music Education) gibi pek çok kuruluş, erken yıllarda müziğin önemine dikkat çekerek, erken çocukluk eğitim programları içerisine sistematik bir şekilde adapte edilecek müzik eğitimi teşvik etmek için işbirliği yapmaktadır (Kemple, Batey ve Hartle, 2004, s.31).

NAFME (National Association for Music Education/Amerika Ulusal Müzik Eğitimi Derneği) tüm çocukların müzik yapma hakkı olduğuna ve erken çocukluk eğitimi ortamlarındaki tüm çocukların dilsel kökenden, sosyoekonomik durumdan veya coğrafyadan bağımsız olarak müzikal öğrenme deneyimlerini, cinsiyete ve kültüre bakılmaksızın, günlük rutin ve oyun ortamlarına entegre edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Müzik bileşeni, erken çocukluk eğitim programlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Tüm çocukların ifade edici, duygusal, entelektüel, sosyal ve yaratıcı gereksinimlerini karşılamaktadır (NAFME, 2018b).

NAFME, çocukların, programın diğer alanlarıyla bütünleştirilmiş, bireysel çalışmalar, öğrenme merkezlerinde serbest oyun, grup çalışmaları gibi müziği oluşturma ve dinlemeye dayalı oyun-temelli müzikal deneyimlerle çeşitli öğrenme fırsatlarına erişmelerini desteklemektedir. Bu deneyimlere rehberlik etmekten sorumlu yetişkinler ebeveynlerden bakıcıya, erken çocukluk eğitimcisine ve müzik uzmanına kadar değişebilir. Çocukların yaratıcı müzik etkileşimlerini duyarlı bir şekilde kabul eden, genişleten ve teşvik eden ebeveynler, bakıcılar ve öğretmenler, çocukların müziğe sürekli ve başarılı bir şekilde dahil olmaları için en güçlü yolu sunar. Çocuklar gün boyunca örnek ve çeşitli müzikal sesleri, etkinlikleri ve materyalleri deneyimlemelidir. Müzikle şarkı söyleme, ritmik şarkı söyleme, hareket etme, yaratma, doğaçlama yapma, yaratma ve çalma yoluyla müziksel olarak etkileşimde bulunma fırsatlarından yararlanmalıdırlar. (NAFME, 2018b).

2.7.1. Erken Müzik Becerilerinin Gelişimi

Ses Dinleme ve Ayırt Etme: İşitilene anlam vermek sesin perdesi, süresi, yoğunluğu ve tonundaki varyasyonlarla mümkün olur. Bu farklılıkları duyamayacak bir çocuk, ne anlam,

ne de çok yönlü deneyimlerin geniş yelpazesini toplayamaz. Dil öncesi işitsel eğitim, perdeli seslerin çeşitli yükseklik ve sürelerini içeren etkinlikleri içermelidir. Bu ise yalnızca müzik yoluyla yapılabilir. Perde ve yoğunluk seviyelerindeki en küçük değişiklikleri fark etme yeteneği, çocuğun ses kaynaklarının mekansal konumunu tahmin etmesini sağlar. Böylece görsel lokalizasyon daha doğru yapılır. Sese başka bir keskin yanıt, kinestetik sistem yoluyla deneyimlenebilen bir hareketle verilir. Bu duyumlar, yeterli deneyimden sonra hatırlanarak, geri çağırılır. Bu şekilde, kinestetik hafıza, motor kontrol ve koordinasyon ile mekansal farkındalık gelişmeye başlayarak, vestibüler fonksiyon ve ilgili biyokimya uyarılır. Özellikle yaşamın erken yıllarında bebeklere söylenen şeyin önemi yoktur, sadece perde ve tonal kalitedeki değişimlere yanıt verilir. En sevgi dolu sözcükleri konuşan bir öfke sesi sıkıntıya neden olurken, akılda kalıcı sözcükler kullanarak sevgi dolu bir ton, neşeli tepkilere neden olur. Başka bir ifadeyle, tipik işiten bebekler doğumdan itibaren dilin tüm ses bileşenlerini deneyimleme yeteneğine sahiptir. Ancak daha sonra onları anlamlı bir dil biçiminde tanımak, kullanmak, düzenlemek ve karıştırmak için öğrenmek zorundadır. Her konuşma sesi, tüm bileşenlerin karmaşık bir karışımıdır (Wisbey, 2012, s.11,18).

Sesin doğası, bebeğin erken yıllar süresince hayati işitsel belleğini geliştirmesinin tamamıyla ona bakım sağlayan yetişkine bağlı olduğu anlamına gelir. Çocuklar sesin tüm yönlerini işitme yeteneğine sahip olduğunda, beyin (reseptörler) uygun şekilde emer ve kalıcı olarak tutmak mümkün olur. İşitme mekanizması fetal yaşamın altıncı ayından itibaren gelişmeye başlar. Bir çocuk gördüğüne tepki vermeden önce duyduğuna tepki verir. Zamanla, sözlü dilin başlatılmasından bağımsız olarak, çocuğun gördükleri daha ağır basar hale gelir. Duyma her ne kadar muhtemelen dil kullanımında yeterli düzeyde gelişmiş olsa da, çocuklarda müzik açısından yeterli düzeyde gelişmez. Dilde olduğu gibi, çocuğun bilinçaltında müziği özümseme fırsatını yakalaması için müziğe maruz kalması ve müziği deneyimlemesi gerekir. Her ne kadar çok küçük yaştaki bir çocuk dinlediği müziğin büyük bir kısmını kavrayamasa da müzik bilinçaltında özümsemer ve daha sonraki zamanlarda anlayarak bilinçli müzik dinleme için bir hazırlık işlevi görür. Bir çocuk dinlediği ve bilmeden özümsemediği müziğin niteliği ve niceliği oranında daha sonra bilinçli olarak dinlediği müziği anlayacaktır. Bilinçaltında müziği dinlemenin önemi bilinçaltında bir dili dinlemenin öneminden daha az değildir. Ayrıca, dilde olduğu gibi bilinçaltında müzik dinlemek için en önemli zaman 0-3 yaş aralığıdır (Gordon, 1986, s.72; Pratt, 1997/2007, s.3).

Müziği bilinçli olarak ve olmayarak dinleme ile beraber şarkı söyleme ve ritmik hareketlere katılma açısından bir çocuğun müziği konuşması gerekir. Erken yaştaki çocukların müziğe katılımının niteliği ve niceliği, çocukların ileriki yaşlarında müziğe katılımının niteliği ve niceliği ile doğrudan ilişkilidir. Erken yaşlarda çocukların müziği dinleme, keşfetme ve deneyimlemeden mahrum bırakılmaması önemlidir (Gordon, 1986, s.72; Wisbey, 2012, s.16). Diğer taraftan bir çocuğun görme üzerine çok bağımlı olmaması, dinleme becerilerinin gelişimini de etkileyebilir. Bu nedenle sesin kaynağını görmeksizin sesler arasında ayırım yapmayı içeren etkinliklerin günlük olarak çocuklara sunulması önemlidir (Wisbey, 2012, s.13).

Müzik Babıldama: Müzikle ilgili en az iki aşama vardır. Bunlardan birinci aşama tonlama, ikinci aşama ise ritimdir. Daha fazla aşama olabilmekle birlikte, bunlar henüz nesnel olarak tanımlanmamıştır. Bir çocuk, hem tonal babıldamayı hem de ritim babıldamasını aynı anda yapmaya başlayabilir ya da biri diğerinden daha önce gerçekleştirebilir. Eğer bir çocuk bu aşamalardan birini ya da ikisini hızlı bir şekilde ilerletirse, müzik yeteneğinin muhtemelen ortalamanın oldukça üstünde olduğu düşünülebilir (Gordon, 2013, s.5).

Tonal babıldama aşamasında, çocuklar konuşma sesi kalitesiyle şarkı söylemeye çalışırlar. Çıkardıkları sesler arasındaki ilişkiler, kültür tarafından kurulan bağlam ile ya çok az benzer ya da hiç benzemez. Erken yıllarda çocuklar henüz konuşma ses kalitesi ve şarkı ses kalitesi arasında ayırım yapmayı öğrenmemiştir. İki ses doğuştan birlikte gelişir. Çocuklar konuşma sesini şarkı söyleyen sestən çok daha fazla duyarlar. Bu nedenle, daha aşına oldukları konuşma sesleriyle karşılaştırıldığında, şarkı söyleme seslerinin neye benzediğini değil nasıl hissettirdiğini öğrenmek için şarkı söyleme seslerini denemeye cesaretle teşvik veya motive edilmezler. Şarkı söylemeye teşvik edildiklerinde dahi, bir konuşma sesiyle şarkı söyleyen ses arasında hiçbir farkın olmadığına inanabilirler (Gordon, 2013, s.6).

Ritim babıldama aşamasında, çocuklar farklı sesler ve düzensiz hareketler yaparlar. Bu sesler ve hareketler tutarlı bir tempoda değildir, birbirine yakındır ve bağlamsal olarak yetişkin kültürüne yabancıdır. Bir yetişkin tipik olarak çocukların tonal veya ritim babıldamalarını anlamamasına rağmen, çocuklar genellikle kendi babıldamalarını ve diğer çocuklarınkini anlarlar (Gordon, 2013, s.6).

Yenidoğanlara hem onlarla konuşulduğu kadar çok şarkı söylenmez hem de onların konuşmaları duyduğu kadar müzik duymaya fırsatları olmaz. Müzik dinlediklerinde de,

genellikle bu belirli bir amaçla değil şans eseri olur. Sonuç olarak, pek çok çocuğun, dilde yaptığı gibi yapabilmeleri için gerekli çeşitli müzik seslerini alma fırsatı yoktur. Bu yüzden müzik çalma yoluyla hareket etme yetenekleri engellenir. Bu küçük çocuklar daha sonra tonal ve ritim babıldama aşamalarını geçemezler ve tonal ve ritim dinleme sözcük haznelerini geliştiremezler. Daha fazla müzik gelişimi için hazır olma işlevi görecekin dinleme alışkanlıkları olmadan, müzikte “konuşma” sözcük dağarcığı edinme becerisi sınırlı hale gelir. Müzikteki konuşma kelime dağarcığı olan şarkı söyleme ve ritim söyleme, özgürce rahatlama ve nefes alma, bedeni serbestçe akarak sürekli hareket ettirme, şarkı tonu kalıplarını söyleme ve ritim kalıplarını söyleme ile ilgilidir. Çocuklar on sekiz aylık olana kadar müziğe bolca ve çeşitli şekillerde maruz kalmadıkça, dil edinimi ile meşgul olurlar ve müzik çok az önem taşır veya hiç önem taşımaz. Müziğe yoğun bir şekilde maruz kalınsa bile, çocukların konuşma dilinin ritmi, sanatsal ve stilistik bir şekilde müziği ifade etmek için çocukların dilini önemli ölçüde etkiler ve değiştirir. Dahası, uygun erken müzik gelişiminden mahrum kalan çocuklar genellikle formal eğitim almaya başladıklarında sadece müzik hakkında bir şeyler öğrenirler. Müzik üretmek için tam olarak eğitime katılmayı zor bulurlar (Gordon, 2013, s.7).

Şarkı ve Ritim Söyleme: Dilin ses bileşenleri perde, tonal kalite, süre ve yoğunluk olarak tanımlanırsa, bu içerikleri öğrenmek için şarkı söylemenin önemi anlaşılabilir (Wisbey, 2012, s.18).

Çocuklar genellikle medya aracılığıyla, nadiren ise canlı müzik aracılığıyla müzik dinlemelerine rağmen, yetişkinler tıpkı konuşma seslerini kullanmaları için çocuklara bir model sundukları gibi, şarkı söyleme ve ritim kalıpları kullanmaları için de şarkı söylerler. Bütün çocuklar konuşma seslerini kullanmayı öğrendikleri gibi, şarkı söyleme ve ritim kalıplarını kullanmayı öğrenirler. Bu ise yapılandırılmış ve yapılandırılmamış informal rehberlik ve formal öğretimin niteliğine ve miktarına bağlıdır. Ne yazık ki, yetişkinler nadiren çocuklar için ritim kalıpları ve tonal kalıpları söylerler ve bunu söyledikleri zaman, dildeki sözcükleri öğrenme şeklinin aksine, çocuklardan ne tonal kalıpları veya ritim kalıplarını söylemeye katılmalarını ne de bu kalıpları öğrenmelerini beklerler. Bu nedenle, tipik olarak, çocuklar şarkı ve ritmi söyleme sözcük dağarcığını geliştirmek için gerekli olan müzik dinleme sözlüğünü elde edemezler. Aynı şekilde kendi stratejilerini kullanan çocuklar için, bu sözcük dağarcığını ilerletmelerine yardım etmede yeterli zaman harcanmaz. Ancak bazen yetişkinler, çocuklar daha şarkı söylemeye hazır olmadan önce

bilmeyerek de olsa onları cesaretlendirir veya şarkıları söylemesi için teşvik eder. Çocukların tonal ve ritim kalıplarını söyleyemeden önce, sözleriyle veya sözsüz olarak şarkı söylemeyi öğrenmelerini beklemek, tek tek sözcükleri, kalıpları ve cümleleri öğrenmeden önce şiirleri okumalarını beklemek gibidir (Gordon, 2013, s. 7).

Çocukların dinlemesi için müzik seçmede en önemli olan müziğin ton kalitesidir. Bu, enstrümantal tınıya özel önem gösterilmesi gerektiği demek değildir. Hoş bir ton kalitesi bütün müzik enstrümanlarından alınabilir. Bir kaydın ton kalitesinde çok iyi olduğu belirlendiğinde müziğin tınlarının dinamikleri ve türleri dikkate alınmalıdır. Müziğin sık sık değişen dinamiklere ve tınlara sahip olması gerekir. Müzik ne kadar çok çelişen (zıt) dinamik bölümlere ve çelişen (zıt) tını bölümlerine sahip ise çocuklarda bırakacağı izlenim o kadar iyi olacaktır. Çok fazla müzik geçmişi olmayan ebeveyn veya okul öncesi öğretmeni için sözcükler olmadan şarkı söylemek veya mırıldanmak en iyi ton kalitesini sağlayabilir. Ebeveyn veya okul öncesi öğretmeni tarafından kısa şarkıların sözcükler olmadan söylenmesi çocuk için en kazançlı şey olabilir (Gordon, 1986, s.72).

En iyi ihtimalle, çocukların şarkı söyleme ve ritim dağarcığı geliştirilmesi tonal ve ritim dinleme söz dağarcığı ile etkileşim içinde olmasıyla mümkündür. Tonal ve ritim dinleme söz dağarcığı da şarkı söyleme ve ritim dağarcığıyla etkileşim içinde bulunulduğunda gelişir. Bu sürekli bir döngüdür. Çocuklar müzik öğrendikçe, tonal ve ritim dinleme sözcük dağarcığı, şarkı söyleme ve ritmi söyleyen sözcük dağarcığı birbirine bağımlı hale gelir. Bir grup dağarcığın diğerleri olmadan geliştirilmesi mümkün değildir (Gordon, 2013, s. 8).

Hareket: Erken yıllarda çocukların, esnek ve sürekli olarak serbest, akıcı bir şekilde hareket etmeleri teşvik edilmezse, ritim kalıplarını esneklik ve sözcük öbeği ile söylemeyi öğrenmeleri ve ritim dağarcığı geliştirmeleri mümkün olmayacaktır. Bebekler doğal olarak, çok erken yaşlarda esnek ve serbest akan, sürekli hareket ile ritme yanıt vermeye başlar. Çocuklarda müzikle ilgili informal rehberlik olmazsa, okulda formal müzik eğitimine başladıkları zaman, esnek ve akıcı bir şekilde mekansal olarak hareket etme becerisi sınırlı olur. Örneğin, vücudu bir bilgisayar olarak düşünürsek, beyin sabit sürücü ve vücudun geri kalanı bu bilgisayarın yazılımıdır. Beyin, esas olarak kollar ve bacaklar aracılığıyla algılanan hareket sonucunda bilgi alır ve saklar. Girdi sağlayan tüm vücut olmadan, tüm amaç ve amaç için beyin yoksun ve uykuda kalır. Yani, beynin anlayabilmesi için beden kendini hissetmelidir. Aksiyomatik ritm, tıpkı geleneksel müzik

teorisyenleri tarafından geleneksel olarak ve kasten denendiği gibi, bilişsel ve doğrudan beyin aracılığıyla öğretilmez (Gordon, 2013, s. 8).

Ebeveyn ve okul öncesi öğretmeni çocuğu müziğe yönelik kas hareketleri içeren etkinliklere katılmaya veya müzik olmadığında bile kas hareketlerini kullanmaya teşvik etmelidir. Okul öncesi çağıdaki bir çocuk duyumsamada, jimnastik oyunları veya dramatizasyon gibi müzikle ilişkili olmayan etkinliklerde kassal tepkiler verebilir. Özellikle faydalı olanlar koordinasyon etkinlikleri ve vücut bölümlerinin fiziksel olarak tanınmasıdır. Tutarlı bir tempoyu ve belirli bir ölçüyü devam ettirmeye yardımcı olması için, şarkı söylenirken hareket etkinlikleri yapılmalıdır. Ayrıca, davul veya ritim çubuğu gibi ritim enstrümanlarının uygun ve kontrollü şekilde kullanımı da hareket etkinliklerinde fayda sağlayacaktır (Gordon, 1986, s.74-75).

2.7.2. Erken Çocukluk Eğitim Programlarında Müzik

Okul öncesi eğitim programları incelendiğinde, müziğin hem bir eğitim alanı hem de bir eğitim yöntemi olarak, eğitim programları içerisine entegre edildiği görülmüştür. Bu bölümde yurt dışında Kore, Tayvan, Hong Kong, Japonya, İrlanda erken çocukluk eğitimi programları; yurt içinde ise Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, programların genel özellikleri ile müzikal gelişim ve eğitimi destekleyiciliği yönünden incelenmiştir.

2.7.2.1. Yurtdışında Uygulanan Erken Çocukluk Eğitim Programlarında Müzik Eğitimi

Erken çocukluk döneminde müzik eğitimine ilişkin yapılan program düzenlemeleri incelendiğinde farklı ülkelere ait aşağıdaki eğitim uygulamalarına rastlanmıştır:

1992 yılında altıncı kez güncellenerek yürürlüğe konulana Güney Kore Okul Öncesi Programının temel özellikleri; çocuk merkezli, bireysel farklılıklara dayalı, yaratıcılığı teşvik eden, çocukların bütünsel gelişimlerine dikkate alan oyun merkezli ve entegre edilmiş bir program yapısında olmasıdır. Ulusal okul öncesi program standartları beş alan altında toplanmaktadır. Bu alanlar; Dil Alanı, İfade Alanı, Fiziksel Sağlık Alanı, Sosyal Alan ve Keşif Alanı'dır. Beş alan içerisinde "İfade Alanı" müzik ve sanat ile ilişkilidir. Bu alan keşfetme (sesleri ve hareketleri keşfetme), ifade etme (çeşitli sesler çıkarma, fiziksel olarak ifade etme, şarkı söyleme, çalgı çalma) ve değerini bilme (müziğin değerini bilme,

geleneksel Kore müziğine dair anlayış kazanma) alt alanlarından oluşmaktadır. Programda müzik içeriğine ilişkin etkinlikler ise; dinleme, şarkı söyleme, çalgı çalma, hareket etme ve geleneksel Kore müziğine ilişkin etkinliklerden oluşmaktadır (Lee, 2008, s.17).

2002 yılında yürürlüğe konulan Tayvan Eğitim Programında birinci sınıflar için müzik eğitimi; müzik, görsel sanatlar ve tiyatroyu içeren "Sanat ve Beşeri Bilimler" disiplin alanı içerisine entegre edilmiştir. 2002 yılında yapılan bu düzenleme ile müzik bağımsız bir konu olarak ele alınmıştır. Sanat ve beşeri bilimler disiplin alanının temel vurgusu, bütünleştirilmiş bir program yoluyla sanat anlayışını çocuklara kazandırmaktır. Bu alanın temel kategorileri "Keşfetme ve Yaratıcılık", "Estetik ve Anlama" ile "Kültürler ve Anlama"dır. Programda müzik bölümünün temel amacı, müziği sanatın diğer formları ve kültürlerle entegre ederek çocuklara müzikal bir anlayış kazandırmaktır. Öğretim klavuzu öğretmenlere Dalcroze, Orff ve Kodaly gibi baskın metodolojilere dayalı eklektik ve etkinlik odaklı bir yaklaşım sunmaktadır. Tayvan müzik sınıflarında en çok kullanılan etkinlikler; grupta şarkı söyleme, ritim tutma ve nota okumadır. Bedensel hareket müzik hedefleri arasında olmasına rağmen, öğretim klavuzuna sistematik bir şekilde dahil edilmemiştir. Müzik eğitimi tipik performans odaklı değildir. Birinci sınıflar için yaklaşık 36-40 çocuktan oluşan sınıflarda haftalık 40 dakikalık müzik eğitimi verilir (Yang, 2002, s.34).

Hong Kong Okul Öncesi Eğitim Programı, Ulusal Program Geliştirme Konseyi tarafından, iki ile altı yaş arası okul öncesi çocukların eğitimi için hazırlanmıştır. Program çocukların; bilişsel, fiziksel, sosyal, estetik ve ahlaki açıdan çok yönlü gelişimini ilerletmeyi, iyi alışkanlıklar geliştirerek onları yaşama hazırlamayı, gelecek öğrenmeleri için temel oluşturacak olumlu bir öğrenme tutum ve isteği oluşturmalarını hedeflemektedir. Çocuk merkezli bir yapıya sahip olan program felsefesi, çocukların aktif birer öğrenen olarak doğduklarını, gelişimsel süreçleri içerisinde bilgiyi çevresel etkilerle yapılandırdıklarını savunur. Bu bağlamda program okul eğitiminin yanı sıra; aile eğitimine önem vererek, çocukların gelişimi üzerinde etkili olan sosyal çevrenin özelliklerini ve gereksinimlerini program içerisine holistik bir yaklaşımla adapte etmeyi amaçlar. Program okul öncesi eğitimin, çocukların bütünsel gelişimlerini ilerletmesi amacına dayanır. Bu kapsamda program çerçevesi dört gelişimsel alan üzerine odaklanır: "Fiziksel Gelişim", "Bilişsel ve Dil Gelişimi", "Duygusal ve Sosyal Gelişim" ve "Estetik Gelişim"dir. Programda bu gelişimsel hedeflere altı öğrenme alanı yoluyla ulaşılması planlanır. Bu öğrenme alanları:

"Fiziksel Uygunluk ve Sağlık", "Dil", "Erken Matematik", "Bilim ve Teknoloji", "Birey ve Toplum" ile "Sanat"tır. Öğrenme alanlarının tümü, "bilgi", "beceri" ve "tutum" olmak üzere üç temel unsuru içerdiğinden, program bu unsurlara vurgu yapar. Ancak programda "bilgi" unsuru erken çocukluk döneminde spesifik konuların öğretilmesinden çok gelişimsel temel kavramlar üzerine odaklanmayı amaçlar. Programın estetik gelişim alanı; çocukların estetik duyarlılıklarının, gözlem ve duygular aracılığıyla geliştirildiğini, çocukların duygu, düşünce ve hayallerini farklı formlarda ifade ettiklerini vurgulamaktadır. Bu nedenle erken çocuklukta sanat eğitiminin amacı; çocukların farklı sanat formlarını ve sembollerini, estetik açıdan zengin ve çeşitlendirilmiş bir ortamda keşfetmelerini sağlamak, çocukların duyuşsal deneyimlerini zenginleştirmek, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini teşvik etmek, yaratıcı işlere katılımlarını teşvik etmek olarak belirtilmiştir. Müzik etkinliklerine programda, sanat öğrenme alanı içerisinde yer verilmiş; müziğin yanı sıra dans, drama, görsel sanatlar gibi sanatın farklı formlarının çocukların estetik duyarlılığını, hayal gücünü, yaratıcılığını, iletişim becerilerini geliştireceği vurgulanmıştır. Dengeli ve altı öğrenme alanının tümüyle çeşitlendirilmiş programda, yarım günlük plan içerisinde çocukların serbest seçimine dayalı aktivitelere 75-95 dakika, fiziksel hareket/müzik/sanat etkinliklerine 45-60 dakika ayrılması belirtilmiştir (The Education Bureau HKSAR, 2006).

2008 yılında güncellenen Japonya Okul Öncesi Eğitim Programı, erken çocukluk eğitiminin; erken yıllardan itibaren geliştirilip, hayat boyu devam edecek karakter oluşumu için bir temel oluşturduğunu vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitimin temel amacının, üç ve beş yaşları arasındaki çocukları çevresi yoluyla eğitmek ve gelişimsel özelliklerine uygun spesifik eğitim gereksinimlerini karşılamak olduğu belirtilen programda, her çocuğun nitelikli okul öncesi eğitimden faydalanmasının önemi belirtilmiştir. Program felsefesi, çocukların gönüllü olarak aktif deneyimlere katılımını, her çocuğun bireysel gereksinimleri göz önünde bulundurularak gelişimsel görevleri gerçekleştirmeyi, hem fiziksel hem de mental açıdan dengeli bir gelişim için oyun merkezli yaklaşımı savunur. Program okul öncesi eğitim için yıllık minimum 39 haftalık, haftada dört saatlik eğitimi içerir. Program "Sağlık (fiziksel ve mental sağlık)", "İnsan İlişkileri (çocuk ve diğer bireyler arasındaki ilişkiler)", "Çevre (çocuğun çevresi ve bu çevre ile ilişkisi)", "Dil (dil edinim süreçleri)" ve "İfade (duygular ve anlatım)" gelişimsel hedeflerinden oluşmaktadır. Programda müzikal becerilerin geliştirilmesi "İfade" alanı içerisinde hedeflenmiştir. İfade alanının amaçlarını; çeşitli nesnelerin nitelikleri ve güzelliğine dair derin bir anlayış geliştirmek, duygu ve

düşüncelerini kendine özgü yollarla ifade etmekten hoşlanmak, hayal gücünü kullanarak kendini çeşitli yollarla ifade etmekten hoşlanmaktır. İfade alanının müzik eğitimi ile ilgili içeriği ise; çeşitli sesleri, kalıpları, yapıları ve hareketleri tanıma ve hissetmekten hoşlanma, ses ve hareket, özgür ifade gibi yollarla duygu ve düşüncelerini ifade etme, çeşitli materyallerle etkileşime girerek bu materyalleri oyun içerisinde yaratıcı bir şekilde kullanma, müzikle etkileşime girerek, şarkı söyleme, basit ritmik enstrümanları kullanmaktan hoşlanma, söz ve hareketleriyle oluşturduğu imgeleri oynama, sergileme ve ifade etmekten hoşlanmayı içermektedir. Altı yaştan itibaren ilköğretim eğitime başlayan çocuklar için müzik eğitimi alanı daha spesifik bir disiplin alanı olarak ele alınarak; şarkı söyleme (modelden sonra söyleme, duygu ve hayal gücüne göre söyleme, birsinin ses özelliğine dikkat ederek söyleme gibi), enstrüman çalma (modelden sonra çalma, ritim notasyonlarıyla çalma, duygu ve hayal gücüne göre çalma, basit ritmik örüntüleri ve tonları çalma gibi), yaratıcı müzik yapma (müzikal yapılara dayalı müziksel formlar oluşturma, müzikli oyunlar oluşturma gibi) alt alanlarından oluşarak, “umi”, “katatsumuri”, “hi no maru” gibi geleneksel Japon müziğine ilişkin müzikal materyallerin kullanımını teşvik etmektedir (Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2008).

İrlanda Okul Öncesi Eğitim Programı (Aistear, 2009), doğumdan altı yaşa kadar olan çocuklar için bir program çerçevesi sunar. Program çocuklar bilgi, beceri, yetenek, tutum ve değerlerinin erken yıllardan itibaren desteklenmesi ile ebeveynlerin program sürecine dahil edilerek etkileşimli, oyun tabanlı, değerlendirmeye önem veren bir program modelini ortaya koyar. Program erken öğrenme ve gelişimi destekleyen on iki temel ilkeye dayanır. Bu ilkeler; çocuklar ve hayatları (benzersizlik, eşitlik, vatandaşlık), çocukların diğerleriyle olan etkileşimleri (ilişkiler, aile, toplum ve yetişkinin rolü) ile çocukların nasıl öğrendiği ve geliştiği (holistik öğrenme ve gelişim, aktif öğrenme, oyun tabanlı ilk elden deneyimler, bütünlük deneyimler, iletişim ve dil, öğrenme çevresi) dir. Program çocukların öğrenme ve gelişimini dört temayı kullanarak sunar. Bu temalar; iyi oluş, kimlik ve aidiyet, iletişim ile keşfetme ve düşünmedir. Her temanın kendine özgü dört amacı, her bir amaç için altı öğrenme hedefi ve içerik düzenlemeleri vardır. Bu düzenlemeler üç ayrı yaş grubuna göre düzenlenmiştir. Programda müzik eğitimi, ayrı bir alan olarak ele alınmamış olup, müzik eğitime ilişkin amaçlar, her bir tema içerisinde entegre edilmiştir. Müzik eğitimi ile ilgili olarak iyi oluş teması içerisinde çocukların yaratıcılığını geliştirme amacı içerisinde; sanatı deneyimlemek ve kendini yaratıcı yollarla ifade etmek, yansıtıcı ve esnek düşünebilir olmak, duyularını geliştirmek öğrenme hedefleri alınmıştır. İletişim alanı içerisinde

çocukların sözel olmayan sembolleri kullanarak (bedensel yaratım, mimikler gibi) iletişim becerilerini geliştirmeleri, dinleme, sesi keşfetme, ritim, dildeki tekrarlar ve örüntüleri keşfetmeleri, duygularını yaratıcı ve hayal gücüne dayalı bir şekilde çalgı çalma, müzik dinleme gibi müzikal etkinliklerle ifade etmeleri amaçlanmıştır. Keşfetme ve düşünme teması içerisinde ise, duygu ve düşünceleri doğaçlama, bedensel hareket, çalgı çalma, konuşma, müzik ve sanat yoluyla ifade edebilecekleri öğrenme hedeflerine yer verilmiştir.

Yurt dışında uygulanan okul öncesi eğitim programları içerisinde müzik eğitimi incelendiğinde dikkat çeken en önemli nokta, bir eğitim yılı içerisinde entegre edilmiş, kendine ifade etme ve estetik gelişim alanları içerisinde özelleşmiş kazanımlarla desteklenen bir müzik eğitimi yapısıdır. Bu noktadan hareketle okul öncesi eğitim programlarına temel bir müzikal felsefesi olan, çocukların estetik, yaratıcı ve kendini ifade etme becerilerini destekleyen müzik eğitimi programlarının hazırlanıp, entegre edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2.7.2.2. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında Müzik Eğitimi

“Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nda müzik etkinlikleri çocukların bütünsel gelişimini destekleyen; ses, müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma gibi etkinliklerden oluşmaktadır (MEB, 2013, s.48). Programda bununla birlikte, etkinlik çeşitlerinin günlük eğitim akışı içerisinde; *bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliği* olarak yapılabileceği; bütünleştirilmiş birden fazla etkinliğin birlikte kullanılması veya etkinliklerin tek tek uygulanması şeklinde yapılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2013, s.42).

Öğrenme süreci, eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirlenen kazanımlar doğrultusunda nasıl yapıldığını ortaya koyan program ögesidir. “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nda müzikal beceriler öğrenme süreci açısından değerlendirildiğinde, günlük eğitim akışı içerisinde öğrenme merkezlerinde oyun zamanı ve etkinlik zamanında; “müzik merkezi” ve “müzik etkinliği” olarak yer alır. Ayrıca müzik etkinliklerinin programın diğer etkinlikleri ile de bütünleştirilmesiyle de öğrenme süreçleri planlanabilir.

Müzik merkezinin amacı ve önemi programda şu şekilde belirtilmiştir:

“Çocukların müzik ile ilgili bilgi ve becerilerini destekleyerek deneyim kazanmalarını sağlayan etkinliklerin yapıldığı bir öğrenme merkezidir. Okul öncesi eğitim kurumunda müzik merkezinin olması, çocukların hem erken dönemde müzik eğitimiyle ilgili bireysel bilgi ve becerilerinin oluşmasını ve gelişmesini sağlayacak hem de genel müzik kültürünün oluşmasına katkıda bulunacaktır.” (MEB, 2013, s.40).

Çocukların, programda oyun zamanında müzikal becerilerinin desteklenmesinde, bireysel ve aktif keşiflerine olanak tanıyan müzik merkezini etkin olarak kullanmaları son derece önemlidir. Ancak bu merkezin nitelikli kullanımı merkezde bulunan materyallerin; müzikal becerileri destekleyen kazanımlarla ilişkilendirilmesine, öğrenme sürecine uygun olarak güncellenmesine ve düzenlemesine bağlıdır. Bu bağlamda “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nda, öğretmenlerin bu düzenlemeleri güncel olarak yapması konusunda açıklamalar yer almaktadır. Programda öğrenme merkezlerinin düzenlemesi öğretmen esnekliğine bırakılmakla birlikte, temel unsurları çok iyi vurgulayacak nitelikte çerçeve çizilmemiş olması, uygulama boyutunda müzikal becerilerin çok boyutlu desteklenmesi konusunda sıkıntılar ve aksaklıklara neden olabilmektedir.

Programda öğrenme sürecinin planlanması konusunda ise, detaylı genel açıklamalar yer almakla birlikte, müzikal becerileri destekleyici düzenlemelere ilişkin belirsizlikler olduğu söylenebilir. Öğrenme süreçleri kazanımlara dayalı olarak planlandığından müzikal becerilere ilişkin kazanımların gelişim alanlarına göre programa entegre edilmesinin çok önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir. Programda gelişim alanlarına göre, müzikal becerileri desteklemeye yönelik kazanımlar incelendiğinde, bilişsel gelişim için “müzikal biliş”, sosyal-duysal gelişim için “müziğin sosyal fonksiyonu”, motor gelişim için “müzikal hareket/bedensel yaratım”, dil gelişimi için ise “sesbilgisi ve farkındalığı”na bağlı alanlarda doğrudan ilişkili yeterli sayıda kazanım bulunmadığı görülmektedir. “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nda, öğrenme sürecini de etkileyen kazanımlara yönelik yapılması önerilen bu düzenlemelerin, öğretmenlere kaliteli bir şekilde müzik etkinliklerini planlama ve uygulama konusunda yetkin bir rehberlik sağlayacağı düşünülmektedir (Kandır ve Türkoğlu, 2015, s.348).

Müzik eğitiminde kullanılan yöntemler doğrultusunda günümüzde erken çocukluk müzik eğitiminde, tüm yöntemlerin spesifik özellikleri doğrultusunda eklektik bir yaklaşım tercih edilmektedir. Rousseau’nun belirttiği erken deneyimlerin önemi dikkate alınmakta, Montessori’nin belirttiği gibi müzikal bir çevre oluşturulmakta, Orff’un belirttiği gibi doğaçlama ve yaratımın etkisi vurgulanmakta, Kodaly’nin yaptığı gibi çocukların gelişimsel seviyesine göre düzenlemeler yapılarak, Dalcroze’un savunduğu gibi zihin ve

beden arasındaki uyumu sağlayarak, Suzuki'nin belirttiği gibi aile katılımının önemi benimsenmektedir (Isenberg ve Jalongo, 2001, s.159).

Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nın özellikle çocuklarda müzikal duyumsamanın gelişimi yönünden güçlendirilmesi gerekliliği, müzik etkinliklerinin müzikal gelişimle ilişkisinin kurulmasına yönelik sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na entegre edilebilecek, sistematik bir şekilde hazırlanmış müzik eğitim programına gereksinim duyulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, destekleyici bir erken müdahale olarak Müzik Öğrenme Teorisi'ne dayalı programın Türk çocuklarına uyarlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

2.8. Edwin E. Gordon Müzik Öğrenme Teorisi

Müzik Öğrenme Teorisi (Music Learning Theory) müziğin nasıl öğrenildiğini açıklayan bir kavramdır. Gordon ve arkadaşları tarafından geliştirilen; kapsamlı, uygulama ve araştırma tabanlı olan Müzik Öğrenme Teorisi, Gordon'ın anlayarak zihinde müziği düşünme yeteneği olarak tanımladığı "*audiation*"ı öğretmeye odaklanmaktadır. Öğretim metodları öğretmenlere, kendi öğretme inanç ve stillerine dayalı olarak sıralı program hedefleri kurmalarında yardımcı olur. Müzik öğrenme teorisinin birincil amacı, çocukların tonal ve ritim "*audiation*"ını geliştirmektir. "*Audiation*" yoluyla çocuklar müziği yalnızca dinlemekten; uygulamaya, doğaçlamaya ve bestelemeye doğru daha büyük anlamlar oluşturur (The Gordon Institute for Music Learning [GIML], 2018). *Audiation*, Gordon'ın Müzik Öğrenme Teorisi'nde kullandığı ve Gordon'a özgü bir sözcük olmakla birlikte Türkçe tam karşılığı bulunmamaktadır. Ancak "*audiation*"a en yakın sözcük olarak "*duyumsama*" ifadesinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Gordon (1984, s.1), müzik eğitiminin amacının "öğrencilere müzik anlayışı kazandırmak, böylece estetik olarak performans göstermeleri, cevap vermeleri, kendilerinin ve diğerlerinin estetik duygularının sembolik temsillerini kullanarak müzik yeteneklerinin gelişeceğine" inanmaktadır. Müzik Öğrenme Teorisinin temel amacı, işitsel temelli müzik anlayışına dayanan duyumsamayı geliştirmektir. Gordon, müziksel anlayışın modellenerek rehberlenebileceğini, ancak doğrudan öğretilemeyeceğini savunur.

Öğrenme potansiyeli, doğum anından daha yüksek bir düzeye ulaşamaz ve bu potansiyel doğumdan itibaren yavaş yavaş azalır. Öğrenme için en önemli zaman, bir çocuğun annesi

ve diğerk bakıcılar tarafından yapılandırılmamış ve keşfe dayalı rehberlikleri aracılığıyla öğrendiğı kritik dönem olan doğumdan 18 aya kadar olan dönemdir. Bunu takiben çocuğun böylesine bir rehberlik almaya devam ettiğı 18 aydan 3 yaşa kadarki dönem, hassas dönemdir. Yaşları 3 ile 5 arasında, hassas dönemin devamında olan bir çocuk ise, evde ve okul öncesinde yapılandırılmamış rehberlikle birlikte yapılandırılmış rehberlik de almaya başlar. Çocukların yaşamının bu ilk beş yıllık döneminde öğrendikleri, geleneksel olarak anaokuluna ya da birinci sınıfa gittiğinde formal eğitim almalarıyla başlayan sonraki yıllardaki eğitim gelişiminin temellerini oluşturur. Daha küçük çocukların öğrenmelerinin temellerini geliştirmek için anne-babaları ve öğretmenleri yapılandırılmış ve yapılandırılmamış informal rehberlik yapmaya başladıkları zaman, daha fazla çocuğun sonraki eğitimden faydalanması mümkün olur (Gordon, 2013, s.1).

Öğrenmenin temelleri oluşturulurken, çocukların kritik zamanlarında kaçırılan fırsatlar düzeltilemez. Çocukların yaşları ilerledikçe telafi edici eğitimler verilebilmekle birlikte, bu eğitimler hiçbir zaman iyileştirici işlev sağlamaz. İyileştirici eğitimin mümkün olmaması çocukların erken yaşlarda geliştirmediklerinin, ileriki yaşlarında başlangıçta elde edilebilecekleri ölçüde geliştirilemez olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, daha büyük bireyler ikinci bir dili ana dilleri kadar hızlı veya kusursuz olarak öğrenemez. İkinci dil bilinçli bir şekilde öğrenilirken, ilk dil sezgisel olarak edinildiğinden daha kolay öğrenilir. Telafi edici öğretim mümkün olsa dahi, bir öğretmen çocuğa sadece erken temellerinin izin vereceğı ölçüde ilerlemesine yardımcı olabilir. Benzer kapasite ve motivasyonla doğan iki çocuk göz önünde bulundurulduğunda, çocukların ileriki yaşlarında erken yaşlarda öğrenmeye yönelik temelleri sağlamada rehberlik edilen çocuk daha fazla yarar sağlayacaktır (Gordon, 2013, s.2).

Üniversiteler ve araştırma enstitüleri ile ilişkili nörologlar, çocuk hekimleri, biyologlar ve psikologlar, nörolojik bağlantıların (sinapsların) doğum öncesinde ve bebekliğin ilk on sekiz ayı boyunca gerçekleştiğine inanırlar. Korteks, sözdizimsel aktivite ile uyarılan aksonlar ve dendritlerle birbirine bağlı hücrelerden (nöronlar) oluşur. Doğa, doğumdan önce ve sonra bu bağlantıları yapmak için fazla hücrelere sahip bir bebek doğmasını sağlar. Her ne kadar bebek beyni büyümeye devam ediyor ve beş yaşına kadar yetişkin büyüklüğünün yaklaşık yüzde 90'ına ulaşıyorsa da, hücreler karmaşık sinir ağları oluşturmadıkça ve negatif engellemeden kaçınılmadıkça, kullanılmayan hücreler budanır ve tekrar yakalanmaz. Öğrenme için en kritik zamanlar azalır (Gordon, 2013, s.2).

İnsan beyinde yaklaşık 100 milyon nöron ve 1.000 milyar sinaps vardır. Üç yaşından önce, normal bir ortam içerisinde, bir çocuğun beyni saniyede 700 sinaps yapar. Nöronlar arasındaki sinaptik bağlantılar hayati önem taşır. Nöronlar içinde ve arasında çok sayıda bağlantı yapılmadıkça, öğrenme potansiyeli yeni doğmuş bebekler ve okul öncesi çocuklar için sınırlandırılır ve ileriki yaşlara ulaştıkça bu sınırlandırma katlanarak devam eder. Bir algı duyumuna adanmış sabit beyin hücreleri var olmaktan çıkarak, alternatif duyularla ilişki kurmaya yönlendirilir. Örneğin, özellikle kritik çağda, müzik rehberliği almayan çocukların, çocuklar müzik dinleme, performans becerileri ve yaşam için bir müzik şablonu geliştirmesi engellenmiş olur (Gordon, 2013, s.2).

2.8.1. Duyumsama Yetisi

Duyumsama, zihinde müziği anlamak ve işitmek olup, müzisyenliğin temelidir. Müzik öğrenme teorisi, öğretmenlere çocukların tonal ve ritim duyumsamalarını geliştirmeleri için en iyi yolları sunar. Duyumsama, kulaklar yoluyla seslerin alınması sonucu eş zamanlı olarak gerçekleşen işitsel algı ile aynı anlama gelmemektedir. Duyumsama, beynin müziksel seslere anlam vermesi yoluyla meydana gelen bilişsel bir süreçtir. Duyumsama, dilde düşünmenin müzikal eşdeğeridir. Herhangi birinin konuşması dinlendiğinde, vokal sesleri tanımak için yeterince uzun süre bellekte tutulmalı ve sesleri temsil eden kelimelere anlam verilmelidir. Bunun gibi, müzik dinlediğimizde, yakın zamanda işitilen seslerdeki düzenlemenin farkındayızdır. Ayrıca işitilen müziğin tonal ve ritim düzenlemelerindeki benzerliklere dayanarak, nasıl devam edeceğini tahmin ederiz. Duyumsama, bu nedenle, çok aşamalı bir süreçtir. Müzisyenler; tını, ses ve stili içeren müzikal sesin tüm yönlerini ele alırken, Müzik Öğrenme Teorisi spesifik olarak müziğin tonal ve ritim boyutuyla ilgilenmektedir. Teori, Gordon'ın formüle ettiği tonal ve ritim becerilerinin sıralı taksonomisini içermektedir. Öğretme metodları çocukların tonal içerikleri (tonalite, dinlenme sesi, tonal fonksiyonu içeren) ve ritim içeriklerinde (ölçü, makro atım, mikro atım, melodik ritim) becerilerini geliştirmelerine yardım etmek üzerine tasarlanmıştır. Duyumsamanın gelişimi yoluyla çocuklar müziği anlamayı öğrenmektedir. Müzik öğretiminin nihai hedefi olarak anlama, müziğin değeri ve öneminin temelidir (The Gordon Institute for Music Learning [GIML], 2018, Gordon, 1999, s.42; Gordon, 2012b, s.3).

Duyumsama kişi anımsama veya yaratıcılık yoluyla müziği duyduğunda veya hissettiğinde gerçekleşir, bu esnada, başkası tarafından icra edilen müziği işitsel olarak algılarken veya

kendisi müzik icra ederken duyumsama yapılması haricinde ses fiziksel olarak mevcut değildir. Anımsanan şey kesin oladabilir, olmayadabilir ancak müzikal anlam duyumsama yoluyla elde edilir. İşitsel olarak algılanan bir müziğe anlam vermek için kişi karşılaştırmalı ve referanssal amaçlarla daha önceden duyulmuş olan müziğin yanı sıra o andaki müzikte duyduğu şeyi tam olarak veya kısa haliyle duyumsamalıdır. Duyumsama kısa ve uzun süreli bellekte işlev görür, ve bu iki tür bellek de, anımsamanın aksine, formal müzik başarısını temsil eder (Gordon, 1986, s.13; Gordon, 1999, s.42).

Duyumsama hem müzik yeteneğinin hem de müzik başarısının ayrılmaz bir parçasıdır. Ancak, duyumsanın her birindeki işlevleri farklıdır. Duyumsama potansiyeli doğuştan gelen bir müzik yeteneğidir, öğretilemez. Çocuklara ve öğrencilere uygun bilgi ve deneyimler sunularak, nasıl duyumsayabilecekleri öğretilebilir; diğer bir ifadeyle, müzik yeteneğiyle paralel olarak doğuştan gelen duyumsamayı nasıl kullanacakları ve içinde bulundukları çevreye bağlı olarak edinilen müzik başarısını en üst düzeye nasıl çıkaracakları ğretilebilir. Tüm bireyler aynı kapasiteyle doğmadıkları için, bu yalnızca duyumsamanın, müzik yeteneğinin ve müzik başarısının ortak özelliklerinin kavranmasıyla gerçekleştirilebilir. Aynı zamanda, duyumsama ve müzik öğrenme teorisi açısından, öğretmenlerin ve ebeveynlerin, çocukların ve öğrencilerin bireysel müzik gereksinimlerinin karşılanmasındaki sorumluluklarını en iyi nasıl kullanabileceklerinin farkında olmalarıyla gerçekleşir. Herkes nasıl duyumsayabileceğini öğrenebilir, ancak bu, yaş ilerledikçe daha uzun zaman alır, müzik yeteneği de bunda etkili bir faktördür (Gordon, 2012a, s.3).

Sesin kendisi tek başına müzik değildir. Ses tıpkı dilde olduğu gibi, ancak zihindeki sesleri tercüme edip bu seslere anlam yüklendiği zaman duyumsama aracılığıyla müzik haline gelir. Bu seslere yüklenilen anlam duruma bağlıdır ve başkaları tarafından yüklenen anlamlardan farklıdır. *Duyumsama*, dinlemekte olunan veya geçmişte bir zamanlar dinlenen müziğin (basit bir şekilde yeniden muhakeme edilmesi değil) zmsenmesi ve kavranması sürecidir. Fiziksel varlığı olmayan, daha önce duyulmuş ya da duyulmamış olan bir müziği, notadan okurken, beste yaparken veya doğaçlama yaparken zihinde özümseyip kavrandığında da duyumsama gerçekleşir. Aksine, ses retildeği anda duyulduğunda aslında işitsel algı gerçekleşir. Duyumsama genellikle işitsel imgeler ve işitsel algı ile karıştırılır. Duyumsama için işitsel algı şarttır. Var olan müziğin sesini algılayamazsa, duyumsama da yapılamaz. Ses yalnızca işitsel olarak algıladıktan sonra

duyumsanır. İşıtsel algı, anında gerçekleşen ses olaylarıyla ilgilenirken; duyumsamada gecikmeli müzik etkinliklerinden söz edilebilir. Bununla birlikte duyumsama, genellikle müziksel imgeleme kıyasla daha derin bir süreci ifade eder. Müziksel imgelem müziğin neyi temsil edebileceğine dair canlı ya da simgesel bir resim sunar. Duyumsama gibi müziğin içsel unsurlarının özümsemesini ve kavranmasını gerektirmez (Gordon, 2012a, s.4; Gordon, 2013, s.22).

Müzik dinlerken, müziği anımsarken, icra ederken, yorumlarken, yaratırken, doğaçlarken, okurken veya yazarken duyumsama yapılabilir. Birbiriyle çelişkili görünebilmesine rağmen, müzik dinlerken aynı zamanda müzik duyumsanabilir. Bir konuşmayı dinlerken ya da konuşmaya katılırken aynı zamanda söylenenler otomatik olarak düşünülür ve aynı zamanda neyin söyleneceğini tahmin edilebilir. Anlayarak müzik dinlendiğinde ya da herhangi bir konuşma dinlendiğinde de benzer işlemler gerçekleşir. Benzer şekilde okunan bir metindeki kelimelere ancak okuduktan hemen sonra anlam verilmeye başlanabileceği gibi, müzik notasına da görme anında değil gördükten hemen sonra anlam verilir (Gordon, 2012a, s.4).

Dil, konuşma ve düşünce birbiriyle ilişkili kavramlardır. Dil iletişim kurma gereksiniminin bir sonucudur. Konuşma iletişim kurma biçimidir. Düşünce iletişim kurulan şeydir. Müzik, performans ve duyumsamada da; hepsi paralel anlamlara sahiptir. Müzik iletişimin konusudur. Performans iletişim aracıdır. Duyumsama iletilen şeydir. Müzik bir dil olmamasına rağmen, bu süreç düşünceye ve konuşmaya anlam yüklemede olduğu gibi duyumsama ve müziğe anlam yüklemede de aynıdır. Bir konuşma dinlenirken daha önce duyulan şeyleri hatırlayarak ve onlarla bağlantı kurarak söylenenlere anlam yüklenir. Aynı zamanda, deneyimlere ve anlayışa dayanarak, devamında neler duyulacağı tahmin edilebilir veya öngörülebilir. Benzer şekilde, müzik dinlerken de daha önce duyulan şeyler hatırlanarak ve onlarla bağlantı kurularak öncesinde duyulan şeye anlam yüklenir. Aynı zamanda, müzik başarısına bağlı olarak devamında neler duyulacağı tahmin edilebilir veya öngörülebilir. Başka bir ifadeyle, müzik dinlerken duyumsama yapıldığında, müzik desenlerinin içeriğini henüz duyulan şeyler bağlamında, devamında ne olacağını öngörme veya tahmin etme yolu olarak, özetlenir ve genelleştirilir. Her eylem bir etkileşim haline gelir. Sonuç olarak, duyumsanan şey, daha önce duyumsananlara bağlı olur. Duyumsama geliştikçe, daha da genişler ve derinleşir. Böylelikle daha fazla kafa yordurur. Dinleyicilerden duyumsama yapmayan biri genellikle bilinmeyen ya da hatta aşına bile

olduğu bir müzik parçasının ne zaman sona ereceğini bilemez. Bu kişiler, duyumsama yapan diğer dinleyicilerden ipuçları almazlarsa her an alkışlayabilirler veya hiç alkışlamazlar (Gordon, 1999, s.42; Gordon, 2012a, s.5).

Dil ve müzik arasında yapılan benzetmelere rağmen, müziğin bir dil olmadığını vurgulamak gerekir. Müzikte kelime veya dilbilgisi yoktur. Bunun yerine müzikte bağlam içinde seslerin düzenli bir şekilde düzenlenmesi olan sözdizimi vardır. Duyumsama süreci boyunca, fiziksel olarak harekete geçip şarkı söylemeye gerek duymadan, zihin yoluyla hareket edip şarkı söylenebilir. İçeriden dışarıya ve özelden genele doğru öğrenilir. Belirli bir materyal ezberlense dahi, eğer anlama gerçekleşmezse, hızla unutulur. Resital veren birçok genç ve yaşlı müzisyenlerde durum böyledir. Müzisyenler notaları ezberlemek için teşvik edilirler, ancak ezberledikleri ve icra ettikleri şeyi nasıl duyumsayacaklarını bilemezler. Pek çok Suzuki öğrencisi, nota okumadan önce müziği icra etmeyi öğrendikleri için şanslıdır, ancak tipik olarak taklitten duyumsamaya nasıl geçecekleri konusunda yönlendirilmezler. Sonuç olarak, duyumsamanın müzik alanında, ileri geri hareketlerle, heyecan verici bir şekilde döngüsel olduğu farkındalığını tecrübe edemeyebilirler ve pek çoğu fiziksel olarak sıkıcı ve düz olan taklit ve ezberi sevmezler. Müzik alanı duyumsamada görülürken, fiziksel alandaki zamanlama ise müziğin icra edilmesi esnasında kendini gösterir. Yine de öğrenciler nasıl duyumsayacağını öğrendiklerinde, taklit ve ezber gereksiz hale gelir. Duyumsama deneyimi, ezber ve taklitteki sıkıcılık kıyaslandığında olağanüstü bir hal alır (Gordon, 2012a, s.6).

Duyumsama müzik yeteneğinin temelidir. Müzik gelişiminin yanı sıra hem gelişimsel hem de istikrarlı müzik yetenekleri için temelde gerekli olanıdır. Çocukların iki ton düzenini aynı veya farklı olarak ve iki ritim modelini aynı ya da farklı olarak duyumsayabilmeleri, ton ve ritim yeteneklerinin ölçütleridir. Çocukların fikirleri düşünmek ve ifade etmek için kullandıkları daha fazla kelime, entelektüel yeteneklerini arttırdığı gibi, daha çok, tonal kalıpların ve ritim örüntülerinin duyumsanmasının çocukların müzik yeteneklerini yükselttiği varsayılmaktadır. Çocuklar, tonal modellerin çiftlerini ve ritm modellerini aynı veya farklı sesler olarak tanımlamada tutarlı ise, yüksek tonal ve yüksek ritim gelişimsel müzik yeteneklerine sahip oldukları düşünülebilir. Düşük gelişimsel müzik yeteneğine sahip çocuklar, aynı çift ton modelini veya aynı çift ritim modelini doğru olarak farklı olan çiftlere göre daha kolay duyumsarlar. Çocukların gelişim düzeyleri ve müzik yetenekleri ne olursa olsun, bir başkası tarafından gerçekleştirilmiş olan bir ton ya da ritim düzenini

tekrarlamak, yeni bir ton veya ritim düzeni üretmesinden daha zordur (Gordon, 2013, s.21).

2.8.2. Duyumsamayı Taklitten Ayırt Etme

Duyumsama potansiyeli geliştirmenin ilk adımı olan taklit ve onun zıttı olan duyumsama genellikle karıştırılır. Bazen içsel işitme olarak da adlandırılan ‘taklit’ bir ürünken, ‘duyumsama’ ise bir süreçtir. Bir müzik parçasını duyumsamaya kalkışmadan sadece taklit ederek yapmak mümkündür. Bu ise ne yazık ki çok sık yapılmaktadır. Aynı anda taklit etmek ve duyumsamak mümkün değildir. Konu tarih, matematik veya müzik, ne olursa olsun, ezberleyerek öğrenmek anlayarak öğrenmekle bir değildir (Gordon, 2012a, s.9).

Tıpkı “ah bah” gibi anlamsız hecelerin öğrenilmesi gibi ya da yabancı dilde bir cümleyi sürekli tekrarlamak ve anlamını bilmeden yabancı dildeki bir okuma parçasını tekrar etmesinin mümkün olduğu gibi, çocuklar da müziksel bir anlam vermeden yani şarkının bağlam veya içeriğini anlamadan bir şarkıyı ezberden söyleyebilirler. Çocuklar şarkıyı duyumsamadan kolayca taklit etmeyi öğrenirler. Bir yetişkinin ya da başka bir çocuğun söylediği şarkıyı o kadar hızlı tekrar edebilirler ki, çocuğun o şarkıyı duyumsamadığı hiçbir şekilde belli olmaz. Çocuklar bu durumda duyumsama yapmayarak, müziği sadece taklit ederler. Bu çocukların taklit yetenekleri duyumsama yeteneklerinden çok daha gelişmiştir ve şarkıyı tek başlarına söylemeleri istendiğinde açıkça görülür. Dikkatle gözlemleyen öğretmenler bir grup çocuğun bir şarkıyı bir toplulukla nispeten hatasız bir şekilde iyi bir tonlama ve ritim ile söyleyebileceğini ancak grubun sadece bir ya da iki üyesinin tüm şarkıyı tek başına söyleyebildiğini bilirler. Çocukların çoğunluğu, az sayıda iyi şarkı söyleyen arkadaşlarını veya öğretmeni taklit etmekten, bu az sayıda çocuk şarkıyı duyumsamakta ve muhtemelen kendi hatalarını düzeltebilmektedir. Çocuklar duyumsadıkları zaman topluluk performansları solo performanslardan farklı değildir, çünkü her iki durumda da eşzamanlı olarak müzik yaparlar ve müziği zihinlerinde yeniden yaratırlar. Herhangi bir nedenle, doğru notaları unuturlarsa, sözler melodinin hatırlanmasına yardımcı olur (Gordon, 2012a, s.9; Gordon, 2013, s.22).

Duyumsama ve taklit farklı olsa da, birbirini dışlayan kavramlar değildir. Çocuklar duyumsama yeteneğine sahip olmadan taklit edebilirler, ancak taklit edemedikleri sürece duyumsayamazlar. Müziği taklit edebilme becerisi, müzik becerisinden daha çok akademik becerilerle ilişkili olabilir. Bununla birlikte, taklidin önemi, duyumsamadan ayırt

edilmesiyle azalmaz; çünkü taklit etme yeteneği, duyumsamayı öğrenmek için gerekli hazırlıktır. Taklitten farklı olarak, duyumsama müzik anlayışını yaratan bir süreçtir. Taklit, kendi başına bunu yapamaz. Doğrusal olan taklit, bütünün parçalarını ele alırken, dairesel olan duyumsama bütünün kendisiyle ilgilenir. Gelişimsel müzik yeteneği aşamasındaki birçok çocuk, müzik babıldama evresinde ya da değilken, müziği deneyimlerken duyumsamaya değil taklitle güvenir. Müzik babıldama aşamasını tamamlamak için uygun bir şekilde rehberlik edilmiş stabilize müzik yeteneği aşamasındaki çocuklar ise duyumsamayı tercih ederler (Gordon, 2013, s.23).

Taklit, bir başkasının kulağından öğrenmektir. Duyumsama ise kendi kulaklarından öğrenmektir. Taklit bir resim çizmek için saydam kopya kağıdı kullanmaya benzetilirken, duyumsama çizilecek şeyi gözünde canlandırmak ve sonra resmi kağıda dökmeye benzemektedir. Taklit bir tuvali boyamak gibidir, hem gerekli hem de gereksizlerle ilgilenir. Duyumsama ise heykel gibidir, esas gerekli olanın üzerinde durur. Düşünme gibi, duyumsama da gereklidir. Birkaç saniye önce duyulan şey tekrarlayarak taklit edilir, bunun adı da hızlı taklittir; ya da bir süre önce duyulan şey tekrarlayarak taklit edilir; bu ise gecikmeli taklittir. Her iki durumda da bu taklitler tepkisel yanıtlardır ve öğrenme adına sadece başlangıç derecesinde ve sınırlı bir değere sahiptirler. Çünkü taklit edilen şeyler duyumsanmazsa, çocukların çoğu kez okulda öğrendikleri isimlerde ve tarihlerde olduğu gibi kısa zamanda unutulur. Ancak, duyumsama farklı bir öğrenme türüdür, çünkü duyumsama yapıldığında, saniyeler, dakikalar, saatler, günler, haftalar, aylar, hatta yıllar önce duyulan şeyler akılda tutulur, somutlaştırılır ve “düşünülür”. Duyumsama etken bir cevaptır. Taklit edildiğinde, daha önce yapılan şeyler hatırlanarak aşına olunan müziklerde ne yapılacağı bilinir. Geriye dönüp bakma sürecidir. Ancak, duyumsamada, bir sonrakinde ne icra edileceği bilinir, hafızayı bozmadan, bilindik müziği öngörerek, bilinmeyen müzikte ne olacağı tahmin edilir. İleriye dönük düşünmeyi gerektirir. Neyi duyumsadığımız nasıl öğrendiğimiz konusunda önemli bir rol oynar. Duyumsanan şey asla unutulmaz. Daha karmaşık bir duyumsamanın bileşeni haline gelir. Duyumsamanın yapısı bilişsel terimlerde derindir ve artalan düşüncesinde hizmet ederken, taklidin yapısı yüzeyseldir ve basit olarak önalan algısı olarak hizmet eder (Gordon, 2012a, s.9-10).

Müziği tanıma ve duyumsama arasında da bir fark vardır. Taklit, duyumsamayı öğrenmeye hazır olmayı sağlarken, tanınma taklit etmeyi öğrenmeye hazır olmayı sağlar. Müziği tanıma becerisi, müziği anlamayı duyumsamaktan daha az gerektirdiğinden, çocuklar

müzik dinlediklerinde tanıyabilir ancak bunu sesli veya enstrümantal olarak icra edemeyebilirler. Müzikteki iyi ve kötü tonlama arasındaki farkı tanımak ve iyi bir tonlama ile ses veya enstrümanla müzik yapmak farklıdır. Müzisyenler, duyumsama yapabildiklerinden çok daha iyi bir tonlama ve ritim ile nadiren performans gösterebilirler (Gordon, 2013, s.25).

Müzik hafızası ve müziğin ezberlenmesi de farklıdır. Müzik hafızası sayesinde çocuklar, önceden duydukları parçayı duyumsarlar, duyacakları performansı kestirip tahmin edebilirler ve o anda dinledikleri parçayla duyumsamanın (hatırlama, kestirme ve tahmin etme) boyutlarını koordine ederler. Müzik hafızası ve duyumsama birbiriyle bağlantılıdır, çünkü müzik hafızası, duyumsamanın gerçekleşmesine ve gelişmesine izin verir ve buna karşılık, duyumsama da müzik hafızasını uyarır. Ezberlemede önemli olan, müziğin mantıklı olup olmadığına bakılmaksızın, bir sonraki aşamada ne yapılması gerektiğidir. Tonlama ve vezin ölçümüyle etkileşim halindeyken ton ve ritim kalıplarını duyumsamayı gerektiren müzik hafızasının tersine, ezberleme, bir enstrümanla ilgili olarak bireysel notalara, işaretlere ve eğimlere odaklanan mekanik bir doğrusal süreçtir. Duyumsama olmadan gerçekleştirilen performans, müzik anlamını yansıtmaz (Gordon, 2013, s.25).

Taklit gibi, hafıza (ezber değil) ve tanıma, duyumsama süreçlerinin birer parçasıdır. Ancak, tek başlarına duyumsama değildir. Bazı yanlış perdeler ve süreler yapıldığında bile müziği tanıyabilir ama yine de duyumsayamayabiliriz. En fazla melodik kontur ve ritminin farkında olabiliriz. "Jingle Bells" i tanıyan pek çok kişi, şarkının kalan melodisini söyleyemez, temel vuruşlarını tanımlayamaz ve tempoya ayak uyduramaz, tonlamasını ve ölçüsünü duyamaz ya da melodisinin altında yatan akor dizisini belirtmez. Herkes tarafından bilinen çoğu şarkıda destek olarak kullanılan kelimeler olmadığında, ritim tonlamadan daha da rahatsız edici hale gelir (Gordon, 2012a, s.10).

Çoğu öğrenci ve muhtemelen çoğu müzisyen, müziği bağlamsal olarak duyumsamadan ezberler. Müziği bir enstrümanda ezberlemek, öncelikli olarak, duyumsamaya değil, parmakları kullanma yöntemlerine ve diğer teknik tekrarlara bağlıdır. Bir enstrümanda melodi çalabilen ancak çaldıklarını söyleyemeyen, orijinal melodinin başka bir çeşidini çalamayan; melodiyi farklı bir perdede, tonda ya da ölçüde veya alternatif parmakları kullanma yöntemleriyle çalamayan; ya da melodinin cümlelerini farklı vücut hareketleri ile gösteremeyen kişiler, eğer bunları yapamıyorlarsa, yaptıkları şeyi duyumsamıyorlar

demektir. Bu durum, ezberlenen sözcükleri anlam yüklemekten okumaya benzer (Gordon, 2012a, s.10).

Müziğin bağlamı ve içeriği duyumsanarak müzik anlamlandırılır. Müzik dinlerken, yaparken, okurken, yazarken, doğaçlama yaparken, desen içeriği oluştururken ve aynı zamanda tonlama ve ölçü bağlamlarına eş zamanlı ve sürekli olarak dikkat ederken, anlaşılan şeyleri açıklayabilecek resmi bir sözcük olmasa bile duyumsama gerçekleşir (Gordon, 2012a, s.11).

2.8.3. Duyumsamanın Önemi

Müzisyenler ezberden değil de hafızadan gelen duyumsama yoluyla müziği hatırladıklarında, müziğin içeriğine kesinlikle bağlamsal anlam katarlar. Bu tıpkı kişilerin evlerini bulmak için yol tariflerini ezbere değil de belleklerinden çağrımalarına benzer. Müzisyenler de performanslarını gerçekleştirirken müziği duyumsama yoluyla belleklerinden çağırırlar. Müziklerini icra edebilmek için müziği ezberlemelerine gerek yoktur. Maalesef, müzik alanında çok yetenekli olan birçok insan taklit edip ezberlemeyi çok iyi öğrenmiş, ancak duyumsamayı öğrenememiştir (Gordon, 2012a, s.12).

Duyumsama yeteneği törenlerde veya özel günlerde müziği sadece dinlemenin ötesinde müzikle daha fazla şey yapmaya olanak tanır. Duyumsama bilinmeyen, aşına olunmayan müziklerin devamında neler dinleneceğini tahmin etmeyi sağlar. Ne kadar iyi duyumsanırsa, tanınan veya bilindik müzikler dahi o kadar iyi anlaşılır ve onlar hakkında o kadar çok genelleme yapılabilir. Müziksel bir zihin duyumsamayı genelleştirmeye kalktığı zaman, bu bir daha asla orijinal şekline tekrar geri dönemez (Gordon, 2012a, s.12).

Duyumsama gerçekleştirebildiği zaman, uygun armonik diziler ile yaratmayı, doğaçlama yapmayı, yalnız veya başka müzisyenlere eşlik etme öğrenilebilir ve eğer istenirse, anlayarak notalar okunup, yazılabilir. Duyumsama aracılığıyla bilinen şeyler müziğe aktarılabilir ve daha sonra müzikten anlam çıkartılabilir. Bu etkileşim hem başkalarının müziğine ışık tutar hem de kendi müziğinin anlaşılmasını sağlar (Gordon, 2012a, s.12).

Tonlamayı, ölçüyü veya armonik dizileri adlandırmanın müzik teorisi olmadığını anlamak oldukça önemlidir. Birçok kişi, müzik terminolojisine aşına olmanın ya da müzik notası

okuma becerisine sahip olmanın, gerçekten de müzik teorisine olmasa da teorik müzik bilgisine bağlı olduğunu düşünür. Ancak durum böyle değildir (Gordon, 2012a, s.13).

2.8.4. Duyumsamanın Türleri ve Aşamaları

Duyumsamanın çok çeşitli türleri vardır. Kişiler müzik dinlerken, müziği hatırlarken ve müzik yaparken (şarkı söylemeyle, ritimle, dans etmeyle ya da çalma yoluyla) duyumsayabilir ve müziği geliştirip yaratabilirler. Ayrıca, müzik notasyonu okurken ve yazdıklarında da duyumsayabilirler. Aynı anda müziği dinleyebilir ve duyumsayabilirler, ancak duyar duymaz müziğin sesini algılsalar dahi, onu duyumsamaları (sessizce ona anlamlandırmaları) müziği duyduktan bir sonraki saniye içerisinde olur. Sekiz ardışık olmayan tipte ve altı ardışık seviyede duyumsama vardır. Duyumsamanın sekiz türü aşağıdaki durumlarda ortaya çıkar (Gordon, 2012b, s.11; Gordon, 2013, s.22-23):

1. Bilindik veya bilinmedik bir müziği dinlerken,
2. Bilindik veya bilinmedik müziklerin sesli veya enstrümanla notalara dökerken veya sessizce okurken,
3. Dikte edilen bilinen veya bilinmeyen bir müziği notalara dökerken,
4. Bilindik bir müziği sessizce hatırlamaya çalıştığında ya da onu sesinle veya enstrümanla icra edeken,
5. Bilindik bir müziği hatırlayıp onu notalara dökerken,
6. Bilinmedik müzikleri sessizce oluşturmaya veya doğaçlama yaparken veya sesli veya enstrümantal olarak onu icra ederken,
7. Bilinmedik müzikler oluştururken okuduğunda ve
8. Bilinmedik bir müziği oluştururken ve notalara dökerken.

Duyumsamanın altı aşaması, sıralı olduğu kadar da döngüseldir. Her bir üst aşamaya ulaşıldıkça sürekli olarak tekrar ikiye katlanır. Müzik dinlerken (Gordon, 2012b, s.14),

1. Ses duyulur ve akılda tutulur,
2. Tonal merkezler ve makro ritimler oluşturulurken tonal kalıplar ve ritim kalıpları dizisi halinde duyumsanarak organize edilir,

3. Bu tonal ve ritimsel şekiller için temel oluşturan müzik söz dizimi, tonalite ve vezin ölçümü duyumsanır,
4. Hâlihazırda düzenlenmiş olan ritim ve ton kalıpları duyumsanarak toplanır,
5. Duyumsamada toplanmış olanlarla aynı ya da farklı olan diğer müzikteki duyumsanan tonal ve ritimsel kalıplar tekrar hatırlanır, benzerlikleri ve karşılaştırmaları yapılır,
6. Bilinen müzikte beklenen tonal ve ritim kalıpları ve bilinmeyen müzikteki tahminler duyumsanır.

2.8.5. Erken Çocuklukta Hazırlayıcı Duyumsama

Hazırlayıcı duyumsama, müzikte yapılandırılmış ve yapılandırılmamış informal rehberlik alan çocuklarla ilgilidir. İki parçaya ayrıldığında kolayca anlaşılır. İlki olan müzik öğrenme teorisi, bir öğrenme modelini temsil eder. İkincisi olan öğrenme dizisi etkinlikleri, bir öğretim modelini temsil eder. Öğrenme modeli teorik bir temele sahipken, öğretim modeli öğrenme modeline dayalı pratik bir temele sahiptir. İkisi birleştirildiğinde, öğrenme ve öğretim modelleri yeni doğan ve küçük çocuklar için müzik öğrenme teorisini içerir. Hem öğrenme modeli hem de öğretim modeli bir ürünle değil, bir süreçle ilgilenir. Çocukların, hazırlayıcı duyumsamanın bir aşamasından diğerine ilerlemesinin hızlı bir şekilde veya yavaşça olup olmadığına bakmaksızın, kendi müzik potansiyellerini nasıl kullandıkları, öğrenme modelinin özüdür. Müzik başarısını geliştirmek için çocuklara tempolu yapılandırılmış ve yapılandırılmamış informal rehberliğin nasıl verildiği ise öğretim modelinin özüdür. Hazırlayıcı duyumsamanın verilen bir türü veya aşamasına dahil olmaındaki hazır bulunuşluk ve yatkınlık her zaman birbiriyle örtüşmez. Öğretmenler ve ebeveynlerin öğrenme ve öğretme modellerini etkili bir şekilde kullanmaları için, her ikisi hakkında da bilgi sahibi olması gerekir. Öncelikle önem verilen öğrenme modelidir. Ardından verilen önem öğretim modelindedir (Gordon, 2013, s.29).

Erken yıllarda pek çok çocuk ne yazık ki duyumsama yoluyla müzik kelime dağarcıklarının gelişimlerinde dikkatli ve doğal bir yönlendirme almazlar. Sonuç olarak, çocuklar genellikle hayatları boyunca sadece müzik taklit etme etkinliklerine maruz kalırlar. Çocuklar hazırlıksız bırakıldıklarından, formal müzik ediniminde başarılı olmak için gerekli hazır bulunuşluktan mahrum kalırlar. Bu ise hayat boyu müzik konusunda

hayal kırıklığı yaşamalarına sebep olur (Gordon, 2012b, s.6; Valerio, Reynolds, Bolton, Taggart ve Gordon, 1998, s.9).

Gordon (1997) duyumsamayı öğrenme sürecini hazırlayıcı duyumsama olarak tanımlamaktadır. Gordon'a göre, hazırlayıcı duyumsamanın üç türü ve yedi aşaması vardır. Bir çocuk müzik sentaksının temel tonal modellerini ve ritim modellerini gerçekten kavramadan önce onun duyumsamasını mümkün kılan ilk aşama müzik düşünce süreçleri ile doğal olarak meşgul olur.

Gordon'ın teorisine göre çocukların müzik öğrenme gelişimi yörüngesi, üç tür ve yedi aşamadan oluşan duyumsamaya hazırlık sürecinden oluşur. Dahası, çocukların müzik öğrenmelerinde ve bu öğrenmelerin sonuçlarında, çocukların müzikal yaşı biyolojik yaşlarından ayrı düşünülmelidir. Müzikal yaş müziğe özgü gelişimsel bir yaştır ve bir çocuğun duyumsamaya hazırlık sürecinde farklı tür ve aşamalar boyunca farklı koşullar altında, zaman içerisindeki öğrenme durumunu tanımlar (Runfola ve Etopio, 2010'dan aktaran Lee, 2010, s.3). Bir çocuğun hazırlayıcı duyumsamanın türleri ve aşamaları boyunca ne kadar hızlı ilerlediği, erken müzikal deneyimlerin ve doğuştan gelen potansiyelin birleşimine bağlıdır. Dahası Gordon, müzik yeteneğini müzik başarısından ayırmıştır. Müzik yeteneği müziği başarıma potansiyeliyken, müzik başarısı müzikte zaten öğrenmiş olduğu şeydir. Bu nedenle Gordon, öğretmenlerin beceri ve içerik öğrenme aşamalarına dayanan hem informal hem de formal rehberliği sağlamaları gerektiğini savunur. Böylece, müzik başarıları müzik yetenekleriyle orantılı olmak için daha iyi bir şansa sahiptir (Lee, 2010, s.4).

Hazırlayıcı duyumsama, üç çeşitten oluşur: *kültürleme, taklit ve özümseme*. Kültürlemenin üç, taklidin ve özümsemenin ikişer aşaması vardır. Çocukların formal müzik eğitimi almasıyla gelişmekte olan duyumsama ile çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış informal rehberlik almasıyla gelişen hazırlayıcı duyumsama arasında iki önemli farklılık vardır. İlk fark, duyumsamanın türleri ve aşamaları için hazırlık niteliğinde olan ve hem öğrenim hem de öğretim modellerinin temelini oluşturan hazırlayıcı duyumsamanın türleri ve aşamalarıdır. İkinci fark ise, hazırlayıcı duyumsamanın türleri ve aşamalarının, büyük çocuklar için müzik öğrenme teorisi düzeylerinden belirgin şekilde farklı olmasıdır. Hazırlayıcı duyumsamanın türleri ve aşamaları, küçük çocuklar için müzik öğrenme teorisi düzeyidir. Çocukların hazırlayıcı duyumsamanın türüne ya da aşamasına girme yeteneği, müzik yaşının kronolojik yaştan daha fazla olduğunun göstergesidir. Müzik yaşı ve

kronolojik yaş mutlaka birbiriyle ilgili değildir. Ayrıca, çocuklar, gelişimsel müzik yetenekleri veya stabilize müzik yetenekleri yaşlarında olup olmadığına bakılmaksızın, ya duyumsama ya da hazırlayıcı duyumsama etkinliklerine katılma kapasitesine sahiptirler (Gordon, 2012b, s.6-7; Gordon, 2013, s.30).

Müzik becerilerinin seviyelerine bağlı olarak, çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış informal rehberlikte hazırlayıcı duyumsamalarının çeşitli türleri ve aşamalarına göre ne derece ilerledikleri, formal eğitimde duyumsamanın tür ve aşamalarına katılmaya ne kadar hazır olduklarını belirler. Çocuklar, hazırlayıcı ritim duyumsamasından daha yüksek seviyedeki hazırlayıcı tonal duyumsamanın aşamalarıyla ilişkili etkinliklere katılabilirler. Bunun tam tersi de doğrudur. Bir çocuğun hazırlayıcı duyumsama türü ve aşamasında ne kadar uzun veya kısa süre kaldığı, müzikal, duygusal ve fiziksel gelişmesinden doğrudan etkilenir. Küçük bir çocuğun tonal ve ritim gelişimsel müzik yetenekleri ile evde ve okul öncesi eğitim düzeylerinin müzikle etkileşimi ve ona maruz kalma derecesinin bileşeni, ilerlemenin hızını belirlemede baskın bir rol oynar. Çocuklar formal ya da informal olarak öğrenmeye zorlanmaz, aksine tüm potansiyellerini keşfetmeye ve özümsemeye teşvik edilirler. Yüksek düzeyde gelişimsel müzik yetenekleri olan çocuklar hazırlayıcı duyumsama türleri ve aşamalarını daha düşük düzeylerde gelişimsel müzik yetenekleri olanlara göre daha hızlı şekilde geçmeye teşvik edilmez. Gelişimsel yeteneklere bakılmaksızın, her çocuk gelişimsel müzik yetenekleri izin verecek şekilde hazırlayıcı duyumsamanın her türü ve aşamasında ebeveyn veya öğretmenin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış informal rehberliğinden mümkün olduğunca çok yararlanacak şekilde kalır. Tüm çocuklar için, hazırlayıcı duyumsamanın her bir türü ve aşamasından kısa kısa faydalanmak yerine bu duyumsamanın bir türünün aşamasında bolca yer alarak öğrenmeleri daha değerlidir (Gordon, 2013, s.30).

Bir çocuk doğar doğmaz, belki de daha önce, hazırlayıcı duyumsamanın türlerine ve aşamalarına giriş yapar. Çevresinden aldığı müzik desteğine bağlı olarak, çocuk hazırlayıcı duyumsamanın türleri ve aşamaları boyunca daha olgunlaşmış bir duyumsama için yollar bulabilir. Bu sayede çocuklar, yaşam boyu süren müzik oluşturma ve müzikten keyif almaya hazır olacaklardır. Hazırlayıcı duyumsamanın türleri ve aşamaları Şekil 1’de gösterilmiştir (Valerio, Reynolds, Bolton, Taggart ve Gordon, 1998, s.9).

HAZIRLAYICI DUYUMSAMANIN TÜRLERİ VE AŞAMALARI	
TÜR KÜLTÜRLEME Doğumdan 2-4 yaşa kadar: Çok az bilinçli olarak çevreyle ilgilenir	AŞAMA 1 ALMA Çevredeki müzik seslerini duyar ve işitsel olarak toplar. AŞAMA 2 RASTGELE TEPKİ Çevredeki müzik seslerine tepki olarak, ancak onlarla ilişkisiz şekilde, hareket eder ve agular. AŞAMA 3 KASITLI TEPKİ Hareketlerini ve agulamayı çevredeki müzik sesleri ile ilişkilendirmeye çalışır.
TAKLİT ETME 2-4 yaştan 3-5 yaşa kadar: Temel olarak çevreye odaklanmış bilinçli düşünme ile ilgilenir.	AŞAMA 4 BEN MERKEZCİLİKTEN ÇIKMA Hareketin ve agulamanın çevresindeki müzik sesleri ile uyuşmadığını fark eder. AŞAMA 5 KODU ÇÖZME Çevresindeki müzik seslerini özellikle de tonal modelleri ve ritim modelleri bir miktar kesinlik ile taklit eder.
ÖZÜMSEME 3-5 yaştan 4-6 yaşa kadar: Teme olarak kendisine odaklanmış bilinçli düşünce ile ilgilenir	AŞAMA 6 İÇ GÖZLEM Şarkı söyleme ve nefes alma arasındaki ve melodi söyleme ve kas hareketi, nefes alma dahil olmak üzere, arasındaki koordinasyon eksikliğini fark eder. AŞAMA 7 KOORDİNASYON Şarkı ve melodi söylemeyi nefes alma ve hareket eme ile koordine eder (s. 33).

Şekil 2. Hazırlayıcı duyumsamanın türleri ve aşamaları

Kültürleme: Kültürleme, çocukların müzikal gelişiminin temelidir. Çocukların kendi kültürlerinin müziğini özümsemesiyle gerçekleşir. Çocuklar yavaş yavaş çevrelerindeki sesleri, kendi ürettikleri seslerden ayırmayı öğrenirler. Sonrasında ise çevrelerindeki sesler arasında ayırım yapmayı başarırlar (GIML, 2018).

Erken yıllarda çocuklar, tıpkı dilde yaptıkları gibi, müzik dinlerken, sesleri dinleyerek, seslerin bir araya getirilmesiyle ilgili teorileri bilinçsizce formüle ederek ve düşünceli iletişim kurarken düzenleyerek müzik kültürü oluştururlar. Bir çocuk, müzik kültürlemesiyle ne kadar erken etkileşim kurarsa, özellikle de dil gelişiminin daha önemli olarak ortaya çıkıp müziğin ikincil öneme sahip olarak görülmesinden önce, o kadar iyi olur. Üç yaşına gelmiş bir çocuk için müzik kültürlemesiyle meşgul olmaya başlamak geçtir. Özellikle düşük gelişimsel müzik yeteneğine sahip çocukların beş yaşındayken bu müzik kültürlemesine başlaması neredeyse çok geçtir. Bununla birlikte, kültürlemenin kalitesi de kronolojik yaş kadar önemlidir. Kültürlemede, çocuklar kendi kültürlerinin müziğine maruz kalırlar. Bu, çevrede duydukları şeylerle hareketleri ve müzik babıldamasını oluştururlar. Çocuklar ne kadar çeşitli müzikler duyarsa, diğer bir ifadeyle, tonlamada, armonide, ve ölçüde ne kadar çeşitli bir çevrede bulunurlarsa, bununla birlikte duyduklarıyla yapılandırılmış ve yapılandırılmamış informal rehberlik yoluyla ne kadar

etkileşimde bulunurlarsa o kadar avantaj sağlarlar. Çocuklar, yetişkinlerin onlar için şarkı ve melodi söylemelerinden, onlarla birlikte şarkı söylemekten daha çok yararlanırlar. Çocukların dikkati her zaman sürekli veya açık değildir, bu yüzden zaman zaman yapılandırılmış veya yapılandırılmamış informal rehberlik alırken müziğe katılmıyor gibi görünebilirler. Doğrudan gösteremeseler dahi, genellikle, durum böyle değildir. Duyduklarının çoğunun farkındadırlar. Kültürlemenin üç aşaması şu şekildedir (Gorodn, 2012b, s.6; Gordon, 2013, s.33-34):

- *Aşama 1. Alma:* İdeal olarak, bu aşama doğumdan on sekiz aya kadardır. Bu aşamada informal yapılandırılmamış rehberlik yapılır. Hazırlayıcı duyumsamanın bu aşamasında, çocuklar pek çok tonalite, armoni, ölçüden oluşan müzikleri dinleyerek kendi kültürlerinin müziklerini emerler. Enstrümantal müzik en yararlısıdır, çünkü vokal müziğin sözleri çocukların dikkatini müzik özelliklerinden uzaklaştırmaya eğilimlidir. Çocuklar ayrıca ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin şarkılarını dinlemekten ve onlara şarkı söylemekten büyük yarar sağlar. Bu şarkılar "öğretilen" şarkılar olmamakla birlikte, çocuklardan bu müziklere belirli şekillerde cevap vermeleri beklenmemelidir.
- *Aşama 2. Rastgele Tepki:* İdeal olarak, bu aşama bir ve üç yaşları arasında gerçekleşir. Bu aşamada informal yapılandırılmamış rehberlik yapılır. Dinleme, birinci aşamanın (alma) vurgusu iken, ikinci aşamada katılım vurgulanmaktadır. Çocuklar çevrelerine dinleyerek tepki verirler. Özellikle çevre ile ilgili olmayan sesleri babıldar ve hareketleri yaparlar. Çeşitli müzikler sesler ve hareketler yaparlar. Canlı ve kayıtlı enstrümantal müziğin dinlenmesi yararlı olmaya devam etmekle birlikte, ebeveynlerden ve öğretmenlerden dinleme bu aşamada büyük önem taşır. Aynı tonalite, keyalite, ölçü ve tempoda belirli bir şarkıyı söylemeye özen gösterilmelidir.
- *Aşama 3. Kasıtlı Tepki:* Tipik olarak, on sekiz aydan üç yaşına kadar olan dönemlerde çocuklar hazırlayıcı duyumsamanın üçüncü aşamasında yer alır. Bu aşamada, çocuklar yapılandırılmış informal rehberlik almalıdır. Çocuklara tonal ve ritim modellerini söylemeyi teşvik edici yapılandırılmış ortamlar sunulmalıdır. Bu aşamada çocuklar, doğru bir şekilde gerçekleştirmeleri beklenmemelerine rağmen, duydukları tonal kalıpları ve ritim kalıplarını yankılamaya çalışır. Üçüncü aşama boyunca, çocuklar çevreye tepki vermek için hareket ederler ve babıldama sesleri çıkarırlar.

Ebeveynler ve öğretmenler çocuklardan müzik kültürü aşamasında hiçbir şey beklemezler. Çocukların konuşmayı öğrenmeden önce çevrelerinde konuşulan dili özümsemek için zamana gereksinim duydukları gibi, şarkı söylemeyi, melodi mırıldanmayı ve hareket etmeyi öğrenmeden önce çevrelerindeki müziği emmeleri için zamana gereksinim duyarlar (Gordon, 2013, s.33-34; GIML, 2018).

Taklit Etme: Çocukların müzik gelişiminde kültürlemeden taklit aşamasına geçişleri dikkat çekicidir. Bu geçişi ne kadar erken yaparlarsa, taklit etmeyi o kadar iyi öğreneceklerdir. Ancak eğer kültürlemeyle ilişkili etkileşimlerle yeterince meşgul olup onlardan yararlanmadan çok erken bir zamanda bu aşamaya geçerlerse, müziği taklit etme becerileri de sınırlı olacaktır. Diğer taraftan, çocukların taklit etmeye geçiş zamanları ne olursa olsun, müzik kültürlenmelerindeki sürekli gelişimleri yavaşlamaya başlayacaktır. Hazırlayıcı duyumsama ve duyumsama yetisinin geliştirilmesi, temel olarak müzik kültürlenmesinin sürekli gelişmesine bağlıdır. Kültürleme süreci, çocuklarda bilinçli düşünce ya da amaçlı etkinlik gerektirmez, ancak çocuklar taklit yaptıklarında bazı amaçları vardır. Doğru ya da yanlış olarak ya da mantıksal tutarlılıkla taklit etseler de, taklitler büyük bir yarar sağlar. Bu aşamada çocukların müzikal eylemleri, kültürlemenin üç aşamasından daha maksatlı hale gelir. Çocuğun taklit etme girişimlerinin doğru veya yanlış olup olmadığına bakılmaksızın çocuk bu taklidi girişimlerden pek çok fayda sağlar. Çünkü çocuklar müzik taklidine girmedikçe, özümsemeye katılmaya hazır olma konusunda yetersiz olurlar. Taklit etmenin aşamaları şu şekildedir (Gordon, 2012b, s.8; Gordon, 2013, s.34, GIML, 2018) :

- *Aşama 4. Benmerkezcilikten Çıkma:* Hazırlayıcı duyumsamanın taklit türünün ilk aşaması, hazırlayıcı duyumsamanın yedi aşaması içinde iki geçiş aşamasının başlangıcıdır. Bu aşamada, çocuklar hazırlayıcı duyumsamadan ve müzik babıldamasından, duyumsamaya geçiş için ilk geçişi başlatırlar. Çocuklar, kendi söyledikleri şarkı ve melodilerle başka bir çocuk veya yetişkinin söyledikleri arasındaki aynılık ve farklılıkları keşfederler. Tonal bir desen veya ritim kalıbını duyduktan sonra çocuklar, kendi modeli ile yanlış bir şekilde taklit ederler. Bu noktada ebeveyn veya öğretmen çocuğun modelini taklit eder. Zamanla çocuk duyduğu model ile kendi performansı arasındaki farkları ayırt etmeyi öğrenir. Başkalarının söyledikleri ile kendi söyledikleri şarkı ve melodileri karşılaştırarak müzik benmerkezciliğinden çıkarlar. Bu gelişme, hazırlayıcı duyumsamada daha ileri gelişmeler için kritiktir. Böylelikle çocuklar kendi yollarıyla bu zamana kadar kendileriyle iletişim kurduklarını

(öznel hazırlayıcı duyumsama), bu aşamada ise başkalarıyla da iletişim kurduklarını (nesnel hazırlayıcı duyumsama) fark ederler. Bu ilerleme olmaksızın, çocuklar, duyumsamanın taklit tarzının ikinci aşaması olan hazırlayıcı duyumsamanın beşinci aşamasına ilerlemek için gerekli olan tam bir anlayıştan yoksun kalırlar (Gordon, 2013, s.35).

- *Aşama 5. Kodu Çözme:* Hazırlayıcı duyumsamadaki taklidin ikinci aşamasında, çocuklar, başka bir çocuk ya da yetişkin şarkı ya da melodi söylediğinde belli bazı tonal ve ritim kalıplarını kullanarak onları taklit etmeye başlarlar. Çocukların ilk olarak yetişkinlerin müzik dünyasına girmeye ve başarılı bir şekilde katılmaya çalıştıkları aşamadır. Taklit etme, çocukların “kodu çözmeye” başlamasına izin verir, böylece asimilasyona geçtikleri zaman, taklit ettikleri gibi ton kalıpları ve ritim kalıpları arasında ayırım yapar ve ayırt ederler. Ebeveynler ve öğretmenler, bu erken aşamada çok çeşitli tonal ve ritim modellerini tanıtmak konusunda tereddüt edebilirler. Yine de, çocukların çok sayıda tonal ve ritim kalıplarına maruz kalmaları önemlidir. Bu aşamadaki çocuklar, sadece bir ses perdesini, ya da taklit etmeyi öğrendikleri tonal kalıpların tonalitesinin dinlenme tonunu duyuyor olabilirler. Aynı şekilde, ritim kalıplarını taklit etmeyi öğrendikleri için, ritim kalıplarının sadece makro vuruş ve mikro vuruş ölçülerini duyuyor olabilirler. Çocuklar, çaba sarf etmeden duyumsama ve hazırlıklı duyumsamanın bir araya gelip eşzamanlı olarak etkileşime girdiği zaman, bir ton veya ritim kalıbını taklit etme girişimlerine katkı sağlamak için bağlam arayışına girerler. Bu aşamada, tonal ve ritim kalıplarını belirli bir doğrulukla gerçekleştirme yeteneğini geliştirir. Ebeveyn ya da öğretmen bu süreçte, çocuğun ilk başta modelle ilgili yanlış performanslarını, daha sonra doğru modelin tekrarını modelleyip yansıtarak rehberlik etmelidir (Gordon, 2013, s.35; GIML, 2018).

Çocuklar, taklit aşamasında çeşitli *keyalite* ve tonaliteler içinde şarkıları ve tonal kalıpları duysalar ve çalsalar da, başlangıçta aynı şarkı ve tonal kalıpları aynı *keyalite* ve tonalitede duyar ve çalarlar. Çocuklar çeşitli tempolarda ve ölçülerde ritim söylemleri ve ritim kalıpları duysalar ve uygulasalar da, başlangıçta aynı tempoda ve aynı ölçüde aynı şarkı ve ritim kalıplarını duyar ve çalarlar. Bir şarkının ya da ritim söylemlerinin makro vuruşlarının dinlenme tonunu ve yerini tanıyabilmeleri ve tanımlayabilmeleri, aynı şarkıyı farklı bir keyaliteyle (tonu aynı kalarak) ve aynı şarkıyı ya da melodiyi farklı tempoyla (ölçüsü aynı kalarak) dinleyinceye kadar mümkün değildir. Bu tür bir takviye olmadan,

çocuklar farklı bir keyalite veya tonalitede gerçekleştirildiklerinde aynı şarkıyı tanımak ve farklı tempo veya farklı bir ölçü aletini uygularken aynı ritmi tanımakta zorluk yaşayabilirler (Gordon, 2013, s.36).

Çocukların hazırlayıcı duyumsamanın beşinci aşamasında geçirdikleri süreç, önemli bir kafa karışıklığına yol açar. Çocuğun modeli gerçekleştirmeye çalışması, öğrenmenin bir göstergesidir. Devam eden girişimlerle çocuk, yanlış yanıtlarından doğru yanıtlara doğru bir aşama kaydeder (GIML, 2018).

Özümseme: Özümsemede çocuklar, müzikal söz diziminin farkına varmaya başlar. Taklit, dilde bireysel olarak sözcükleri konuşmaya benzetilebilirken; özümseme, müzikal ifadeleri kullanma ve kavrama yeteneğini içerir. Çocuklar beden ve kaslarının hareketi ile modellerin taklit edilmesini özümseyerek, bazı kesinliklerle modelleri gerçekleştirmeyi öğrenirler. Özümsemenin aşamaları şu şekildedir (Gordon, 2012b, s.10; Gordon, 2013, s.34, GIML, 2018):

- *Aşama 6. İç Gözlem:* Özümsemenin ilk aşaması hazırlıklı duyumsamadaki iki geçiş aşamasından ikincisidir. Taklit türündeki hazırlıklı duyumsamanın ilk geçiş aşaması boyunca, çocuklar kendi performanslarının bir başkasına göre farkına vardıkça, benmerkezciliğini aşarlar. Özümseme türündeki hazırlıklı duyumsamanın ikinci geçiş aşaması boyunca çocuklar tonal kalıpları ve ritmik kalıpları söylerken nefes alma ve hareket etmeyi nasıl birlikte kullanacağını farkına varırlar. Bu aşama, duyumsamanın gelişimi için çok önemlidir, çünkü müziksel olarak başkalarıyla koordine olmadan önce kendisi müzikle koordine olabilmelidir. Bu farkındalık olmaksızın, hazırlayıcı duyumsamanın yedinci ve son aşaması olan özümsemenin ikinci aşamasını etkili bir şekilde geçiremeyebilirler (Gordon, 2013, s.36).
- *Aşama 7. Koordinasyon:* Özümsemenin ikinci aşaması kritiktir. Bu aşamada çocuklar bilinçli bir şekilde vücut hareketlerinin ağırlığı ve akışıyla, nefes alış tekniğiyle, tonal ve ritmik kalıplarda eşgüdümlü bir şekilde şarkı ve melodi söylemeyi gerçek anlamda öğrenirler. Çocuklar böylece bilindik tonlarda, keyalitelerde, ölçülerde ve tempolarda tonal ve ritmik kalıplarda performans sergilerken; hareket için hazırlık, atak ve tepkinin ciddi bir şekilde farkında olurlar. Bu ise çocuklara hazırlayıcı duyumsamadan duyumsamaya geçmelerine yardımcı olur (Gordon, 2013, s.37).

Çocuklar artık hem topluluk içinde hem de solo olarak daha doğru bir şekilde performans sergilemeyi öğrenerek, diğerlerinin duyumsadığı ve sergilediği şeye duyumsama

vasıtasıyla objektif bir anlam yükler. Topluluk performanslarına uyum sağlamak için ses perdesini ve ritmi ayarlamayı başarabilirler. Yaşamları boyunca profesyonel müzisyenler olarak olmasa bile, müzikle ilgili bireyler olarak; müziği öğrenmek, anlamak ve müzikten zevk almak için hazırdırlar. Bu sayede çocuklar ileriki yaşlarında, en iyi koşullar altında gerçekleştirilen kaliteli müzikleri talep eden izleyicilerin bir parçası olacaklardır (Gordon, 2013, s.37).

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Mallet (2000), okul öncesi çocukların ebeveyn ve bakıcılarının müzik eğitime yönelik tutumları ile ev müzik ortamı arasındaki ilişkiyi incelemek ve çocuğun yaşı, cinsiyeti, sosyoekonomik statüsü, ebeveyn/bakıcı tutumu, ev müzik ortamı gibi değişkenlerin çocukların müzik potansiyelinin yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini üç-dört yaş okul öncesi çocukları ile bu çocukların ebeveynleri veya birincil bakıcıları oluşturmuştur. Araştırmada veriler, “Demografik Bilgi Formu”, “Ev Müzik Ortamı Ölçeği (HOMES)”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Ebeveyn Bakıcı Tutum Ölçeği” ile toplanmış, çocukların müzik yeteneklerini ölçmek için Gordon tarafından geliştirilen “Audie” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ebeveyn ve bakıcıların müzik eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu, ev müzikal çevre analizine göre ise ev ortamlarının çocukların müzikal gelişimine olanak sağlayan aktivitelerin ortalamaların biraz daha üzerinde olduğu saptanmıştır. Ev müzik ortamı ile ebeveyn/bakıcı tutumu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunurken, çoklu regresyon analizi sonuçları, çocuğun yaşı ve ev müzikal ortamının çocuğun müzik yeteneğini yordayan anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymuştur.

Yang (2002), Tayvanlı birinci sınıf çocuklarında geleneksel program ve Müzik Öğrenme Teorisi’ne dayalı programın müzikal yetenek ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında dört birinci sınıf, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Sınıflardan ikisi deney, ikisi ise kontrol gruplarına tesadüfi olarak seçilmiştir. Kontrol grubu geleneksel programlarına devam ederken, deney grubuna müzik öğrenme teorisine dayalı program her hafta 40 dakika olarak, 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Ön test ve son test olarak PMMA kullanılmıştır. Araştırma sonunda Müzik

Öğrenme Teorisi'ne devam eden çocukların geleneksel programa devam eden çocuklara göre ritim becerilerinde anlamlı ölçüde yüksek kazanımlar elde ettikleri saptanmıştır. Tonal beceri ve şarkı söyleme başarıları arasında ise gruplar arasında anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Tayvanlı çocukların PMMA tonal alt test puanlarının Amerikalı çocuklardan anlamlı ölçüde düşük olduğu, ritim becerilerinin yine düşük olmakla birlikte bu farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Pollatou, Karadimou ve Gerodimos (2005), beş yaş kız ve erkek çocuklarının müzik yeteneği, ritmik beceri ve kaba motor beceri performansları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Veri toplama araçları olarak PMMA, High/Scope Ritmik Yetenek Analiz Testi, Kaba Motor Gelişim Testi 2 (koşma, hızlı koşma, atlama, sıçrama, yatay sıçrama, kayma) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların cinsiyetlerine göre müzik yeteneği ve kaba motor beceri performansı arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını gösterirken; kızların ritmik beceri testinin altı bölümünün dördünde erkeklerden daha üstün olduğu saptanmıştır. Ritmik beceri çocukların motor koordinasyonu ile önemli ölçüde ilişkili olduğu düşünüldüğünde, araştırmacılar erkek çocukların ritmik performans eksikliğinin giderilmesi amacıyla programa Orff, Dalcroze, dans gibi çeşitli spesifik ritim aktivitelerinin entegre edilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Etopio (2009), okul öncesinde öğretmen ve ebeveynler tarafından oluşturulan müzikal ortamlarda çocukların tonal beceri ve ritim becerilerinin gelişimi ile ilişkili erken müzikal deneyimlerini keşfetmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. On beş öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan okul öncesi çocukları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerin müzikal altyapısını değerlendirmek için “Okul Öncesi Öğretmeni Müzisyenlik Puanlama Rubriği”; çocukların tonal ve ritim becerilerini ölçmek için “Müzikal Düşünmede Başarı Testi”; çocukların evlerindeki müzikal ortamı belirleyebilmek için “Ev Müzikal Ortamı Skalası” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin tonal bileşenlerinin (onların müzikal yeteneği ile uygun tonal stratejileri kullanıp kullanmadığı), çocukların tonal becerilerini yordayan güçlü bir değişken olduğu saptanmıştır. Ritim becerilerinde ise, müzik etkinliklerine harcanan zaman ile ritim becerileri arasında, kız ve erkek çocuklar arasında farklılıklar saptanmıştır. Erkekler daha az müzik etkinliği ortamlarında daha başarılı olurken, kızlar daha yoğun müzik etkinliği ortamlarında başarılı olmuştur. Bununla birlikte kız çocukların erkek çocuklara oranla daha yetkin tonal beceriler gösterdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin

müzikal altyapısı ile okul öncesi müzik ortamının özellikleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak öğretmenlerin müzik geçmişi ile sağlanan müzik etkinlikleri arasında ve öğretmenlerin tonal becerileri ile ritim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul öncesi çocukların ev müzikal ortamına göre yapılan analizlerde ise, okul öncesi sınıf ortamı ile müzikal çıktılar arasında tutarlı sonuçlar gösteren bulgular olmasına karşın, ev ortamının en dikkat çeken özellikleri ne olursa olsun anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Lee (2010), Amerikalı çocuklar için geliştirilen “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi-Primary Measures of Music Audiation (PMMA)”nın, beş yaş Koreli çocuklar için geçerliliğini tespit etmek ve PMMA’nın tonal ve ritim becerileri alt testinden en düşük puanı alan bir çocuğun on iki haftalık oyun tabanlı bir müzik eğitimi programı sonucunun ne olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Kore’de beş okul öncesi sınıfına devam eden çocuklar katılmıştır. Bir sınıf ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Müzik sınıfları ise haftada iki kez otuzar dakikalık, toplamda on iki hafta boyunca eğitim almıştır. Öntest verileri tüm sınıflarda PMMA ile kontrol grubunun son test verileri ise T-EAA ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, PMMA’nın müzik başarısını tahmin etmede uygun olduğu bulunurken, PMMA tonalin bireysel ton farklılıklarının öğretimi için uygun olduğu saptanmıştır. PMMA’nın bir üst testi olan IMMA’nın beş yaş Koreli çocukların bireysel müzik farklılıklarının öğretimi için daha uygun olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca ön test sonuçlarına göre PMMA’dan en düşük puanları alan çocuğun, eğitim sonrasındaki tonal puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanırken, ritim beceri puanlarında herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Bununla birlikte araştırmanın nitel sonuçlarına göre, Chea-Yeon’un anaokulu deneyiminin sosyal yönlerinin müzik gelişiminde önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Stamou, Schmidt ve Humphreys (2010), İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi’nin (PMMA) Yunanlı çocuklar için standardizasyonunu yapmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. İki yarıya bölme güvenirliği, tonal ve ritim alt testleri için sınıf seviyeleri (anasınıfı- üçüncü sınıf) arasında kabul edilebilirken, test tekrar test güvenirliği özellikle ritim alt testi için uygun bulunmamıştır. Eş zamanlı geçerlilik yöntemi, öğretmenlerin müzikal başarıyı derecelendirmeleriyle birleştirilmiştir. Tonal alt testi ile anlamlı derecede ilişki bulunurken, ritim alt testi ile bulunmamıştır. Birleşik test ortalamaları kırsal bölgelere nazaran kasaba ve kentlerde daha yüksek bulunurken, yüksek sınıf seviyelerinde anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Amerikalı ve Yunanlı çocukların birleşik puanları birbirine benzer olmakla

birlikte, birinci Sınıf Amerikalı çocukların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat Yunan örnekleminde kırsal alt grup çıkarılıp Amerikalı örnekleme eşitlendiğinde, Amerikalı çocuklar ile Yunanlı çocuklar arasında anlamlı farklılıklar saptanmamıştır (anasınıfı-birinci sınıf). Üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde ise Yunan örneklem lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Vannatta-Hall (2010), bir müzik eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterlilik ve özgüvenlerine etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın öncelikli amacı, on beş haftalık bir müzik eğitimi programının öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterlilik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemektir. Bu kapsamda kırk bir okul öncesi öğretmen adayı araştırma kapsamına alınarak, araştırmacı tarafından verilen müzik eğitim programına katılmıştır. Nicel desende yürütülen araştırmada veri toplama araçları olarak, “Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Müzik Altyapısı Anketi” kullanılmış, açık uçlu sorular ve odak grup görüşmeleri ile öğretmen adaylarının yorumları alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz yeterlilik puanlarında anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarındaki en etkili kaynakların; geçmiş müzik deneyimleri, bağımsız gerçekleştirilen öğretim deneyimleri ve uzmanlık deneyimleri olduğu saptanmıştır.

Terraciano (2011), okul öncesi öğretmenlerine dört haftalık bir hizmet içi eğitim programının, öğretmenleri gelişimsel açıdan uygun müzik etkinliklerine teşvik etmek amacıyla yeterlilik, bilgi ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin halen gelişimsel açıdan uygun müzik etkinliklerini uygulama konusunda sıkıntılar yaşadığını belirten araştırmacı, öntest-sontest deneysel araştırma deseninde programın bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini incelemiştir. Amaçlı uygun örnekleme metoduna göre seçilen çalışma grubunda veri toplama araçları olarak; “Demografik Bilgi Formu”, “Tutum Ölçeği”, “Müzik Anketi”, “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği” ve “Öz-Değerlendirme Kontrol Çizelgesi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin bilgi ve tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, bununla birlikte; öğretmenlerin tutum ölçeği ile müzik anketinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yeterlilik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin müzik eğitimi alma değişkeninin ise müzikal bilgilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Willing (2011), okul öncesi çocukların tonal desen yaratıcılığını incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın temel amacı, okul öncesi çocukların tonal desen yaratıcılık başarıları ile gelişimsel müzik yetenekleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmaya bir okul öncesi sınıfına devam eden yirmi bir çocuk katılmıştır. Çocuklara PMMA ritim ve tonal alt testleri uygulanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı, bir dönem boyunca haftada iki kez sistematik bir şekilde uygulanmak üzere bir tonal desen yaratıcılık fırsatı programı geliştirmiştir. Dönem sonunda, dört tonal desen yaratım fırsatı süresince videoya kaydedilen çocuklar, üç bağımsız kodlayıcı tarafından araştırmacı tarafından geliştirilen beşli dereceleme ölçeğini doldurmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, PMMA tonal ile “Tonal Desen Yaratımı Başarısı” ve PMMA ritim ile “Tonal Desen Yaratımı Başarısı” arasında pozitif fakat anlamlı bir sonuç bulunamamıştır.

Ji (2012), Çin kültürü bağlamında PMMA ve IMMA'nın kullanılabilirliğini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu amaç kapsamında; Çinli çocukların PMMA ve IMMA skorları Amerikalı çocuklarla karşılaştırıldığında nasıl olduğu, PMMA ve IMMA'nın ayrı ayrı tonal ve ritim alt yapısı, Çin kültürü bağlamında ölçeklerin güvenilirliğinin nasıl olduğu ve bu ölçeklerin Çinli çocuklara nasıl adapte edilebileceği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, Amerikalı ve Çinli çocukların hem PMMA hem de IMMA skorlarının bir miktar farklılaştığını ortaya koymuştur. PMMA ve IMMA'nın Çinli çocuklarla kullanıldığında iyi nitelikler göstermesine rağmen, tamamiyle uygun olmadığı saptanmıştır. Rasch modelleme tekniğine dayalı olarak, araştırmacı PMMA ve IMMA'nın kullanılabilir maddelerini entegre ederek Çinli çocuklarla kullanmak için yeni bir test geliştirmiştir. Bu nedenle araştırmacı tarafından iki kez veri toplanmıştır. Birinci veri tüm araştırma sorularına hizmet ederken, ikinci toplanan veri Çinli çocuklar için yeni bir testin uygunluğunu incelemekte kullanılmıştır. Araştırmacı geleneksel Çin müziğinin özelliklerinin göz önünde bulundurularak Çinli çocukların gelişimsel müzikal yeteneğini ölçmek için yeni testlere gereksinim olduğu vurgusunu yapmaktadır.

Yi (2013), düzenli müzik eğitimi bağlamında okul öncesi çocukların müzik davranışlarını değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirerek, geçerlik ve güvenilirliğini saptamayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. “Erken Çocukluk Müzik Davranışları Ölçeği” müzik etkinlikleri sırasında çocukların müzik davranışlarını belirlemeyi amaçlayan; ton becerileri (şarkı doğruluğu, dinlenme tonu, majör örüntü taklidi, minör örüntü taklidi), ritim becerileri (monoton bir melodi performansı, ikili model taklidi, üçlü model taklidi, doğaçlama ritim, vuruş: ince motor, vuruş: manipülativler, vuruş: kaba motor) ve hareket olmak üzere on iki

boyuttan oluşmaktadır. Yapılan pilot çalışmanın ardından uzman görüşlerine göre revize edilen değerlendirme formu, dört-beş yaşlarındaki çocukların bulunduğu iki sınıfta üç bağımsız kodlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamına alınan sınıflardaki müzik programı “*Music Learning Theory*”ye dayanmakta olup, haftada iki kez kırk dakikalık müzik sınıfları süresince yapılandırılmış ve informal deneyimler yoluyla, ton, ritim desen aktiviteleri, hareket, şarkı söyleme aktiviteleri ile basit enstrümanlarla (yumurta sallama, marakaslar, ritim çubukları, davullar gibi) gerçekleştirilmektedir. Araştırma bulguları “Müzik Öğrenme Teorisi” programını kullanan öğretmenler için çocukların müzik davranışlarını belirlemede kullanılabileceğini; tonal davranış derecelemesinin güvenilir bir yapıda olduğunu, ritim davranış derecelemesinin ise; monoton melodi performansı dışında güvenilir bir yapıda olduğu saptanmıştır. Hareket boyutunda ise içerik geçerliliğinin olmadığı, güvenilirliğinin ise ortalama değerlere göre düşük kaldığı saptanmıştır.

Burgess (2013), Reggio tabanlı bir okul öncesi ortamında müzik eğitiminde bölgeye özgü, okul tabanlı işbirliğinin, okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitime yönelik tutum ve uygulamaları üzerindeki etkisini incelemiştir. İlk atölye çalışması öncesinde, öğretmenler müzik eğitimi konusundaki tutumları ve müzik uygulamaları sağlamadaki uzmanlıklarını belirlemek amacıyla; bireysel olarak "Katılımcı Anketi (Participant Survey/Öntest-Sontest)"ni doldurmuştur. Ardından katılımcı çalışma grubu "Odak Grup Görüşmesi"ne dahil edilmiştir. Bu görüşmenin amacı çalışmaya alınan bu katılımcıların müzik eğitimi hakkındaki tutum ve inançlarına yönelik bakış açısı kazanmaları, ortak çalışma beklentilerini ortaya koyarak, katılımcılar arasında işbirlikçi bir ortam yaratmaktır. Öğretmenlerin uygulamalarındaki değişikliklerin belirlenmesi için ise "Katılımcı Anketi" ve "Odak Grup Görüşmesi" çalışmanın sonunda tekrarlanmıştır. Atölye çalışmalarında her bir atölye katılımcısı, atölye çalışmasının içeriği ve uygulamasının etkinliğini değerlendirmek için "Atölye Çalışması Değerlendirme Formu"nu doldurmuştur. Atölye çalışması başında, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların günlük deneyimlerindeki müzikal davranışlarını, spontan müziksel ifadelerini gözlemlemeleri ve kaydetmeleri istenmiştir. Çocukların müzikal davranışları; perde doğruluğu, ritim yeteneği ve doğaçlama müzikal ifade kriterlerinde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları müzik eğitiminde yeni öğretimsel stratejilerin benimsenmesinin katılımcıların bireysel ve toplumsal kimliği ile zamanla müzikal farkındalıklarını nasıl etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kendileri ile çocuklarının müzikal bilgi ve becerilerini değerlendirmeleri, müzik eğitiminde gelişen uygulamalarına katkı sağlamıştır.

Venetsanou, Donti ve Koutsouba (2014), bir müzik/hareket programının 48-72 aylık okul öncesi çocuklarının motor ritmik becerisine etkisini incelemiştir. Tesadüfi olarak deney ve kontrol gruplarına ayrılan çocuklardan, deney grubunu oluşturanlara yirmi hafta süreyle müzik hareket programı uygulanmıştır. Program uygulanmadan önce ve sonra “Democritus-Okul ncesi çocukları Psikomotor Değerlendirme Aracı”nın "Ritme Atlama" alt testi kullanarak ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, müzik/hareket eğitim programı uygulanan deney grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına göre daha yüksek puanlar elde ettiklerini, her iki grupta ise kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır. Araştırmacılar mevcut bulguların okul öncesi dönem çocuklarının ritmik yeteneği üzerinde gelişimsel açıdan uygun bir müzik/hareket programının önemli etkisini vurgulamıştır.

Loy-Ee, Chia ve Ng (2015), müziğin okul öncesi dönem çocuklarının farklı disiplin alanlarındaki etkisini vurgulayarak, özellikle okuma yazmaya etkisini bir erken müdahale bakış açısıyla araştırmıştır. Yarı deneysel desende yürütülen araştırmanın amacı, çocukların okuma yeteneği üzerinde müzik eğitim programının etkisini incelemektir. Veri toplama araçları olarak, “Kelime Tanıma ve Ses Becerileri leği (WRAPS 3)” ve “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audiation/PMMA)” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında, müzik eğitim programı alan deney grubu çocuklarının puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları, müzik eğitim programının okul öncesi çocuklarının kelime tanıma yeteneklerinin gelişimini kolaylaştırmak için verimli bir tamamlayıcı eğitim yaklaşımı olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar bu durumun çocukların okula hazır bulunuşluğunu kolaylaştırarak, okuma zorluklarını azaltacağını belirtmektedir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, erken dönem müzikal becerilerin geliştirilmesi ve desteklenmesinin çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alındığı dikkati çekmektedir. Bu bağlamda ebeveyn ve öğretmenlerin müzik eğitimine yönelik tutumları, ebeveyn ve öğretmenler tarafından oluşturulan müzikal ortamların erken dönem müzikal yeteneklere etkisi, müzik eğitiminde okul tabanlı işbirliklerinin müzik eğitimine yönelik tutum ve uygulamalar üzerindeki etkisinin önemi ile çocuklara sağlanan formal ve informal deneyimlerin üzerinde durulduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların özellikle çocukların erken müzikal becerileri üzerine yoğunlaştığı, tonal beceriler, ritim becerileri, kaba motor beceri performanslarına dayalı uygulamaları içerdiği, müzikal becerileri destekleyip geliştirecek müzik hareket programlarının etkisini ve bu müzikal becerileri değerlendirmeyi

amaçlayan çeşitli ölçme araçlarının kullanılabilirliğini araştırdığı görülmektedir. Yurt içi araştırmalarla karşılaştırıldığında yapılan araştırmaların çocukların müzikal beceri gelişiminde; çocuk, öğretmen ve program açısından süreçsel kazanımı ön planda tuttuğu, erken müdahale ve çözüm odaklı bir anlayışa dayandığı söylenebilmektedir. Bununla birlikte yurt dışı çalışmaların aksine yurt içi çalışmalarda müzik eğitim programlarının etkisi ve önemi ile spesifik olarak müzikal becerileri ölçen değerlendirme araçlarının oldukça sınırlı sayıda kaldığı, sorun tespitine dayalı durum çalışmalarının ağırlıklı olduğu dikkati çekmektedir.

2.9.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Dündar (2003), okul öncesi çocuklarının eğitiminde ritim ögesinin kullanımına ilişkin gözleme ve deneye dayalı uygulamalı bir çalışma yapmıştır. Araştırmacının çalışma grubunu altı yaş okul öncesi çocukları oluşturmuştur. Ölçme materyali için 2/4'lük iki ölçüden oluşan altı soru hazırlanmıştır. Çeşitli ritim kalıplarından oluşan bu soruların iki ölçüsü aynı anda bir kez sorulmuştur. Araştırma sonucunda, dörtlük ve sekizlik değerlerden oluşan iki ölçülük basit ritimlerin, çocuklar tarafından bilinme oranının en yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçüler, basit ritim kalıplarından oluşsa bile, aralarında asimetri teşkil edecek farklılıklar olduğunda, bilinme oranının düştüğü saptanmıştır. Her iki ölçüsünde onaltılık, sekizlik ve dörtlük değerlerin bulunduğu karmaşık ritim kalıplarının çocuklar tarafından bilinme oranının ise daha düştüğü, ölçüler birbirinin tekrarı olsa bile bu oranın değişmediği gözlenmiştir. Çocuklara yöneltilen iki ölçülük altı ritim sorusunun beşinde; ikinci ölçünün akılda kalma oranının birinci ölçüye göre daha düşük çıktığı saptanmıştır.

Choi (2007), okul öncesi beş-altı yaş grubuna uygulanan “Ritm Eğitimi Programı”nın çocuklarda ritm duygusunu geliştirmesine etkilerini incelemek amacıyla ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli bir araştırma yapmıştır. Veri toplama araçları olarak, “Ritim Tutma Becerisi Değerlendirme Formu”; “Ön-test ve Son-test Değerlendirme Formu”; “Metronom 60 ve 80 hızları Ön-test ve Son-test Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Birinci gruptaki çocuklar, altı hafta süresince her gün “Ritm Eğitimi Programı”na katılmıştır. Araştırmacı, ritm kalıplarını konu alan oyunlarla bu programı uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda “Ritm Eğitimi Programı”na katılmış olan birinci gruptaki çocukların ritm becerilerinin, eğitime katılmamış olan ikinci gruptaki daha yüksek puanlı çocukların seviyelerine ulaştığı görülmüştür. “Ritm Eğitimi Programı”nın çocukların ritm duyularının gelişmesini sağladığı ve etkili olduğu saptanmıştır.

Işın (2008), okul öncesi müzik eğitiminde uygulanan Orff Yaklaşımı'nın, beş-altı yaş grubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, verilerin toplanması için beş-altı yaş grubundaki çocuklara ön test ve son test olmak üzere iki aşamalı sorular uygulanmış, testte yer alan otuz adet tartım kalıbı, çocukların ritimsel becerilerini ölçmeyle ilgili konuda soruları kapsamıştır. Araştırmanın örneklemi, araştırmanın evreninden küme yöntemiyle seçilmiş beş yuva ve kreşten oluşan beş-altı yaş çocukları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Orff yaklaşımı uygulamalarının çocukların ritimsel algılarını geliştirdiği belirlenmiştir. Uygulanan tartım kalıplarının aşama aşama zorlaştığı testte, çocukların da aynı oranda ritim kalıplarını vermekte zorlandıkları görülmüş, fakat ön test sonrası uygulanan Orff yaklaşımıyla devam eden eğitim süreci sonucu, çocuklar test sorularına yaklaşık başarı artışı ile karşılık verdikleri saptanmıştır.

Çetinkaya (2010), okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan ses eğitimi etkinliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu model kullanmıştır. Deney ve Kontrol Grubu oluşturularak yapılan çalışmada araştırmanın evrenini otuz dört çocuk oluşturmuştur. Araştırmada on beş hafta boyunca haftada bir gün deney grubuyla, araştırmanın birinci ve on beşinci haftalarında ise kontrol grubuyla çalışılmıştır. Beş-altı yaş grubu çocukların; ton duygusu becerisi, ritm çalışması yapabilme becerisi, nüans çalışması yapabilme becerisi, alt-üst sınır söyleme becerisi ve nefes ses egzersizlerini yapabilme becerisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak, okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan ses eğitimi etkinliklerinin çocukların, alt-üst sınır söyleme becerisi, ritm çalışması yapabilme becerisi, ton duygusu becerisi, nüans çalışması yapabilme becerisi ve nefes-ses egzersizlerini yapabilmelerinde büyük ölçüde etkili olduğunu göstermiştir.

Dalkıran (2011), beş-altı yaş grubu çocukların ritmik bellek, ritmik algı ve ritmik uygulama becerilerini ölçmek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Farklı iki yaş grubunun ritmik bellek, ritmik algılama ve ritmik uygulama becerileri incelenmiştir. Ritmik bellek boyutunda, ikişer ölçüden oluşan dört ritim kalıbının el çırpılarak tekrarlanması istenmiştir. Ritmik algı boyutunda, farklı değerlere sahip iki notadan kısa-uzun-eşit olanının bulunması istenmiştir. Bu sesler önceden finalle programı kullanılarak kaydedilmiş ve uygulama sırasında kayıttan verilmiştir. Ritmik uygulama boyutunda ise yapılan ön araştırma ile çalışma grubundaki tüm çocukların bildiği tespit edilen “pazara gidelim” şarkısına önce el çırpılarak eşlik etmeleri, daha sonra şarkı eşliğinde ritmik olarak yürümeleri istenmiştir. Şarkı finale programında eşlikli

olarak kaydedilerek uygulama sırasında kayıttan dinletilmiştir. Araştırma sonucunda genel olarak ritmik bellek, ritmik algı ve ritmik uygulama becerilerinde altı yaş grubunun beş yaş grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Fakat her iki yaş grubu için de etkili bir ritim eğitimi ile bu becerilerin daha yüksek düzeyde başarı sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; okul öncesi dönem müzikal becerilerden özellikle ritim eğitimi, ritmik bellek, ritmik algı ve ritmik uygulama gibi ritimsel desenler ile ses eğitimi becerisi üzerine çalışıldığı dikkati çekmektedir. Bu araştırmaların özellikle 2000’li yılların ortalarından itibaren yoğunluk kazandığı, bununla birlikte yurtdışı araştırmaların aksine erken dönemde müzikal yeteneğin gelişiminin incelenmesi ve desteklenmesi açısından oldukça sınırlı kaldığı gözlenmektedir. Ayrıca çocuklarda müzikal becerilerin gelişimine ilişkin yapılan deneysel çalışmaların da yetersiz olduğu görülmektedir. Ülkemizde erken dönem müzikal becerilerin desteklenmesi ve geliştirilmesindeki ilgili alan araştırması konusundaki bu sınırlılık, yapılan araştırmaların özellikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocukların müzikal yeteneğini desteklemeye yönelik müzik etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda yaşanan sıkıntıları ön plana çıkarmaktır. Bu nedenle yapılan araştırmaların yoğunluklu olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterlilikleri ve karşılaşılan sorunlar üzerine olduğu dikkati çekmektedir (Altaş, 2006; Göncü, 2010; Güler, 2006; Koca, 2013; Köksoy ve Taş, 2005; Salı, Akkol ve Oğuz, 2013; Temiz, 2006; Topaç, 2008). Ancak uygulama boyutunda karşılaşılabilecek bu sorunları ortaya çıkmadan önce engellemek, özellikle erken yıllarda temelleri atılan müzikal becerilerin erken çocukluk döneminde; çocuk, öğretmen ve program açısından çok boyutlu olarak araştırılmasını ve desteklenmesini gerekli kılmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal duyumsamasına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, veri toplama süreci ve yöntemi ile toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal duyumsamasına etkisini test etmek amacıyla karma desen (mix method) yöntemi ile planlanmıştır.

Araştırmada nicel araştırma metoduna uygun deneysel bir araştırma ve nitel araştırma metoduna uygun görüşme formları ile elde edilen veriler kullanılmıştır.

Araştırma problemlerinin karmaşıklığı, nicel anlamda sadece sayılarla veya nitel anlamda sadece sözcüklerle verilebilecek yanıtların daha ötesine geçmeyi gerektirmektedir. Bu iki veri türünün kombinasyonu, problemlerin analizinin eksiksiz biçimde yapılmasını sağlar (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.25). Bu bağlamda bir çalışmada kullanmak üzere en uygun karma yöntem desenini seçerken dört önemli karar vardır. Bu kararlar, (1) aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi, (2) aşamaların ilişkisel önceliği, (3) aşamaların zamanlaması,

(4) aşamaları birleştirme işlemleridir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.72). Karma yöntem araştırmalarında bu karar aşamalarını yansıtan bir desen seçilir.

Bu araştırmada, araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem deseni olan “açımlayıcı desen” kullanılmıştır. İkinci nitel aşama, ilişkili sonuçları daha derin açıklama amacıyla uygulanır. Bu desenin genel amacı, nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanmaktır. Bu desende çalışma nicel olarak başladığından, araştırma problemi ve amacı genellikle nicel etkenlere daha çok önem verilmesini gerekli kılar (Creswell & Plano Clark, 2015, s.89-91).

İlk adımda araştırmacı, nicel veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir nicel aşama tasarlamış ve uygulamıştır. İkinci adımda, ek açıklamaları gerektiren özel nicel bulguları tespit ederek ve bu bulguları nitel tarafı geliştirmede rehber olarak kullanarak nitel aşamaya geçiş yapmıştır. Başka bir ifadeyle, araştırmacı nitel araştırma sorularını, amaca uygun örneklem prosedürlerini ve veri toplama protokollerini nicel bulguları takip edecek biçimde geliştirmiş ve daha düzgün hale getirmiştir. Böylece nitel aşama nicel bulgulara dayanmaktadır. Üçüncü adımda araştırmacı, nitel veri toplayarak ve analiz ederek nitel safhayı uygulamaya geçirmiştir. Son olarak araştırmacı, nitel sonuçların hangi ölçüde ve hangi yollarla nicel bulguları açıklayıcı olduğu ve çalışmanın genel amacına cevap olacak şekilde bütün olarak neler öğrenildiği hakkında yorumlar yapmıştır.

Sıralı açımlayıcı karma yöntem desenin kullanıldığı araştırmanın gerekçesi, nicel veriler ile elde edilen bilgilerin araştırma sorusuna genel bir anlayış sağlaması ve daha sonra elde edilen nitel veriler ile katılımcıların görüşlerini derinlemesine inceleyerek nicel sonuçları açıklayacak yönde kanıt oluşturmaktadır.

Araştırmada yarı deneysel araştırma metoduna uygun nicel verilerin toplanmasının ardından, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına* yönelik görüşlerin tespiti ile nicel verilerle toplanan bilgilerin detaylandırılması amacıyla nitel veriler toplanmıştır.

Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel araştırmalarda bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edilmesi ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümlerinin karşılaştırılması söz konusudur. Bu karşılaştırmada temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test

etmektedir. Deneysel araştırmalar için dört temel özellik vardır: Grupların karşılaştırılması, bağımsız değişkenin manipüle edilmesi, seçkisizlik, dışsal değişkenlerin kontrolü (Büyüköztürk, 2001, s.3; Büyüköztürk vd., 2011, s.191-208). Bu araştırmada bireyler için yansız (seçkisiz) atama kullanılmadan, aynı okulda bulunan iki şube seçilerek elde edilen bu hazır grupların seçkisiz olarak deney ve kontrol grubuna atanması söz konusu olduğu için yarı deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2013, s.208).

Desende bağımlı değişken okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocukların “müzikal duyumsamaları”, çocukların müzikal duyumsamalarına etkisi incelenen bağımsız değişken ise *Gordon Müzik ğrenme Teorisi Erken ocukluk Müzik Eğitimi Programı*’dır.

Araştırmada, ntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel deseninin simgesel gösterimi Tablo 1’de sunulmuştur (Büyüköztürk vd., 2013, s.208).

Tablo 1

Araştırmanın ntest Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Deseninin Simgesel Gösterimi

Gruplar		ntest		Sontest	İzleme Testi
D	M	O ₁	X	O ₃	O ₅
K	M	O ₂		O ₄	

D: Erken ocukluk Müzik Eğitimi Programı (The Early Childhood Music Curriculum) verilen deney grubunu,

K: Kontrol grubunu,

M: Grupların eşleştirilmesi ve işlem grubuna seçkisiz atanmasını,

O₁ ve O₃: Deney grubunun ntest/sontest ölçümlerini,

O₂ ve O₄: Kontrol grubunun ntest/sontest ölçümlerini,

O₅: Deney grubunun izleme testi ölçümlerini,

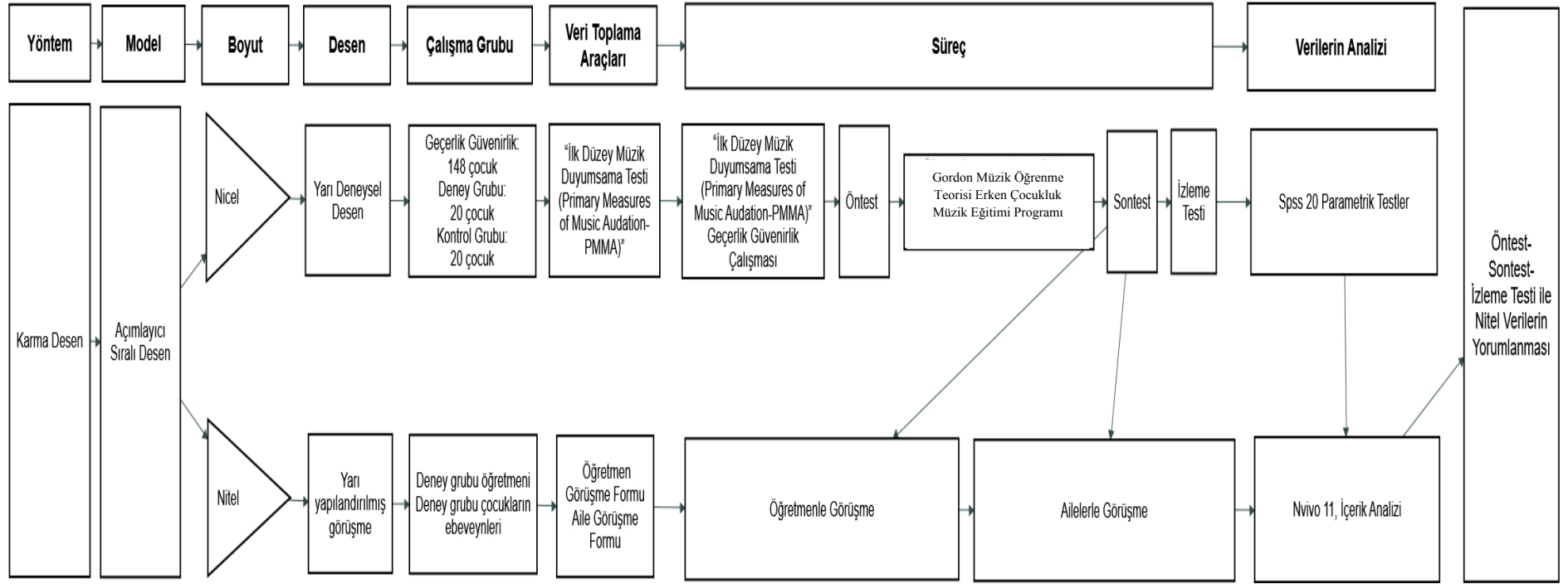
X: Deney grubuna uygulanan eğitim programını (*Gordon Müzik ğrenme Teorisi Erken ocukluk Müzik Eğitimi Programı*) göstermektedir.

Araştırmanın nitel aşaması için ise *Gordon Müzik ğrenme Teorisi Erken ocukluk Müzik Eğitimi Programı* uygulanması hakkında ğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini almak

amacıyla hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Ebeveyn Görüşme Formu”ndan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Araştırmada, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* uygulama süreci sona erdikten sonra deney grubunda yer alan öğretmen ve ebeveynlerle görüşmeler yapabilmek için standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisi kullanılarak nitel veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formunda, soruların sırası ve içeriği önceden belirlenmektedir. Görüşme formuna yanıt veren tüm bireylere, aynı sorular aynı sırada sorulup, sorular açık uçlu ve yönlendirici olmayan şekilde ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2011, s.163-164). *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* hakkında öğretmenle görüşmek için “Öğretmen Görüşme Formu”, ebeveynlerle görüşmek için “Ebeveyn Görüşme Formu” kullanılarak elde edilen nitel veriler analitik bir yaklaşım olan içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın işlem adımları Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırmanın işlem adımları

3.2 Çalışma Grubu

3.2.1 Geçerlik-Güvenirlğe İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmada çocukların duyumsama yetilerini ölçmek amacıyla kullanılan “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ve Mamak merkez ilçelerindeki Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokulları/anasınıflarına devam eden 48-72 ay arası 148 çocuk oluşturmuştur.

Araştırmada İDMDT’nin geçerlik-güvenirlik çalışması için, çalışma grubuna dâhil edilen okulların belirlenmesinde öncelikle Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Çankaya ve Mamak merkez ilçelerindeki okullarının listesi alınmıştır. Her ilçeden alınan okul sayıları belirlendikten sonra hangi okulların çalışma grubuna dâhil edileceği belirlenmiş ve il milli eğitim müdürlüğünden gereken izinler alınmıştır (Ek-1). Bu doğrultuda Çankaya ve Mamak merkez ilçelerinde okulların bulunduğu sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik koşullar göz önünde bulundurulmuştur. Okul müdürleriyle tek tek görüşülerek Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan listelere göre kontrol yapılmıştır. Bununla birlikte, bu okullara devam eden çocukların herhangi bir müzik eğitim programına veya herhangi bir konuda özel programa dahil edilmemiş olmasına, okullardaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin araştırmaya katılımında gönüllü olmasına dikkat edilmiştir.

Bu bağlamda toplamda dört okulda İDMDT’nin geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir. Beş okul ise yedek okul olarak belirlenmiştir. Belirlenen dört okulun öğretmenleriyle tek tek görüşülmüş ve gönüllülük ilkesine göre araştırmaya katkıda bulunmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğretmenlere araştırmanın amacı, veri toplama aracının geçerlik-güvenirlik çalışması aşamaları, yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin ve çocukların ebeveynlerinin gönüllü katılımları sonucunda uygulamaların yapılacağı belirtilmiştir.

Öğretmen ve ebeveynlerin olumlu görüşleri sonucunda veri toplama aracının geçerlik-güvenirlik uygulamaları için bu okullar çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Öncelikle seçilen bu okullardan tesadüfi olarak seçilen bir okulda ön uygulama yapılmış, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve ölçeğin uygulama esasları belirlenmiştir. Ön uygulama sonrasında asıl uygulamaya geçilmiştir.

Araştırma yapılan okulların isimleri A₁, A₂, A₃ ve A₄ harfleri ile kodlanmıştır. Ankara ili Çankaya ve Mamak merkez ilçelerine bağlı olan okullar ve çocuk sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Okulların Çocuk Sayılarına Göre Dağılımı

İlçeler	Okullar	Çocuk Sayısı (n)	Çocuk Sayısı (%)
Çankaya	A ₁ Okulu	24	16,2
Çankaya	A ₂ Okulu	21	14,2
Mamak	A ₃ Okulu	56	37,8
Mamak	A ₄ Okulu	47	31,8
Toplam		148	100,0

Tablo 2’de araştırmaya katılan çocuk sayılarının dağılımları incelendiğinde, %30,4’ünün Çankaya, %69,6’sının Mamak ilçesinden araştırmaya dâhil olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya MEB’e bağlı bağımsız anaokulu/anasınıflarına devam eden toplam 148 çocuk katılmıştır. Belirlenen çalışma grubundaki çocuklara İDMDT’nin geçerlik-güvenirlik çalışması aşama aşama uygulanmıştır. Her bir çocuğa öncelikle tonal test uygulanmıştır. Daha sonrasında tonal test yapılan aynı çocuklar, ritim testi için ikinci bir uygulamaya alınmıştır. İDMDT’nin klavuzunda belirtilen uygulama yönergeleri dikkate alınarak, her bir çocuğun tonal test ve ritim testi uygulaması arasına en az bir hafta süre konulmuştur.

Çalışma grubundaki İDMDT’nin geçerlik-güvenirlik çalışmasının asıl uygulamasına katılan çocukların kişisel bilgileri incelenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler şu şekildedir (Ek-2):

Araştırmaya katılan çocukların %52,7’sinin kız, % 47,3’ünün erkek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların %90,5’inin 61 ay ve üzeri, % 9,5’inin 48-60 ay arasında olduğu belirlenmiştir. Çocukların %43,9’u ilk çocuk, %38,5’inin son çocuk, %17,6’sı ise ortanca veya ortancalardan biridir. Çocukların %52’si herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlamıştır. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %33,8’i 32-36 yaş arasında, %28,4’ü 37 yaş ve üzerinde, %27,7’sinin ise 27-31 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Babalarının ise %43,9’unun 37 yaş ve üzerinde, %42,36’sının 32-36 yaş arasında olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %38,5’i lise, %16,9’u lisans, %9,5’i önlisans mezunudur. Babalarının ise %46,6’sı lise, %19,6’sı lisans, %7,4’ü önlisans, ve %2,7’si lisansüstü eğitim mezunudur. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %69,6’sı ev hanımı, %8,8’i işçi, %8,1’i memur, %6,8’i serbest meslek çalışanı, %6,1’i ise farklı sektör çalışanıdır. Babalarının %34,5’inin serbest

meslek çalışanı, %25,7'sinin ise farklı sektör çalışanı, %18,9'unun işçi, , %18,2'sinin memur olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %53,4'ü tonal testi 16-30 dakika arasında tamamlarken, %46,6'sı 0-15 dakika arasında tamamlamıştır. Çocukların , %65,5'i ritim testini 16-30 dakika arasında tamamlarken, %34,5'i 0-15 dakika arasında tamamlamıştır.

3.2.2 Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Çalışma Grubu

Geçerlik güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra ilk olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anasınıflarına devam eden 48-72 ay çocuk sayısı 20'nin altında olmayan okullar belirlenmiştir. Elde edilen listeler incelenerek, araştırmacı tarafından okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri ile görüşülmüş ve başka herhangi bir müzik eğitim programı uygulanıp uygulanmadığı hakkında bilgi alınmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları oluşturulurken, her iki gruptaki çocukların tipik gelişim göstermesine, daha önce herhangi bir müzik eğitimi programına katılmamış olmalarına ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmalarına dikkat edilmiştir. Buna göre aynı okulda yer alan Mamak ilçesinden A... ortaokuluna bağlı iki ayrı anasınıfı deney ve kontrol grubu olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Deney grubu için 20 çocuk ve kontrol grubu için 20 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubundaki çocukların kişisel bilgileri şu şekildedir (Ek-3):

Deney grubundaki çocukların kişisel bilgileri incelendiğinde; çocukların % 60'ının erkek, %40'ının kız olduğu tespit edilmiştir. Çocukların %80'inin 61 ay ve üzeri, % 20'sinin 48-60 ay arasında olduğu belirlenmiştir. Çocukların %45'i ilk çocuk, %40'ı son çocuk, %15'i ortanca veya ortancalardan biridir. Çocukların %55'i herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlamıştır. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %60'ı 32-36 yaş arasında, %15'i 27-31 yaş arasında, %15'i 37 yaş ve üzerinde, %10'unun ise 22-26 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Babalarının ise %50'sinin 32-36 yaş arasında, %40'ının 37 yaş ve üzerinde, %10'unun ise 27-31 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Deney grubuna dahil edilen çocukların annelerinin %55'i lise, %25'i ortaokul, %15'i lisans, %5'i ise önlisans mezunudur. Babalarının ise %45'i lise, %35'i lisans, %10'u önlisans, %10'u ise ortaokul ve altı mezunudur. Çocukların annelerinin %85'i ev hanımı, %5'i serbest meslek çalışanı, %5'i memur, %5'i ise farklı sektör çalışanıdır. Babalarının %35'inin serbest meslek çalışanı, %35'inin memur, %20'sinin işçi, %10'unun ise farklı sektör çalışanı olduğu belirlenmiştir. Deney grubu çocuklarının %55'i tonal öntesti 16-30 dakika arasında tamamlarken, %45'i ise tonal ön testi 0-15 dakika arasında tamamlamıştır. Tonal sontest süreleri incelediğinde ise %50'ser oranla 0-15 dakika ve 16-30 dakikada tamamladıkları

saptanmıştır. Çocukların ritim öntest sürelerine bakıldığında, %55'inin 16-30 dakika arasında, %45'inin ise 0-15 dakika arasında tamamladığı görülmüştür. Ritim sontest süreleri incelendiğinde ise %60'ının 16-30 dakika arasında, %40'ının ise 0-15 dakika arasında tamamladığı belirlenmiştir.

Deney grubuna dâhil edilen çocukların ebeveynlerinin müzikal yaşantılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; ebeveynlerin %90'ının herhangi bir çalgı çalmadığı, %55'inin yetişkin olarak herhangi bir müzik etkinliği ile ilgilenmediği, %75'inin müziğin çocuğu için önemli olduğunu düşündüğü saptanmıştır. Ebeveynlerin çocuklarıyla evde hangi müzik etkinliklerini yaptıkları sorulduğunda, en çok ifade edilen etkinliğin şarkı dinleme/söyleme etkinliği olduğu, bunu hareket ve dans çalışmaları, ritim çalışmaları, ses dinleme ve ayırt etme çalışmalarının izlediği görülmüştür. Çocukla ev dışında müzik etkinliklerine katılma durumları incelendiğinde, yalnızca %25'inin çocuğuyla ev dışında müzik etkinliklerine katıldığı saptanmıştır. Ebeveynlerin çocuğuyla birlikte ev dışında katıldığı etkinliklerin müzikli tiyatrolar, dans etkinlikleri, okul konserleri, çocuk tiyatroları, animasyonlar, konserler ve sinemalar olduğunu ifade ettikleri saptanmıştır.

Kontrol grubundaki çocukların kişisel bilgileri incelendiğinde; çocukların % 55'inin erkek, %45'inin kız olduğu tespit edilmiştir. Çocukların %95'inin 61 ay ve üzeri, % 5'inin 48-60 ay arasında olduğu belirlenmiştir. Çocukların %60'ı ilk çocuk iken, %40'ı son çocuktur. Çocukların %50'si herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlamıştır. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin, %40'ının 32-36 yaş arasında, %30'unun 27-31 yaş arasında, %25'inin 37 yaş ve üzerinde, %5'inin ise 22-26 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Babalarının ise %50'sinin 37 yaş ve üzerinde, %40'ının 32-36 yaş arasında, %10'unun ise 31 yaş ve altında olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubuna dâhil edilen çocukların annelerinin %55'i lise, %30'u ortaokul ve altı, %15'i ise lisans ve üstü mezunudur. Babalarının ise %65'i lise, %20'si ortaokul ve altı, %10'u lisans ve üstü, %5'i ise önlisans mezunudur. Çocukların annelerinin %80'i ev hanımı, %15'i serbest meslek çalışanı, %5'i memurdur. Babalarının %50'sinin serbest meslek çalışanı, %20'sinin işçi, %15'inin memur, %15'inin ise farklı sektör çalışanı olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu çocuklarının, %80'i tonal öntesti 16-30 dakika arasında tamamlarken, %20'si 0-15 dakika arasında tamamlamıştır. Tonal sontest süreleri incelediğinde ise %65'i 0-15 dakika arasında, %35'i ise 16-30 dakika arasında tamamlamıştır. Çocukların ritim öntest sürelerine bakıldığında, %85'inin 16-30 dakika arasında, %15'inin 0-15 dakika arasında tamamladığı görülmüştür. Ritim

son test süreleri incelendiğinde %65'inin 0-15 dakika, %35'inin 16-30 dakika arasında tamamladığı belirlenmiştir.

3.3 Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın veri toplama yöntemi iki aşama altında incelenmiştir. Birinci aşamada veri toplama araçları, ikinci aşamada ise verilerin toplanma süreci açıklanmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların ve ebeveynlerinin kişisel bilgilerine ilişkin veriler “*Kişisel Bilgi Formu*” aracılığıyla elde edilmiştir. Çocukların müzikal duyumsamalarını ölçmeye yönelik veriler *İDMDT* ile toplanmıştır. *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* uygulama sürecinin sonunda, öğretmenin ve ebeveynlerin uygulanan programa ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesine ilişkin veriler ise “*Öğretmen Görüşme Formu*” ve “*Ebeveyn Görüşme Formu*” ile toplanmıştır.

3.3.1.1. “*Kişisel Bilgi Formu*”

Kişisel Bilgi Formu, araştırma kapsamına alınan çocukların ebeveynleri ve kendileri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu; cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne ve babanın öğrenim durumu ve anne babanın mesleği gibi bilgilerin ortaya konulmasına yönelik soruları içermektedir (Ek-4).

3.3.1.2. “*İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)*”

İDMDT'nin orijinali, Edwin E. Gordon (1979, 1986) tarafından Amerika'da geliştirilmiştir. Okul öncesinden ilköğretim düzeyine kadar çocuklar için gelişimsel bir müzik yetenek testidir. *İDMDT*'nin içeriği sekiz yıllık kesitsel ve boylamsal araştırmalara dayalı olarak belirlenmiştir (Gordon, 1974;1976;1978). *İDMDT* okul öncesinden üçüncü sınıfa kadar olan çocuklara uygulanabilen bir test olup; beş-sekiz yaş arası çocuklar için standardize edilmiştir. Gordon tarafından güncelleme çalışmaları yapılan testin; pek çok farklı araştırmacı tarafından geçerlilik ve güvenilirliği (Bell, 1981; Holahan ve Thomson, 1981; Hornbach ve Taggart, 2005; Rutkowski, 1986) ile farklı kültürlerle uyarlama çalışmaları yapılmıştır. *İDMDT*, tonal test ve ritim testi olmak üzere, iki alt testten oluşmaktadır. Her alt test 40 maddeden oluşmaktadır. *İDMDT*'nin uygulanma

süresi yaklaşık olarak 20-30 dakikadır. Testi uygulayabilmek için çocukların önceden bir müzik eğitimi almaları gerekmez. Test kısa müzikal ifadelerin çocuklara dijital cihazlardan dinletilmesine dayanır. Dijital olarak dinletilen seslere uygun şekilde çocuğun resimli cevap kağıdındaki ifadeleri daire içerisine alması istenir. Eğer çocuğun dinlediği iki ses birbirinin aynısı ise cevap kağıdındaki aynı yüz çiftlerini daire içerisine alması, dinlediği ses farklı ise farklı yüz çiftlerini daire içerisine alması istenir. “Duyumsama (audiation)” için güvenilirliği .90-.92 aralığındadır. Test-tekrar test güvenilirliği ise .73-.76 aralığındadır.

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılmak üzere *IDMDT* gerekli izinler ve işlemler tamamlanarak Amerika’dan getirilmiştir. Araştırma kapsamında testin Türk çocuklarına yönelik geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

IDMDT çocuklara uygun fırsatlar ve öğretim sağlayarak öğretmenlerin ve anne babaların her bir çocuğun müzik yeteneğini en iyi şekilde değerlendirmesine yardımcı olacak objektif bir araç olarak tasarlanmıştır. *IDMDT* ve “Orta Düzey Müzik Duyumsama Testi (*Intermediate Measures of Music Audation-IMMA*)”nin tasarımlarının tam olarak aynı olmasına rağmen, “Orta Düzey Müzik Duyumsama Testi (*Intermediate Measures of Music Audation-IMMA*)”nin içeriği daha ileri düzeydedir. Tipik olarak, *IDMDT* okul öncesindeki ve birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki çocuklar ile kullanılırken; “Orta Düzey Müzik Duyumsama Testi (*Intermediate Measures of Music Audation-IMMA*)” birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıftaki çocuklar ile kullanılmaktadır. Ancak okuldaki sınıflardan bağımsız olarak önemli sayıdaki çocuğun *IDMDT*’den olağanüstü şekilde yüksek puan aldığı sınıflarda “Orta Düzey Müzik Duyumsama Testi (*Intermediate Measures of Music Audation-IMMA*)” daha uygundur (Gordon, 1986, s.6).

IDMDT’de yer alan testler önemli nedenlerden dolayı müzik becerisi testi yerine müzik duyumsama (audiation) testi olarak adlandırılmışlardır. Duyumsama kısa ve uzun süreli bellekte işlev görür ve bu iki tür bellek de anımsamanın aksine, formal müzik başarısını temsil eder. *IDMDT*’de yer alan testler kısa süreli veya uzun süreli belleği gerektirmez. Dinleyen kişi işitsel olarak algıladığı şeye, aynılık ve farklılık bakımından, o anki izlenimine içgüdüsel olarak tepki verir. Bu tür tepkiler sadece informal müzik başarısını temsil eder ki bu da temel olarak “müzik mırıldanma aşaması” süresince elde edilir. Bir ifade duyulur ve duyumsamada hemen doğrulanır veya doğrulanmaz. İkinci ifade duyulmadan önce ilk ifadeyi hafızaya işlemek için yeterli zaman yoktur. Bu türdeki bir duyumsama tepkisi informal müzik başarısının göstergesidir. Kendisine veya bir başkasına hızlı bir izlenim edinmeyi ve içgüdüsel bir tepkide bulunmayı öğretmek mümkün değildir. Kişinin hafızadaki formal başarısının niteliği kişinin ne kadar iyi bir şekilde

hızlı izlenimler edinip duyumsamada içgüdüsel tepkiler gösterebileceğine bağlıdır (Gordon, 1986, s.13).

İDMDT üç özel amaca hizmet eder:

1. *Küçük yaştaki her bir çocuğun karşılaştırmalı tonal ve ritim yeteneğini periyodik olarak değerlendirmek:* Bu bireysel farkları araştırarak analiz yoluyla (bir çocuğun tonal puanının onun ritim puanı ile karşılaştırarak) çocuğun bireysel müzik gereksinimlerini karşılamak için uygun formel veya informal öğretim sağlanabilir. Örneğin, eğer bir çocuğun tonal puanı ritim puanından daha yüksek ise, onun ritim yeteneğindeki zayıflığı telafi edilebilir ve tonal yeteneğindeki güçlülük ise geliştirilebilir.
2. *Okul içinde ve dışında ekstra grup çalışmasına ve özel öğretime katılma fırsatından yararlanabilecek küçük yaştaki çocukları periyodik olarak belirlemek:* Böyle bir çalışma bir enstrüman üzerine dersleri, dans etme, veya hareket sınıfına katılmayı veya bir şarkı söyleme veya enstrüman korosu, yaratıcılık ve doğaçlama etkinliklerini içerebilir. “*İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audiation-PMMA)*” puanı ne kadar düşük olursa olsun, ilgili hiçbir çocuğu herhangi bir müzik etkinliğinden dışlamak için tasarlanmamıştır.
3. *Erken yaştaki her bir çocuğun tonal ve ritim yeteneklerini benzer yaştaki diğer çocukların tonal ve ritim yetenekleri ile karşılaştırarak periyodik olarak değerlendirmek:* Bu normatif analiz yoluyla (her bir çocuğu diğer çocuklar ile karşılaştırarak) çocuğun bireysel müzik gereksinimlerini daha fazla karşılamak için uygun formel ve informal öğretim sağlanabilir. Örneğin, bir çocuğun tonal yeteneği onun ritim yeteneğinden yüksek olabilmesine rağmen, o çocuğun tonal yeteneği akranlarının yüzde otuzundan daha yüksek olmayabilir. Bu bireysel farkları araştırarak ve normatif karşılaştırmaların etkileşimin derecesi ve türü küçük yaştaki her bir çocuk için okulda ve evde formel ve informal öğretim sağlamanın en uygun yollarını sunar.

İDMDT, Atomcu ve Gestalt teorileri açısından eklektik (seçen, derleyen, bir araya getiren) bir testtir. Her bir test nesnel bir tonal alt test puanı, nesnel bir ritim alt test puanı ve bir birleşik-toplam puan sunar. Test sorularının bir Moog Sonic Six Sintisayzırında ve özel tasarlanmış bir Moog Ritim programcısında müzikal bir bağlamda sunulmasına rağmen tonal testler ritimden yoksundur ve ritim testleri de çeşitli ses perdelerinden yoksundur. *İDMDT* gelişimsel müzik yeteneğinin sadece iki temel boyutunu içerdiği için her biri küçük yaştaki çocuklara yeterli geçerlik ile uygulanabilecek düzeyde kısa ve basittir.

İDMDT kısa müziksel ifadelerin (ezgilerin) kaydedilmiş grup testleridir. İki alt test içerir: Tonal ve Ritim. Alistırma örnekleri dâhil olmak üzere *İDMDT*'nin içeriği birkaç istisna dışında majör ve minör ses perdelerindeki bütün kolay tonal modelleri ve her bir ölçüdeki bütün kolay ritim modellerini içerir. Her bir test ayrı bir Cd'ye kaydedilir. Her bir test için alıştırma örnekleri de olan 40 madde vardır. Bir çocuğun her iki test için cevap kâğıdını kullanabilmesi için herhangi bir dili veya müzik notalarını okuyabilmesine ya da sayıları bilmesine gerek yoktur. Çocuk Cd'de sunulan soruları cevap kâğıdındaki resimlerin çevresine daireler çizerek cevaplar. Soruları cevaplamak için hiçbir formel müzik başarısı gerekmemektedir.

İDMDT'deki Tonal ve Ritim testlerinde yer alan 40 maddenin (sorunun) her biri kayıtta bir nesnenin adı ile tanımlanmıştır (örneğin, bir araba veya bir kaşık). Nesnenin adı duyulduktan sonra, çocuk *birinci* sözcüğünü duyar ve onu ezgi çiftinin ilki takip eder ve daha sonra *ikinci* sözcüğünü duyar ve onu da ezgi çiftinin ikincisi takip eder. Maddeler arasında çocuğun duyumsamasına ve cevap kâğıdına işaretleme yapmasına fırsat vermek için beş saniye vardır (ancak çok küçük yaştaki çocukların soruları cevaplaması için eğer gerekli ise muhtemelen testin başlarında bir veya iki kez kayıt maddeler arasında durdurulabilir). Eğer çiftteki iki ezginin sesi aynı geliyorsa çocuk ses kaydında duyulan nesnenin resminin altındaki aynı yüz ifadelerinin olduğu kutunun çevresine bir daire çizer. Eğer çiftteki ezgilerin sesi farklı geliyor ise çocuk ses kaydında duyulan nesnenin resminin altındaki farklı yüz ifadelerinin olduğu kutunun çevresine bir daire çizer.

Her bir tonal ve ritim testi için Cd'ler yaklaşık olarak 12 dakika uzunluğundadır. Yönergeler ve alıştırma örnekleri dâhil olmak üzere, tonal ve ritim testi için ayrı ayrı her bir test yaklaşık olarak 20 dakika uygulama zamanı gerektirir. Bu nedenle *İDMDT*'yi tam olarak uygulamak 40 veya 45 dakikadan daha fazla sürmez. İlk olarak tonal test bir günde, ritim testi ise başka bir günde uygulanmalıdır. İki test arası iki haftadan daha fazla olmamalıdır. Bir sınıf öğretmeni veya müzik uzmanı testi uygulayabilir. Çocuğa okunan sözlü yönergeler standardize edilmiştir.

İDMDT'nin materyalleri şu şekildedir:

- El Kitabı: Testin uygulanışını ve yönergelerini içermektedir.
- Ses Kayıt Cd'si: Bir tanesi Tonal, bir tanesi de Ritim testini içermektedir.
- Cevap Kağıdı: Her bir çocuk için bir tanesi Tonal bir tanesi de Ritim testi için olmak üzere iki adet cevap kağıdı içermektedir.

- Puanlama Maskesi: Bir tanesi Tonal bir tanesi de Ritim olmak üzere iki set puanlama maskesi içermektedir.
- Profil Kartı: Her bir çocuk için ayrı ayrı olan profil kartlarını içermektedir. Çocukların testlerden aldıkları ölçümler profil kartına not edilmektedir.
- Sınıf Kayıt Kağıdı: Her çocuk grubu için bir Sınıf Kayıt Kağıdı içermektedir.

İDMDT'nin Türk çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Birinci aşamada, testin uygulanışı ve yönergelerini içeren el kitabı, her bir çocuk için tonal ve ritim testini içeren cevap kağıtları, bir tanesi tonal, bir tanesi de ritim olmak üzere iki set puanlama maskesi, her bir çocuk için bir profil kartı, her çocuk grubu için bir sınıf kayıt kağıdından oluşan ölçek materyalleri üç ayrı tercüman tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan ölçek materyalleri tercümanlar tarafından anlam karşılaştırması yapılarak çevirinin son hali elde edilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek materyalleri, Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş, uzmanın önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiş ve son şekli verilmiştir.

İkinci aşamada, İDMDT içerisinde bulunan ses kayıtlarının Türkçeye uyarlanması amacıyla, Tonal test ve Ritim testi içerisindeki 40 ayrı yönerge üç ayrı tercüman tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevirisi yapılan test yönergelerinin İngilizce anlam karşılığına yönelik kontrolleri yapıldıktan sonra, ses CD'lerine kaydedilebilmesi amacıyla profesyonel amaçla hizmet veren bir müzik kayıt ve seslendirme stüdyosunda çalışılmıştır. Stüdyo seçimi yapılırken, orijinal CD'deki ses kalitesine uyacak şekilde, kayıt kalitesini üst düzeyde tutacak araç ve ekipman hizmeti sunan bir stüdyo seçilmesine özen gösterilmiştir. Seçilen stüdyoda araştırmacı tarafından orijinal CD'deki İngilizce yönergelerin birebir Türkçe okuması yapılmıştır. Okumaların yapılmasında öncelikle tonal test yönergelerinin Türkçe kayıtları yapılmıştır. Tonal testte bulunan kırk maddeye ilişkin yönergeler tonal madde çiftlerinin aralarındaki orijinal sürelerle bağlı kalınarak okunmuştur. Tonal testteki tüm maddelerin okuması tamamlandıktan sonra ritim testine geçilerek aynı işlem basamakları ritim testi için de uygulanmıştır. Böylelikle stüdyoda ritim ve tonal alt testleri için ayrı ayrı Türkçe okuması yapılan 40'ar farklı yönerge, ritim ve tonal ezgilerin orijinal sürelerini koruyacak şekilde ses CD'lerine kaydedilmiştir.

Üçüncü aşamada, İDMDT ile ilgili olarak kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, ölçek maddelerinin amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından üç okul öncesi eğitimi alan uzmanı, yedi müzik eğitimi alan uzmanı olmak üzere on uzmandan görüşleri alınmıştır.

Uzmanlardan, *IDMDT*'de yer alan maddeleri, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkarılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, geçerlik-güvenirlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için ölçekte yer alan maddelerin uygunluğu, ölçeğin maddelerini “Uygun”, “Uygun Değil”, “Değiştirilebilir” şeklinde üçlü likert tipi değerlendirme ölçütlerine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir (Ek-5).

Buna göre;

- Uygun / Kalsın: Eğer maddenin ölçmek istenen yapıyı ölçtüğünü düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.
- Uygun Değil / Çıkarılsın: Maddenin istenilen özelliği ölçmediği ve bu nedenle çıkarılması gerektiğini düşünüyorlarsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.
- Değiştirilebilir / Düzeltme Önerisi: Madde konu kapsamına uygun ancak bazı düzenlemeler gerekiyorsa bu seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Dördüncü aşamada, Uzman görüş formları doğrultusunda uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Ardından, hesaplanan KGO'larının ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir. Bu indeks her bir madde için uzmanların o maddeyi gerekli görüp görmediklerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu değer, maddelerin uygunluk düzeyi için hesaplanmıştır. Uzman sayısının 10 olması nedeniyle 0,62'den büyük olan KGO değerine sahip maddelerin kapsam geçerliğinin sağlandığı sonucuna varılmaktadır (Yurdugül, 2005).

Bu açıklamalar çerçevesinde uzman görüşlerine ait sonuçları kullanarak ölçek maddeleri için KGO değerleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak, toplam 10 uzmandan görüş alınmış olması nedeniyle elde edilen KGO değerlerinin karşılaştırılacağı referans KGO değeri 0,62 dir. Her bir madde için KGO değerlerinin “1” olduğu ve bu durumda maddelerin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Toplam KGİ “1” olarak elde edilmiştir. Tüm maddelere ait KGO değerleri ve KGİ “1” olduğu için tüm maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde, 10 uzman görüşüne ait KGO ve KGİ değeri için “*İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audation-PMMA)*”ne ilişkin tablolar (Ek-6) ve (Ek-7)'da verilmiştir (minimum KGO=0,62).

Beşinci aşamada, kapsam geçerliği sonrasında, ölçeğin ön uygulamasını yapmak amacıyla, elde edilen listelerden yola çıkarak çalışma grubuna dahil edilen Ankara İl Merkezinde bulunan

bağımsız anaokulları/anasınıfları belirlenmiş ve gerekli izinler alınmıştır. *IDMDT*'nin uygulanabilmesi için izin alınan okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmış ve ölçeğin uygulanabilmesi için yardımcı olmaları istenmiştir.

Altıncı aşamada, Ekim 2015 tarihinde, daha önceden belirlenen çalışma gurubunda yer alan Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı A₁ ve A₃ ilkokullarının anasınıflarında bulunan 48-72 aylık çocuklara ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sırasında *IDMDT*'nin klavuzunda belirtildiği gibi çocuklara önce Tonal test uygulanmış, araya bir hafta süre konulduktan sonra aynı çocuklar için Ritim testinin uygulamalarına geçilmiştir. Yapılan ön uygulamada 30 çocuğa ulaşılmıştır. Uygulama eğitim ortamından bağımsız sessiz bir ortamda, araştırmacı tarafından *IDMDT*'nin yönergelerine bağlı kalınarak, her bir çocuk ile bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sessiz bir ortamda, sadece *IDMDT*' için gerekli materyallerin bulunduğu, bir masa ve sandalyenin yer aldığı, boş sınıflarda ya da görüşme odalarında yapılmıştır.

Uygulama sırasında *IDMDT*'ye başlamadan önce çocukla karşılıklı oturarak çocuğa; şarkının iki bölümünün dinletileceği, sonrasında iki bölümün seslerinin ona aynı mı yoksa farklı mı geldiğinin sorulacağı söylenir. Şarkının iki bölümündeki sesler aynıysa ellerini kaldırması (elleri görmek için beklenir), şarkının iki bölümündeki seslerin farklı olduğunu düşünüyorsa ellerini kaldırması istenir. Daha sonra çocuğun kâğıdına bakması istenir. Kâğıdın üst kısmındaki elmanın altında iki tane kutu vardır. Üst kısımdaki kutuda aynı olan iki yüz bulunmaktadır çünkü iki yüz de mutludur. Altındaki kutuda farklı olan iki yüz bulunmaktadır, çünkü yüzlerden birisi üzgün diğeri de mutludur. Çocuktan aynı ve farklı olanları parmağıyla göstermesi istenir. Çocuktan alttaki kutuda neden bir daire çizilmiş olduğunu tahmin etmesi istenir. Elma kutuları ile ilgili olan şarkı dinletilir. Farklı olan iki yüzün bulunduğu kutuda bir daire çizilmiştir çünkü şarkının iki bölümündeki sesler farklıdır (gerekliyorsa, kutuya neden daire çizildiği veya farklı olan iki yüzün şarkının farklı seslere sahip iki bölümüyle olan ilişkisi hakkında yardımcı olunur). Daha sonra çocuktan kâğıdındaki büyük çizgiye bakması istenir. Bu büyük çizginin altında bir araba vardır. Araba şarkısı ile ilişkili olan kutuları bulması istenir. Araba şarkısı dinletilerek eğer şarkının iki bölümündeki sesler aynı ise aynı yüzlerin bulunduğu kutunun çevresine, farklı ise farklı olan iki yüzün bulunduğu kutunun çevresine daire çizmesi istenir.

Kayıt başlatılır, sözcükler ve bölümler dinlenir ve kayıt durdurulur. Test başlamış bulunmaktadır. Çocukların yaşı ve gereksinimlerine bağlı olarak, çocukların her bir daireyi çizmelerini sağlamak için şarkılar arasında kayıt durdurabilir veya durmadan kaydın çalması sağlanabilir. Kayıt çocukların daire çizmeleri için beş saniye süre verecek şekilde zamanlanmıştır. Çocuklar birkaç

daire çizdikten sonra kayıt durdurulmadan çalıştırılabilir. Test başladıktan sonra şarkının herhangi bir bölümü yeniden çalınmaz. Eğer bir çocuk bir soruyu yanıtlayamaz ise bunun nedeninin çocuğun cevap kâğıdını nasıl kullanacağını bilmediği olmadığından emin olunmalıdır. Bir çocuk bir şarkının bölümlerindeki seslerin aynı ya da farklı olduğunu bilemezse soruyu yanıtlaması için zorlanmaz. Çocuk cesaretlendirilmeye çalışılır ve en iyi tahminini yapması önerilir. Onu utandırmadan, bir sonraki şarkıyı dinlemeye hazır olacak şekilde kalemını tutmasına yardımcı olunur. Çocuklar değiştirmek istediği daireleri silebilirler veya üstünü çizebilirler.

Yedinci aşamada, ön uygulama sonuçlarının istatistiksel analizleri yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları incelendiğinde, ölçeğin anlaşılabilirliğine ilişkin herhangi bir soruna rastlanmadığından *İDMDT* maddelerinde ve yapısında bir değişikliğe gidilmemiştir (Ek-8).

Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, ön uygulamaya alınan çocukların kişisel bilgileri şu şekildedir:

Çocukların % 57'sinin erkek, %43'ünün kız olduğu tespit edilmiştir. Çocukların %90'ının 61 ay ve üzeri, % 10'unun 48-60 ay arasında olduğu belirlenmiştir. Çocukların %53'ü ilk çocuk, %27'si son çocuk, %20'si ise ortanca veya ortancalardan biridir. Çocukların %44'ü iki yıldan fazla süredir herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam ederken, %30'u bir yıldır devam etmekte, %26'sı ise yeni başlamıştır. Ön uygulamaya alınan çocukların annelerinin %40'ının 32-36 yaş arasında, %40'ının 37 yaş ve üzerinde, %20'sinin ise 27-31 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Babalarının ise %60'ının 37 yaş ve üzerinde, %40'ının ise 32-36 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Çocukların annelerinin %43'ü lise, %30'u lisans, %17'si ortaokul ve altı, %10'u ise önlisans mezunudur. Babalarının ise %43'ü lise, %30'u lisans, %16'sı ortaokul ve altı, %8'si önlisans, %3'ü ise lisansüstü mezunudur. Çocukların annelerinin %52'si ev hanımı, %17'si işçi, %17'si serbest meslek çalışanı, %7'si memur, %7'si ise farklı sektör çalışanıdır. Babalarının %54'ü serbest meslek çalışanı, %23'ü memur, %13'ü işçi, %10'u ise farklı sektör çalışanıdır. Ön uygulamaya alınan çocukların %67'si tonal testi 16-30 dakika arasında tamamlarken, %33'ü 0-15 dakika arasında tamamlamıştır. Çocukların %67'si ritim testini 0-15 dakika arasında tamamlarken, %33'ü 16-30 dakika arasında tamamlamıştır.

Ön uygulamada 30 çocuk ile yüz yüze uygulama gerçekleştirilmiştir. Tüm çocuklara ilk olarak *İDMDT*'nin tonal testindeki 40 madde, bir hafta ara verildikten sonra ritim testindeki 40 madde olmak üzere toplam 80 madde uygulanmıştır. Uygulama sırasında çocukların tüm maddelere yanıt verdikleri gözlenmiştir. Ön uygulamalarda, genel uygulama öncesinde maddelerin anlaşılabilirliğine bakılmaktadır. Anlaşılabilirliğin göstergesi olarak sorulara verilen yanıtların tamamının

anlaşılır olması veya %5 oranında yanıtsız veya anlaşılmama oranı kabul edilebilir bir oran olarak bilinmektedir (Altunış, 2008; Yücedağ, 1993).

30 çocuk üzerinde yapılan ön uygulama sonucunda maddelerin çocuklar tarafından anlaşılır olduğu gözlenmiştir. Çocuklar test süresinin yeterliliği, test maddelerinin anlaşılabilirliği, açık-seçikliği ve test maddelerine katılma isteği yönünden değerlendirildiğinde değiştirilmesi gereken madde bulunmamıştır. Uzman görüşleri sonucunda son hali verilen maddelerin çocuklar tarafından anlaşılır bulunması nedeniyle *İDMDT*'de herhangi bir değişikliğe gidilmesine gerek duyulmamış, buna göre test hazır hale getirilmiş ve genel uygulamaya geçilmeye karar verilmiştir.

Sekizinci Aşamada; *İDMDT*'nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla genel uygulamaya geçilmiştir. Kasım 2015- Ocak 2016 tarihleri arasında her çocuğa önce Tonal test araya bir hafta süre konulduktan sonra Ritim testi olmak üzere uygulamalar yapılmıştır. Şubat 2016 tarihinde de araştırmacı tarafından verilerin toplanmasına devam edilmiştir.

Dokuzuncu Aşamada; Araştırmacı tarafından *İDMDT*'nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla, MEB Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Çankaya ilçesindeki A₁ ve A₂, Mamak ilçesindeki A₃ ve A₄ okulu anasınıfına devam eden 148 çocuğa, *İDMDT*'nin önce Tonal testi aradan birer hafta geçtikten sonra ise Ritim testi olmak üzere test uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. *İDMDT*'nin uygulanabilmesi için resmi izin alınan okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmış ve ölçeğin uygulanabilmesi için yardımcı olmaları istenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dâhil olan çocuklara ilişkin bilgiler çocukların kişisel dosyalarından yararlanılarak "Kişisel Bilgi Formu" aracılığı ile toplanmıştır. Toplam 148 çocuk ile *İDMDT* uygulaması gerçekleştirilmiştir.

İDMDT'nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analiz sonuçları şu şekildedir:

İDMDT'nin Tonal ve Ritim testlerinde bulunan maddelerin zorluk düzeyleri ve madde ayırt edicilikleri incelenerek sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir. Her bir alt test için ayrı ayrı olarak her bir testin madde analizi yapılmıştır.

Tablo 3.

“İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Tonal Test Madde Güçlüğü ve Madde Ayırtediciliği Değerleri

Tonal Alt boyutu	Madde güçlüğü	Tonal Alt boyutu	Madde Ayırt ediciliği
T3	,90	T8	0,539
T1	,85	T17	0,513
T28	,80	T4	0,502
T25	,80	T25	0,5
T22	,78	T20	0,494
T14	,77	T11	0,491
T6	,77	T16	0,48
T20	,76	T14	0,479
T33	,76	T5	0,478
T27	,76	T2	0,462
T23	,75	T10	0,428
T5	,74	T40	0,416
T34	,74	T23	0,411
T31	,74	T39	0,375
T15	,74	T35	0,361
T4	,74	T30	0,348
T16	,74	T28	0,345
T37	,74	T37	0,336
T8	,74	T33	0,331
T40	,73	T6	0,331
T18	,72	T3	0,317
T17	,72	T34	0,292
T10	,72	T1	0,276
T2	,70	T22	0,262
T11	,70	T18	0,261
T30	,69	T15	0,257
T39	,66	T31	0,251
T7	,64	T27	0,236
T9	,63	T38	0,225
T35	,55	T9	0,223
T12	,53	T36	0,204
T36	,53	T7	0,187
T13	,53	T12	0,095
T38	,49	T21	0,085
T26	,38	T13	0,049
T21	,37	T24	0,023
T32	,36	T32	-0,024
T19	,34	T29	-0,128
T24	,29	T19	-0,138
T29	,20	T26	-0,195
Ortalama	,65	Ortalama	

Tablo 3’te verilen *İDMDT* Tonal testindeki zorluk düzeyleri 0.20 ile 0.90 arasında saptanmıştır. Testin ortalama güçlüğü 0,65 olarak elde edilmiştir. Madde güçlüğü oranının 0,5 den küçük olması o maddenin güç olduğunu göstermektedir. Tablo 4’ten de anlaşılabacağı gibi 0,5 den küçük olan madde sayısı 7 tane olarak görülmektedir. Ayırt edicilik değerleri

0.539'e kadar çıkmakta ve dokuz maddenin ayırt edicilik değeri ise 0.20'den daha düşük olduğu görülmektedir. Bu dokuz maddenin dört maddesi ise negatif ayırt edicilik değerine sahiptir.

Tablo 4.

“İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Ritim Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırtediciliği Değerleri

Ritim Altboyutu	Madde güçlüğü	Ritim Altboyutu	Madde Ayırtediciliği
R1	,89	R14	0,486
R18	,81	R30	0,455
R28	,79	R25	0,453
R16	,78	R32	0,448
R20	,78	R11	0,446
R24	,78	R3	0,434
R12	,76	R27	0,426
R15	,75	R5	0,418
R36	,74	R18	0,412
R6	,72	R22	0,384
R34	,72	R8	0,375
R4	,70	R35	0,354
R31	,70	R17	0,316
R23	,70	R39	0,299
R26	,69	R1	0,28
R33	,68	R2	0,279
R14	,68	R31	0,278
R10	,67	R24	0,277
R3	,66	R33	0,263
R40	,66	R7	0,262
R32	,64	R4	0,261
R38	,64	R38	0,26
R37	,64	R13	0,258
R25	,63	R20	0,253
R2	,63	R15	0,251
R7	,63	R40	0,239
R5	,62	R28	0,235
R8	,62	R12	0,234
R22	,61	R16	0,216
R27	,57	R21	0,201
R39	,55	R34	0,197
R30	,55	R26	0,196
R35	,53	R36	0,183
R11	,52	R6	,136
R17	,47	R23	,083
R13	,41	R37	,082
R21	,37	R19	,074
R19	,32	R10	,070
R29	,28	R29	-,117
R9	,24	R9	-,137
Ortalama	,63	Ortalama	

Tablo 4'te verilen İDMDT Ritim testindeki zorluk düzeyleri 0.24 ile 0.89 arasında çıkmıştır. Testin ortalama güçlüğü 0,63 olarak elde edilmiştir. Madde güçlüğü oranının 0,5'den küçük olması o maddenin güç olduğunu gösterir. Tablo 5'den de anlaşılacağı gibi

0,5’den küçük olan madde sayısı 6 tane olarak görülmektedir. Ayırt edicilik değerleri 0.46’ya kadar çıkmakta ve on maddenin 0.20’den daha düşük olduğu görülmektedir. Bu on maddeden iki madde de negatif ayırt edicilik değerine sahiptir.

İDMDT Tonal test ve Ritim testi için ortalamalar, standart sapmalar, iki yarı güvenirlik katsayıları (düzeltilmiş spearman-brown) ve birleşik-toplam puanlar tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

“İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Tonal Test ve Ritim Testi İçin Ortalamalar, Standart Sapmalar, İki Yarı Test ve KR-20 Güvenirliği

	$\bar{X}$	S	Spearman-Brown (İki Yarı Test)	Kuder Richardson (KR-20)
Tonal Test	26,10	5,00	0,684	0,711
Ritim Testi	25,10	4,91	0,636	0,611
Birleşik Toplam	51,20	8,99	0,786	0,804

İDMDT Tonal testine ait Spearman-Brown katsayısı 0,684 iken, KR-20 iç tutarlık katsayısı 0,711 olarak görülmektedir. Ritim testine ait Spearman-Brown katsayısı 0,636 iken, KR-20 iç tutarlık katsayısı 0,611 olarak hesaplanmıştır. Birleşik toplam puanlarda ise Spearman-Brown katsayısı 0,786, KR-20 iç tutarlık katsayısı ise 0,804 olduğu saptanmıştır. Spearman-Brown ve KR-20 katsayılarının da kabul edilebilir seviyelerde oldukları ve testin tonal, ritim ve birleşik toplam puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3 ve Tablo 4’te verilen *İDMDT* tonal test ve ritim testlerindeki maddelerin ayırt edicilik değerleri 0,2 den düşük olan maddeleri göz ardı ederek güvenirlik katsayıları yenilendiğinde iki alt testte ve birleşik toplamda güvenirlik katsayılarının daha da arttığı gözlenmiştir. Güvenirlik sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6.

“İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Tonal Test ve Ritim Testi İçin İki Yarı Test ve KR-20 Güvenirliği

	1.Yarı	2.Yarı	Spearman-Brown (İki Yarı Test)	Kuder Richardson (KR-20)
Tonal Test	0,849	0,643	0,811	0,813
Ritim Test	0,797	0,788	0,722	0,743
Birleşik Toplam			0,825	0,879

Ayırt edicilikleri düşük çıkan maddeler *İDMDT*’den çıkarıldığında her ne kadar güvenilirlik katsayılarında atış olduğu saptansa da; düşük düzeyde ayırt ediciliğe sahip olan maddelerin, hem testin orijinaline sadık kalmak hem de müzikteki yeteneğin evrensel olması nedeniyle uzman görüşleri doğrultusunda testten çıkartılmaması gerektiği sonucuna varılmıştır.

3.3.1.3. Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının Çocukların Müzikal Duyumsamasına Etkisinin Değerlendirilmesine Yönelik Veri Toplama Araçları

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının uygulama sürecinin sonunda, öğretmenin ve ebeveynlerin uygulanan program ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesinde “*Öğretmen Görüşme Formu*” ve “*Ebeveyn Görüşme Formu*” kullanılmıştır.

- *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı Öğretmen Görüşme Formu:* Programın uygulama süreci sonunda, uygulamalar hakkında deney grubu öğretmenin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış “*Öğretmen Görüşme Formu*” hazırlanmıştır (Ek-9). Öğretmene *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal ilgi ve gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı, programın içeriği ve uygulanmasına ilişkin görüşleri, programın kişisel/mesleki gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı, program hakkında önerileri olup olmadığı ile ilgili sorular sorulmuştur.

- *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı Ebeveyn Görüşme Formu:* Programın uygulama sürecinin sonunda, ebeveynlerin uygulanan program ile ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış “*Ebeveyn*

Görüşme Formu” hazırlanmıştır (Ek-10). Ebeveynlerin uygun olduğu zaman dilimi belirlenip, toplantı yapılmıştır. Toplantıda, ebeveynlerden program hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Ebeveynlere, uygulanan programın çocuklarının müzikal ilgi, gelişim veya başka davranışları üzerindeki etkileri, programın çocuğun kullandığı dil, düşünce, davranış, müzikal çalgı ve oyuncakları seçme, dinleme, kullanma gibi davranışları üzerindeki etkileri ve çeşitli önerileri olup olmadığı ile ilgili sorular sorulmuştur.

3.3.2. Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı Müzik Öğrenme Teorisine (Music Learning Theory) dayalı program yapısı ile “duyumsama” ve “müzik yeteneği”nin geliştirilmesini amaç edinir (GIML, 2018).

Müzik Öğrenme Teorisi, gerekli duyumsama becerilerini öğretmek amacıyla kapsamlı ve ardışık bir yöntem sunar. Müzik Öğrenme Teorisi Programı’nın iki ana ilkesi, “ardışıklık” ve “bütün/parça/bütün” yaklaşımıdır (GIML, 2018).

Müzik Öğrenme Teorisindeki ardışıklık ilkesi, dil öğrenmeyle benzerdir. Ardışık öğrenme becerileri, her yeni müzikal becerinin öğrenilmesinde gerekli olan hazırbulunuşluk için bir sistematik oluşturur. Ardışık öğrenme etkinlikleri, “Bütün/Parça/Bütün” yaklaşımına dayalı programın "Parçalar" bölümüdür. Bu etkinlikler, çocukların müzik literatürlerini oluşturan tonal ve ritim örüntülerini öğrendikleri aşamalı öğrenme etkinlikleridir (GIML, 2018).

Müzik Öğrenme Teorisi, duyumsamayı geliştirmek için sistematik bir Parça/Bütün/Parça yaklaşımını sağlar. Şarkılar ve müzik literatürü, müzik programının "bütün" parçasıdır. Bunlar sınıf etkinlikleri sırasında öğretilir. Tonal ve ritim örüntüleri programın "parçalar" kısmını oluşturur ve aşamalı öğrenme etkinlikleri yoluyla öğretilir. Aşamalı öğrenme etkinlikleri Müzik Öğrenme Teorisi (Music Learning Theory)’nin temeli olmasına rağmen, teorinin müzik öğretimi uygulamalarında doğrudan uygulandığı yerlerde ana amacı, öğretmenlerin çalıştıkları sınıflardaki çocukların müziği anlamalarına yardımcı olma yeteneklerini geliştirmektedir (GIML, 2018).

30-45 dakikalık tipik bir genel müzik sınıfının, 10 dakikası aşamalı bireysel öğrenme etkinliklerini içermeli ve diğer etkinlikler şarkı söyleme, hareket etme, yaratıcılık, doğaçlama ve çalgı çalma gibi etkinliklerle çeşitlendirilmelidir (GIML, 2018).

Müzik Öğrenme Teorisinin bu temel ilkeleri erken çocukluk döneminin gelişim özellikleriyle ilişkilendirilerek *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* geliştirilmiştir.

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı; 56 seçme müzik için notasyonlu (nota işaret sistemi) *Ebeveynler, Öğretmenler ve Bakıcılar için Rehber*, buna karşılık gelen uygun ses tonu ve ritim modelleri, her seçim için tavsiye edilen en az üç etkinlik, doğumdan dokuz yaşına kadar olan çocuklarla müzik oyununa ilgi çekmek için etkinliklerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi ve buna karşılık gelen rehberde bulunan 56 seçme müziği içeren ses kayıtlarını ve CD'lerini içerir. Bu materyaller çocukların neşeli ve müzikal bir şekilde müzisyenliğini geliştirmeye ilgi duyan yetişkinlere yardım etmek için üretilmiştir. Program planları üç şekilde organize edilmiştir (Gordon, 1997, s.122):

- *İlk olarak*, çocukların gelişimini kültürlleme, taklit ve hazırlayıcı duyumsamanın özümseme aracılığıyla yönlendirmek için uygun etkinlikler önerilmiştir.
- *İkinci olarak*, bazı seçme müziklerle ilişkin olması için ve kültürlleme, taklit ve özümseme etkinlikleriyle uygun olması için tonal ya da ritim modelleri ve model etkinlikler önerilmiştir.
- *Üçüncü olarak*, çocuklar arasında etkileyici müzik oyunu ve müzik gelişimini cesaretlendirmek için ve çocukların nefesini ses tonu, ritim ve hareket tepkileriyle nasıl koordine edeceğini kendi kendilerine öğrenmelerine fırsat vermek için hareket etkinlikleri önerilmiştir.

Rehber program kısmında yer alan seçme müzikler iki kategoriye ayrılmıştır:

- *Sözsüz Şarkılar ve Ritimler*: Sözsüz olan şarkı ve ritimleri içermenin amacı yetişkinlerin ve çocukların müziğin içeriğine -tonalite ve ölçüye- odaklanabilmesini sağlayacak ortamlar yaratmaya cesaretlendirmektir. *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* müzik etkinlikleri boyunca, yetişkinlerin ve çocukların, bir şarkı ya da ritme eşlik eden dilin içeriğinden ziyade müziğin içeriğiyle -tonalite ve/veya ölçü- müziksel olarak ve eğlenceli bir şekilde

iletişim kurmaları çok önemlidir. Program, çeşitli tonalite ve ölçülerde söz söz birçok şarkı, ezgi, ses tonu ve ritim modelleri duyan çocukların müzik sözcük dağarcığı oluşturmak için (ocukların dil sözcük dağarcığını oluştururken etraflarındaki yetişkinler tarafından ifade edilen birçok sözcüğü, cümleyi, düşünceyi ve fikri duymalarına benzer şekilde) bir bağlam geliştirmeye başlayabileceğini savunur. Bu bağlamda çocuklara çok erken yaşta zengin bir müzik ortamı sağlandığında, müzik söz dizimine (tonal modeller, tonaliteler, ritim modelleri, ölçüler ve melodik ve armonik modeller) tepki vermekte ve bunu anlamaktadırlar. Mümkün olduğu kadar çok müzik çeşitliliğini özümleme deneyimleri, çocukların müzik gelişiminin temelini oluşturur. Dinleme sözcük hazneleri ve bunun sonucunda ortaya çıkan şarkı söyleme ve ritim sözcük haznesi çocukların mzisyenliğinin gelişmesini cesaretlendirmeye devam edecektir.

- *Sözlü şarkılar ve Ritimler:* Sözlü şarkı ve ritimleri içermenin amacı, çocukların işitsel algılarını uyuracak şekilde çeşitli müzik içerikleri (tonalite ve ölçü) sunmaktır. Sözlü şarkı ve ritim çalışmaları, bu çalışmaların söz söz olarak yapıldığı ortamlara çeşitlilik sağlar. Ayrıca bir müzik sınıfında sesli şarkı ve ritimler söyleyerek yetişkinler, müziğe tepki verebilme ve çocuklarla daha geleneksel şekillerde müziksel olarak iletişim kurabilme fırsatına sahip olduklarını hissedebilirler. Sözlü her şarkı ve ritim çalışması için önerilen etkinliklerdeki amaç, seçme mziklerdeki etkinliklerle aynıdır: Müzik gelişimini yeni doğan ve çocuklar için Müzik ğrenme Teorisi'ne göre yönlendirmektir. Söz söz müziklerin çeşitli tonalite ve ölçülerindeki zmsemelerinden gelen büyük bir dinleme sözcük haznesi ile çocuklar, sözlü şarkı söylemeye başlarken ya da ritmik olarak çalışma yaparken daha kolay bir şekilde dili kullanabilirler.

Rehber programın her bölümünde şarkılar, ölçüye bakmaksızın tonalitesine göre majör, armonik minör, aeolien, doryen, miksolidyen, frigyen, Lydian ve Lokriyen olarak organize edilmiştir. Ritimler ise ölçüye göre organize edilmiştir: basit ikili, basit l, eşlenmiş aksak, eşlenmemiş aksak ve çok ll. Eşlenmiş aksak ölçüler, çift olarak duyumsanan makro vuruşları eşit olmayan sürede olanlardır (Bir ift makro vuruş içerisinde birisi iki mikro vuruşa, diğeri ise üç mikro vuruşa blnmştir). Eşlenmemiş aksak ölçü ise yine makro vuruşların eşit sürede olmadığı ancak bir çiftten daha fazla olarak duyumsanan ölçüdür (Gordon, 1997, s.122). Tüm seçme müzikler kısadır ve

çocuklarla, etkinliklerle, diğer yetişkinlerle ve müzikle müziksel olarak dinamik, doğaçlama ve neşeli bir ilişkinin temelini oluşturan tonal, melodik, armonik ve/veya ritim modelleri ile yazılmıştır.

Bir grup çalışması içerisinde çocukların müzik gelişimini yönlendirirken, program üç temel müziğe özgü amaca yöneliktir. Bunlar:

- 1) Bir hareket repertuarı geliştirmek,
- 2) Bir şarkı ve ritim repertuarı geliştirmek ve
- 3) Bir tonal ve ritim modeli repertuarı geliştirmektir.

Programın müzik ve hareket içeriği ile bu içeriğe uygun materyalleri Tablo 7.'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Müzik ve Hareket İçeriği

MÜZİK VE HAREKET İÇERİĞİ		
MÜZİK İÇERİĞİ	HAREKET İÇERİĞİ	HAREKETİ CESARETLENDİRMEK İÇİN MATERYALLER VE ARAÇLAR
CEŞİTLİLİK, TEKRAR, SESSİZLİK TONALİTESİ	VÜCUT FARKINDALIGI VE SÜREKLİ AKIŞ	Serbest hareket için boş mekân
Majör Tonalitesi	Bireylerle Akışı Yönlendirme	Fular
Majör tonal modelleri: Kültürleme, taklit, taklit ve Özümseme	Vücut Kısımları	Paraşüt
Minör Tonalitesi	Üst Gövdede Sürekli Akış	Puf Minderler
Minör tonal modelleri: Kültürleme. Taklit, Taklit ve Özümseme	Tüm Vücutta Sürekli Akış	Hikaye Kitabı, <i>Tavşan Peter</i>
Doryen Tonalitesi	Vurmalı Sürekli Akış	Küçük trambolin
Firigyen Tonalitesi	AĞIRLIK	Tenis Topları
Lidyen Tonalitesi	Güçlü Akış ile Hareket Etme	Baloncuk Sıvısı
Miksolidyen Tonalitesi	Hafif Akış ile Hareket Etme	Dolgu Hayvanlar
Lokriyen Tonalitesi	MEKAN	Uzun İp/Halat
ÖLÇÜ	Kişisel ve Paylaşılan Mekan	Elastik Halka Şeritler
Basit İkili Ölçü	Hareketi	Hulahop
Basit Uçlu Ölçü	Sabit ve Lokomotor Hareket	Tef
Aksak Eşlenmiş Ölçü	Vücut Şekilleri	Ziller
Aksak Eşlenmemiş Ölçü	Seviyeler	Tokmak
IFADE	Patikalar	El Davulları
Stil	ZAMAN	Ritim Çubukları
Dinamikler	Hızlı Akış ile Hareket Etme	Bilezik Çingiraklar
Tempo	Yavaş Akış ile Hareket Etme	Büyük Parmak Zili
Telaffuz		Çelik Üçgen
İfade etme		Yumurta Zil
Sekil		Yağmur
		Düdük

Tablo 7’de, her 30-40 dakikalık etkinlik boyunca karıştırıp, etkinlik içeriğine göre istenilen şekilde kullanılabilecek müzik, hareket ve materyal içerik bilgisi sunulmuştur. Müzik

Oyunu’ndaki her etkinlik için, çocukları kendi müzik gelişimlerinde cesaretlendiren hareketlere odaklamada faydalı olan materyaller önerilmiştir. Bu materyaller, fularlar, paraşütler, tenis topları, tefler, ziller, el davulları, ritim çubukları, bilezik çingiraklar, parmak zilleri, yumurta ziller, düdükler gibi materyallerdir.

3.3.2.1 Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programını Türkçeye Uyarlama Çalışmaları

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının belirli bir aşama sırası ile Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Her bir aşama şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Birinci Aşamada; Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının Türk çocuklarına uyarlanması için öncelikle program İngilizce dil çevirmeni üç ayrı kişi tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen program, Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş, uzmanın önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından önce İngilizce, sonra da Türkçe anlam karşılığı tekrar gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

İkinci Aşamada; Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının içerisinde bulunan sözlü şarkılar ve sözlü ritimler, İngilizce dil çevirmenleri tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Ancak her bir müziğin birebir çevirilerinin müzik içeriğine uymayan kısımlarına, müziğin içeriğine (tonalite ve ölçüsüne) bağlı kalmak ve prozodiye dikkat etmek koşuluyla Türkçe sözler yazılmıştır. Türkçeye uyarlaması yapılan bu sözlü şarkı ve ritimlerin, piyano eşliğinde ses kayıtları yapılmıştır.

Üçüncü Aşamada; Türkçeye çevirisi yapılan program, içeriği ve Türk kültürüne uygunluğu için üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının orijinal kopyaları, materyalleri ile Türkçe çevirisinin ve materyallerinin düzenlenmiş son şekli uzmanlara sunulmuştur. Üniversitelerin Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalından iki, Müzik Eğitimi Anabilim Dalından bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarından *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* ile ilgili olarak etkinliklerin amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda etkinliklerin düzeltilmesi ya da çıkartılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Dördüncü Aşamada; Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına* son şekli verilmiştir. Programda belirtilen etkinliklerde kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından temin edilmiştir.

Beşinci Aşamada; *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama kapsamında Mamak ilçesinden bir ilkokulun anasınıfına devam eden 18 çocukla beş gün 30-45 dakika süre ile program uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında herhangi bir değişikliğe gidilmesine gerek görülmeyip, programın asıl uygulamasına geçilmiştir.

3.3.3. Verilerin Toplanması

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının uygulaması sonucunda çocukların müzikal duyumsamalarına etkisi ile program etkililiğinin belirlenmesi için kişisel bilgi formu, öntest, eğitim programı, sontest, öğretmen görüşme formu, ebeveyn görüşme formu ve izleme testleri uygulanmıştır. Verilerin toplanması aşaması; veri toplama araçları ve programın uygulamasından oluşmaktadır.

Veri toplama aşaması öncesinde araştırmacı, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* ile ilgili deney grubunu oluşturan çocukların ebeveynleri ve öğretmeni ile bir bilgilendirme toplantısı yapmıştır. Toplantıda uygulanacak olan eğitim programının özellikleri, programın amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için ne gibi öğrenme durumları yaratılacağı, çocuklarla nasıl iletişim kurulacağı, bu iletişimin nasıl bir fiziki ortam içinde, hangi uyarıcılarla gerçekleşeceği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı ile ilgili detaylı bir bilgi vermiştir. Çocukların okula geliş-gidiş saatleri ve uygulama günlerinde devamlarını aksatmamaları konusunda bilgi verilmiştir. Aileleri bilgilendirme toplantısından sonra araştırmacının çocukları tanınması ve gözlemlemesi, çocukların da araştırmacıya alışması amacıyla, eğitim programı uygulamalarına başlamadan önce araştırmacı üç farklı gün farklı etkinlikler yoluyla çocuklarla birlikte olmuştur. *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* haftada iki gün olmak üzere toplam on hafta uygulanmıştır. Araştırmacı, deney grubu etkinliklerini kendisi uygulamıştır.

3.3.3.1. Kişisel Bilgi Formunun Uygulanması

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların ebeveynlerine kişisel bilgi formları uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu, Mart 2016 tarihinde doldurulmuştur.

3.3.3.2. Öntestlerin Uygulanması

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının çocukların müzikal duyumsamalarına etkisini tespit etmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara *İDMDT* Mart 2016 tarihinden itibaren öntest olarak uygulanmıştır. *İDMDT*'nin uygulama süresi her bir çocuk için ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Test klavuzunda verilen uygulama yönergelerine bağlı kalınarak, her çocuk için önce tonal test araya bir hafta süre konulduktan sonra aynı çocuğa ritim testinin uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Okulda test uygulamasının uygun bir şekilde yapılabilmesi için rahat ve sessiz bir ortam düzenlemesi yapılmıştır. Öntestlerin uygulanmasıyla deney ve kontrol gruplarındaki çocukların *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* uygulaması öncesi müzikal duyumsama yetilerinin düzeylerinin tespiti sağlanmıştır.

3.3.3.3. Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının Uygulanması

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının uygulanması altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Her bir aşama aşağıda açıklanmıştır:

Birinci Aşamada; Deney grubuna uygulanacak olan *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* için Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Mamak merkez ilçesindeki bir ortaokula bağlı anasınıfına devam eden 48-72 aylık çocuklara uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunda bulunan çocuklara *İDMDT*'nin uygulanabilmesi için de gerekli izinler Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (Ek-1).

İkinci Aşamada; Deney grubu olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Mamak merkez ilçesine bağlı resmi bir ortaokulun A anasınıfı, kontrol grubu olarak ise aynı ortaokulun B anasınıfı belirlenmiştir. Şubat- Mart 2016 tarihleri arasında deney grubunu oluşturan

ebeveynler ile görüşmeler yapılmış ve çocukların *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* uygulamalarına katılabilmesi için gereken etik izinler alınmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere; araştırmanın amacı, programın içeriği, etkinlikler, materyaller, süreç ve veri toplama araçları ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir.

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı uygulanmadan önce çocukların müzikal duyumsamalarını ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara *IDMDT* Mart 2016 tarihinden itibaren öntest olarak uygulanmıştır. Test uygulanırken dikkat dağıtıcı unsurlara yönelik önlemler alınmış ve test klavuzunda yer alan uygulama yönergelerine dikkat edilmiştir. Çocukların kişisel bilgilerinin yer aldığı dosyalardan yararlanılarak her bir çocuk için “*Kişisel Bilgi Formu*” doldurulmuştur.

Üçüncü Aşamada; *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* amacı, içeriği, materyalleri ve uygulanmasına yönelik deney grubu öğretmeni ve ebeveynlerini bilgilendirmek amacıyla toplantı yapılmıştır. Çocukların okula geliş ve gidiş saatlerini ve devamlarını aksatmamaları konusunda görüş alışverişinde bulunulmuştur. Ebeveynlerle ve öğretmenle yapılan görüşme sonrasında eğitim programının uygulanmasına başlamadan önce çocukların araştırmacıya yabancılik hissetmemesi, araştırmacının da çocukları daha iyi tanınması ve böylece eğitim programının etkisini daha iyi sağlamak amacıyla, araştırmacı çocuklarla beş gün farklı etkinlik uygulamalarıyla birlikte olmuş ve çocukların araştırmacıya alışması sağlanmaya çalışılmıştır.

Dördüncü Aşamada; *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* deney grubu çocuklarına araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Program materyallerinin temin edilmesi, ölçek ve program uygulamasına yönelik bilgiler Gordon Müzik Öğrenme Enstitüsü (The Gordon Institute for Music Learning) ile iletişim kurularak edinilmiştir. Araştırmacı kişisel gelişimi kapsamında iki yıl süreyle piyano eğitimi almış olup, her program oturumu öncesinde piyano ana sanat dalında uzmanlaşmış müzik eğitmeni ile müziksel işitme üzerine çalışmıştır. Her oturumda kullanılacak olan sözsüz şarkı ve ritimler ile sözlü şarkı ve ritimlerin oturum öncesinde ses çalışması yapılmıştır.

Beşinci Aşamada; Öntestler uygulandıktan sonra Mart- Haziran 2016 tarihleri arasında, deney grubuna *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* uygulanmıştır. Program haftanın iki iş günü 30-45 dakika süre ile toplam 10 hafta araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara *Gordon Müzik*

Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı uygulanmadığı süreçte, “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”na yönelik günlük eğitim programları sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* uygulanmamış, çocuklar “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı” uygulamasına devam etmişlerdir. Kontrol grubunda eğitim programı okul öncesi öğretmeni tarafından doğal akışına göre uygulanmıştır. Deney grubunda uygulanan, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programında* kullanılan yöntem ve teknikler, materyaller ve etkinliklerin hiçbirisi kontrol grubunda kullanılmamıştır.

Altıncı Aşamada; Araştırmacı deney grubuna uygulayacağı *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programından* önce eğitim ortamını her etkinlik için uygun bir şekilde düzenlemiştir. Uygulama için masa ve sandalyeler etkinliğe göre kenara çekilerek boş bir alan oluşturulmuştur. Daha önceden çocuk sayısı kadar hazırlanmış materyaller araştırmacı tarafından sınıfa getirilmiştir. Eğer çocukların veya sınıf öğretmenin getirmesi gereken bir materyal ya da eşya var ise bir hafta önceden iletilmiştir. Çocuklara uygulamadan önce haftanın iki iş günü birlikte etkinlikler yapılacağı ve oyunlar oynanacağı şeklinde bilgi verilmiştir. Çocuklara etkinliğe başlamadan önce eğitimcinin çocuklara isimle hitap edebilmesi için her çocuğa isim kartları hazırlanmıştır. *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına* katılan çocukların etkinliklere katılımını belirlemek için sınıf yoklama listesi tutulmuştur.

Yedinci Aşamada; Eğitim programının uygulanmasına başlanmıştır. Uygulama esnasında, etkinliklerle ilgili fotoğraf çekimleri yapılmıştır. *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* 10 hafta süresince haftada iki iş günü olarak uygulanmıştır. Deney grubu öğretmeni oturumlar süresince pasif gözlemci olarak eğitim ortamında bulunmuştur.

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı deney grubunda araştırmacı tarafından Mart - Haziran 2016 tarihleri arasında 10 hafta boyunca, her hafta haftada 2 gün olmak üzere toplam 20 oturum şeklinde uygulanmıştır. Her oturum yaklaşık olarak 30-45 dakika olarak uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* için on hafta süresince her hafta için uygulanacak program durumu tekrarlanmıştır.

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı uygulama sürecinden hemen sonra program hakkındaki görüşlerin değerlendirilmesi için “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Ebeveyn Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.3.4. Son Testlerin Uygulanması

Deney grubuna uygulanan *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* uygulaması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına Haziran 2016 tarihinde son test uygulaması yapılmıştır. Son test uygulaması, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* uygulanmasından sonra öntest puanlarına göre çocukların müzikal duyumsama yetisindeki gelişimi tespit etmek amacıyla uygulanmıştır.

3.3.3.5. Öğretmen Görüşme Formunun Uygulanması

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının uygulama süreci sonunda, öğretmenle bireysel görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile programın çocukların müzikal ilgi ve gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı, programın içeriği ve uygulanmasına ilişkin görüşleri, programın kişisel/mesleki gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı, program hakkında önerileri olup olmadığı ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenin düşüncelerini forma kayıt etmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

3.3.3.6. Ebeveyn Görüşme Formunun Uygulanması

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının uygulama süreci sonunda, ebeveynlerle bir toplantı yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile ebeveynlere, uygulanan programın çocuklarının müzikal ilgi, gelişim veya başka davranışları üzerindeki etkileri, programın çocuğun kullandığı dil, düşünce, davranış, müzikal çalgı ve oyuncakları seçme, dinleme, kullanma gibi davranışları üzerindeki etkileri ve çeşitli önerileri olup olmadığı ile ilgili sorular sorulmuştur. Ebeveynlerin düşüncelerini forma kayıt etmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

3.3.3.7. İzleme Testinin Uygulanması

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının etkisinin kalıcılığını tespit etmek amacıyla *IDMDT* son testten üç hafta sonra Temmuz - Ağustos 2016 tarihleri arasında deney grubundaki çocuklara tekrar uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Verilerin doğası gereği nicel verilerde istatistiksel analizler, nitel verilerde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada nicel verilerinin analizinde, veri toplama aracı olarak *IDMDT* kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı *IDMDT*'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. *IDMDT*'nin geçerlik güvenirlik çalışmalarının ardından deney grubu çocuklarına uygulanan *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal duyumsama yetisine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

IDMDT'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında; testin geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine dayalı kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksleri (KGİ) hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise; Tonal test ve Ritim testindeki maddelerin zorluk düzeyleri ve madde ayırt edicilikleri incelenmiştir. Her bir test için ayrı ayrı olarak madde analizi yapıldıktan sonra; iki yarıya bölme yöntemi ile Spearman Brown katsayısı ve Kuder-Richardson 20 (KR-20) katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların, *IDMDT*'ye verdikleri doğru ve yanlış cevaplar tonal ve ritim alt testleri için ayrı ayrı olan puanlama maskeleri ile elle hesaplanmıştır. Her çocuk için araya birer hafta konularak yapılan önce tonal test, sonra ise ritim testi ham puanları puanlama maskeleri ile hesaplanmıştır. Hesaplanan tonal ve ritim ham puanlarının toplamı alınarak, her çocuk için ayrı ayrı birleşik toplam puanlar hesaplanmıştır. Tonal, ritim ve birleşik toplam puanlar deney ve kontrol grubu için ön test, son test, izleme testi olmak üzere ayrı ayrı oluşturulan sınıf kayıt kağıdına işlenmiştir. *IDMDT*'nin klavuzunda belirtilen dönüştürülmüş yüzdelik puanlar, klavuzda belirtilen norm çalışmasının kültürel farklılık oluşturabilmesi göz önünde bulundurularak Türk kültüründe kullanılmamıştır.

İDMDT ve “*Kişisel Bilgi Formu*” aracılığıyla toplanan verilerin analizinde; SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. “*Kişisel Bilgi Formu*” ile elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde istatistikleri kullanılarak veriler yorumlanmıştır. *İDMDT* ile öntest/sontest/izleme testi modellenen deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı*, bağımlı değişkeni ise *İDMDT* puanlarıdır.

Analizlerde parametrik testlerin kullanılabilmesi için verinin normal dağılım varsayımını karşılaması gerekmektedir. Bu çalışmada normal dağılım varsayımının karşılanıp karşılanmadığının test edilmesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen z-istatistiği hesaplanmıştır. Hesaplanan z-istatistiği $\alpha=,05$ için $\pm 1,96$ aralığında olması dağılımın normalden manidar olarak çarpık veya basık olmadığı şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2011; Tan, 2016). Hesaplanan z-istatistiklerinin hepsinin $\pm 1,96$ aralığında yer aldığı ve bütün dağılımların normalden sapma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik istatistiklerden faydalanılmıştır. Dağılımın normallğine ilişkin yapılan analizler tablo şeklinde sunulmuştur (Ek-11).

Deney ve kontrol gruplarının aynı evrenden alınıp alınmadığını test etmek amacıyla, deney ve kontrol grubundaki çocukların *İDMDT* öntest uygulamasından elde edilen puan ortalamalarının gruplararası karşılaştırması İlişkisiz Gruplar t Testi ile yapılmıştır. Uygulama sonrasında yapılan deneyin etkisinin olup olmadığının test edilmesi için aynı testin son test uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarının karşılaştırılması da İlişkisiz Gruplar T Testi ile analiz edilmiştir.

Deney grubunu oluşturan çocukların *İDMDT* ön test puan ortalamaları ile “*Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programını*” aldıktan sonra aynı test ile elde edilen son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan karşılaştırmada İlişkili Gruplar t Testi kullanılmıştır.

Kontrol grubunu oluşturan çocuklar araştırmacı tarafından deney grubunda uygulanan müzik eğitimi programına dahil olmamalarına rağmen, “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”na devam etmeleri de göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle kontrol grubu çocuklarının öntest sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup

olmadığını saptamak amacıyla gruplar içi karşılaştırmalar için İlişkili Gruplar t Testi kullanılmıştır.

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının etkisinin devam edip etmediğini saptamak amacıyla deney grubu çocuklarına sontest uygulaması yapıldıktan 3 hafta sonra *İDMDT*, kalıcılığı gözlemlemek için tekrar uygulanmıştır. Deney grubu çocuklarının öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla ikiden fazla grup ortalamasını karşılaştırmada kullanılan ANOVA uygulanmıştır.

İlişkili Gruplar t Testi ve İlişkisiz Gruplar t Testi analizlerinde *t* istatistiği hesaplanmış, $p<.05$ anlamlılık düzeyi için hesaplanan *t* değerinin manidar olup olmadığı yorumlanmıştır. ANOVA için ise *F* istatistiği hesaplanmış, $p<.05$ anlamlılık düzeyi için hesaplanan *F* değerinin manidar olup olmadığı yorumlanmıştır.

İstatistiklerin manidar olması elde edilen etkinin pratik olarak önemli olduğu anlamına gelmemektedir. Etkinin önemli olup olmadığını öğrenmek için etki büyüklüğü değeri hesaplanmalıdır. Etki büyüklüğü için birçok ölçüm vardır; bunlardan en yaygın olanları Cohen *d*, Pearson korelasyon katsayısı *r* ve odds oranıdır. Bu çalışmada etki büyüklüğü için 0 ve 1 arasında sınırlı değer alabilen *r* katsayısı hesaplanmıştır. Aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanan *t* değerleri kullanılarak *r* değerleri elde edilmiştir (Rosenthal, 1991; Rosnow ve Rosenthal, 2005):

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + sd}}$$

Etkinin önem derecesini nesnel bir ölçümle sunduğu için etki büyüklüğü önemlidir. Hangi etkinin arandığına, hangi değişkenlerin ölçüldüğüne ya da bu değişkenlerinin nasıl ölçüldüğüne dikkat etmeden korelasyon katsayısının 0 olması etkinin olmadığını ve 1 olması mükemmel etki olduğuna işaret etmektedir. Cohen (1988, 1992) büyük ya da küçük etkilere ilişkin yaygın olarak kullanılan önerilerde bulunmuştur: $r=.10$ küçük etki (etki toplam varyansın %1'ini açıklar), $r=.30$ orta etki (etki toplam varyansın %9'unu açıklar) ve $r=.50$ büyük etki (etki toplam varyansın %25'ini açıklar) olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde; nitel veri toplama araçları olarak “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Ebeveyn Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları

ile deney grubu çocuklarına uygulanan *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* etkisi ile ilgili görüşler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının uygulanmış olduğu deney grubundaki çocukların sınıf öğretmenine program hakkında görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Form yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme sorularından elde edilen veriler nitel verilerdir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılarak belirlenen temalara göre veriler yorumlanmıştır.

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının uygulanmış olduğu deney grubundaki çocukların ebeveynlerine, program uygulandıktan sonra çocuklarında meydana gelen davranışlarına yönelik duygu, düşünce ve gözlemlerini belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış “Ebeveyn Görüşme Formu” uygulanmıştır. Ebeveynlerin programa yönelik duygu, düşünce ve gözlemlerini belirlemek amacıyla uygulanan “Ebeveyn Görüşme Formu” ile toplanan veriler nitel verilerdir. Elde edilen nitel verilere içerik analizi uygulanıp, tekrar eden kodların oluşturduğu temalar için frekans tabloları ile betimlenerek yorumlanmıştır.

Nitel veri toplama araçları ile edilen verilerin analizinde; deney grubundaki çocukların ebeveynleri ve öğretmeni ile yapılan açık uçlu standartlaştırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, NVivo 11.0 nitel veri analiz programı kullanılarak, tümevarımsal içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. İçerik analizi için, önceden numaralandırılmış veri metinleri düzenlenmiş, NVivo 11.0 programına yüklenmiştir. Veriler, genel bir bakış açısı kazanmak amacıyla birkaç kez okunmuş ve iki aşamada kodlanmıştır. Birinci aşamada veriler yapısal kodlama yapılarak anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Her bölümün kavramsal olarak ifade ettiği anlam bulunmaya çalışılmıştır. Ardından ikinci aşama kodlamaya geçilmiştir. Bu aşamada, ilk aşamada oluşturulan kodlar aracılığıyla kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler de bir araya getirilerek temalaştırılmıştır. Daha sonra, belirlenen temalar altındaki kodların birbirleriyle ilişkileri açıklanarak yorumlanmış, doğrudan alıntılara yer verilerek neden sonuç ilişkileri derinlemesine açıklanmaya çalışılmıştır.

Kodlayıcı güvenilirliği sağlamak amacıyla; araştırmacı “Ebeveyn Görüşme Formu”ndan elde edilen nitel verilerin analizi kısmında eş kodlayıcılara başvurmuştur. Kodlayıcının güvenilirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını veya aynı

kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir (Bilgin, 2006, s.16). Patton (2002, s.545) ile Creswell ve Poth (2018), kategorilerin oluşturulması ve kodlama işlemlerinin yapılmasında birden fazla araştırmacı kullanılmasının güvenilirlik açısından önemli bir adım olduğunu ve her araştırmacının içeriği ayrı ayrı inceleyip sonuçları tartışarak kararlaştırması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmada, nitel verilerin içerik analizi güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Geçerliliğin sağlanabilmesi için ise uzman görüşünün yeterli olduğu belirtilmiştir. “Ebeveyn Görüşme Formu” ile toplanan nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman’ın (2016, s.64) uyuşma yüzdesi/katsayısı formülü kullanılmıştır:

$$Uyuşma\ Yüzdesi\ (P) = \frac{[Görüş\ Birliği\ (Na)]}{Görüş\ Birliği\ (Na) + Görüş\ Ayrılığı\ (Nd)} \times 100$$

Miles ve Huberman (2016) tarafından nitel araştırmalarda uyuşma yüzdesinin en az %70 olması gerektiği belirtilmektedir. Buna göre “Ebeveyn Görüşme Formu”ndan elde edilen veriler araştırmacının yanı sıra bağımsız iki kodlayıcı tarafından kodlanarak aradaki uyuşma düzeyi incelenmiştir. Nitel araştırma desenleri üzerinde uzmanlaşmış iki uzmandan birisi Kodlayıcı A, diğeri ise Kodlayıcı B olarak belirlenmiştir. Araştırmacı ile Kodlayıcı A ve araştırmacı ile Kodlayıcı B arasındaki uyum yüzdeleri incelenmiştir.

Araştırmacı ile bağımsız kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdeleri incelendiğinde, araştırmacı ile bağımsız iki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdelерinin %75 ile %100 arasında değiştiği görülmektedir. “Ebeveyn Görüşme Formu”na ilişkin birinci soru için uyum yüzdeleri incelendiğinde, araştırmacı ile Kodlayıcı A ve Kodlayıcı B arasındaki uyumun eşit ve %84,2 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Kodlayıcı A ile Kodlayıcı B’nin araştırmacı ile kodlama uyumunun yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. İkinci soruya ilişkin uyum yüzdeleri incelendiğinde, araştırmacı ile Kodlayıcı A arasındaki uyum yüzdesinin %83,3 düzeyinde ve yüksek olduğu, araştırmacı ile Kodlayıcı B arasındaki uyum yüzdesinin %75 düzeyinde ve kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmektedir. Üçüncü soruya ilişkin uyum yüzdelерinin ise, araştırmacı ile Kodlayıcı A arasında %80, araştırmacı ile Kodlayıcı B arasında %100 düzeyinde ve yüksek olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal duyumsamasına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular iki bölümde incelenmiştir:

- *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal duyumsamasına yönelik nicel bulgulara Tablo 8 – Tablo 17 arasında yer verilmiştir.
- *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına* ilişkin görüşlerin değerlendirilmesine yönelik nitel bulgulara Tablo 18 –Tablo 20 arasında yer verilmiştir.

4.1 Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının Çocukların Müzikal Duyumsamasına Yönelik Nicel Bulgular

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının çocukların müzikal duyumsamasına etkisine ilişkin bulgular deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların *İDMDT'den* aldıkları öntest, sontest ve izleme testi puanlarına göre normallik, homojenlik varsayımları incelenerek istatistiki işlemler sonucunda elde edilmiştir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Öntest Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” öntest puanlarına ilişkin İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Öntest Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Puan türü	Grup	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Tonal	Kontrol	20	25.35	2.99	38	-.794	.432
	Deney	20	26.40	5.10	38		
Ritim	Kontrol	20	24.10	7.05	38	-1.539	.132
	Deney	20	26.90	8.68	38		
Birleşik	Kontrol	20	49.45	5.37	38	-1.784	.082
	Deney	20	53.30	4.50	38		

Tablo 8 incelendiğinde, tonal alt testi öntest puanları kontrol ve deney gruplarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(38)=-.794$, $p>.05$]. Ritim alt testi puanları arasında da gruplarda anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(38)= -1.539$, $p>.05$]. Benzer şekilde birleşik toplam puanlar ile yapılan analiz sonucunda da anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t(38)= -1.784$, $p>.05$].

Tablo 8’de deney ve kontrol gruplarının İDMDT’den aldıkları öntest puanları açısından grupların birbirine benzer olduğu yorumu yapılabilir.

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Öntest/Sontest Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının deney grubundaki çocukların müzikal duyumsamasına etkisini incelemek amacıyla, İDMDT’den aldıkları öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Deney grubunu oluşturan çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” öntest/sontest puanlarına ilişkin İlişkili Örneklem t Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Öntest/Sontest Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Puan türü	Grup	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Tonal	Öntest	20	26.4000	5.10315	19	-6.329	.000
	Sontest	20	32.1000	3.68353			
Ritim	Öntest	20	26.9000	4.50614	19	-6.489	.000
	Sontest	20	33.0000	1.97351			
Birleşik	Öntest	20	53.3000	8.68816	19	-7.587	.000
	Sontest	20	65.1000	4.30300			

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubuna uygulanan *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* sonrasında deney grubu tonal alt test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır [$t(19) = -6.329$, $p < .05$, $r = 0.84$]. Çocukların uygulama öncesi tonal alt test puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 26.40$) iken, uygulama sonrasında ($\bar{X} = 32.10$)’a yükselmiştir. Ritim alt test puanlarında da sontest lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir artış olduğu görülmektedir [$t(19) = -6.489$, $p < .05$, $r = 0.83$]. Sontest ritim alt test puanları ortalaması ($\bar{X} = 33.00$), öntest ritim alt test puanları ortalamasından ($\bar{X} = 26.90$) anlamlı olarak daha yüksektir. Benzer şekilde birleşik toplam puanlar için de sontest puanları ($\bar{X} = 65.10$), öntest puanlarından ($\bar{X} = 53.30$) anlamlı olarak daha yüksektir [$t(19) = -7.587$, $p < .05$, $r = 0.87$]. Bu bulgular, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* deney grubundaki çocukların tonal, ritim ve birleşik toplam puanlarının artmasında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılık incelendiğinde, tonal, ritim ve birleşik toplam puan sontestte alınan puanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü (r) değerleri de tüm puan türleri için anlamlı çıkan farkların büyük etkiye ($r \geq .5$) sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu deney grubuna uygulanan *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal duyumsama yetisinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Blesedell (1992) yapmış olduğu araştırmasında, okul öncesi hareket öğretiminin çocukların ritim başarıları ve gelişimsel ritim yetenekleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada

Dalcroze yaklaşımına dayalı hareket eğitimi ve Laban’a dayalı hareket eğitiminin üç ve dört yaşındaki çocukların ritim başarılarına ilişkin karşılaştırmalı etkilerini belirlemek, hareket eğitimi programının çocukların gelişimsel ritim yetenekleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya iki özel anaokuluna devam eden toplam elli çocuk katılmıştır. Her çocuğun ritim yeteneğine ilişkin öntest ve sontest puanları Gordon tarafından geliştirilen Audie ile toplanmıştır. Rastgele iki gruba ayrılan çocuklara Laban ve Dalcroze yaklaşımına dayalı hareket eğitimi programı uygulamasının sonucunda, eğitim programı öncesinde ve sırasında çocukların puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonucu, okul öncesi çocukların müzikal gelişimine yönelik aldıkları hareket eğitiminin etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Benzer bir çalışmada Kane (1994), gelişimsel müzik yeteneği üzerinde öğretmen eğitiminin etkisini, tonal desen öğretimi teknikleri ve sözsüz şarkılar ile geleneksel şarkı öğretimi tekniklerinin tonal duyumsama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney grubundaki çocuklara tonal desen öğretimi rehberliği yapılırken, kontrol grubundaki çocuklara geleneksel şarkı öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda grupların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audation-PMMA)” tonal öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Kane, bu beklenmedik araştırma sonucunu örneklem sayısının küçüklüğü ile anaokulu çocuklarının müzikal yeteneğinin gelişimsel aşamada olmasına dayandırmıştır.

Bir başka çalışmada Wolf (2003) ise, anaokulu ve ilköğretim düzeyindeki çocukların müzikal yeteneklerini belirleyebilmek amacıyla, tonal ve ritim desenleri performanslarını, duyumsama ve performans arasındaki ilişkiyi ve anaokulu müzik öğretiminin gelişimsel müzik yeteneği ve müzik başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Anaokulu, birinci sınıf ve ikinci sınıftan 560 çocuğun araştırmaya alındığı çalışmada, öntest ve sontest olarak “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audation-PMMA)” kullanılmıştır. Tonal desen ve ritim desen performansları için ise çocuklara bireysel olarak “Tonal Desen ve Ritim Deseni Performans Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların tonal ve ritim duyumsamaları ile performansları arasında düşük bir korelasyon olduğu, gelişimsel müzik yeteneği aşamasında duyumsama ve performansın birbirinden bağımsız süreçler olduğu saptanmıştır. “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audation-PMMA)” sonuçlarına göre gelişimsel müzik yeteneği incelendiğinde, ritim puanlarında anlamlı farklılık saptanırken, tonal puanlarında anlamlı

bir farklılık saptanmamıştır. Müzik başarısındaki performansları incelendiğinde ise, anaokulu eğitimi alan bölge lehine tonal performanslarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırma bulgusuna paralel olarak Runfolo, Etopio, Hamlen ve Rozendal (2012) iki yıl süren araştırmalarında, müzik eğitimi rehberliği verilen erken çocukluk eğitimi uzmanlarının, çocukların müzik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Proje kapsamında 11 öğretmen ve 165 çocukla çalışılmıştır. Çocukların müzikal gelişimi için bir yıl süresince pedagojik yaklaşımlar ve müzikal becerilerdeki öğretmen eğitiminin ardından çocukların müzikal becerileri ölçülmüştür. Buna göre, çocukların tonal desen başarıları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Ancak ritim başarısında aynı anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Başka bir araştırmada Burton (2017), çocukların ritmik okuryazarlık gelişimini değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmasında 5-8 yaş arası 39 çocukla bir akademik yıl boyunca yapılandırmacı bir müzik eğitim programı çalışmıştır. Program çocukları dinlemeye, hareket etmeye, şarkı söylemeye, çalgı çalmaya, taklit ve doğaçlama yoluyla müzikal diyaloglar kurmaya teşvik edici yapıda hazırlanmıştır. Çocuklara ritim öyküleri okunurken, kendi öykülerini oluşturup okumaları sağlanmıştır. Çocukların video kayıtları alınıp, bireysel ve toplu müzik okuma değerlendirmeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının çocukların ritim becerilerini desteklediği, çocukların kendi ritim öykülerini yazıp okurken hatalarını düzeltebildiğini, duyumsama ve notalı müzikler yoluyla müzikal anlam oluşturmada ipuçları verdiklerini ortaya koymuştur.

Müzik eğitiminin çoklu müzikal ve müzikal olmayan beceriler üzerindeki yararlarını vurgulayan Maróti vd. (2018) yaptıkları araştırmalarında, iki farklı duyu motor katılımlı (sensorimotor entrainment) müzik eğitimi yöntemi (birisi sabit kurallı, diğeri ise serbest hareketli) ile kontrol grubu olarak belirledikleri şarkı temelli yöntemin 6-7 yaşlarındaki çocukların bilişsel, dil, müzikal ve sosyal becerilerine transfer etkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın müzikal becerilerinden elde edilen sonuçlara göre, tüm grupların melodik ve ses perdesi ayrımı son test puanlarında ön test puanlarına göre artış saptanırken, bu artışın yalnızca katılımlı yöntem kullanılan gruplarda anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırmacılar şarkı temelli kontrol grubuna göre katılım temelli yöntem uygulanan gruplardaki bu anlamlı artışı, katılım temelli gruplarda sesin ince detaylarının tespit edilmesi gerekliliği olarak yorumlamıştır.

Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde müzik eğitimi alan çocukların tonal ve ritim duyumsamaları ile müzik başarıları arasında farklılıklar olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bazı araştırmalarda çocukların tonal duyumsamalarında, bazı araştırmalarda ise ritim duyumsamalarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusunda ise deney grubuna uygulanan *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların *IDMDT*'den aldıkları tonal, ritim ve birleşik toplam puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar bağlamında, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal duyumsamasına katkı sağladığı düşünülebilir. Çocukların müzik sözcük dağarcıkları oluşturabilmeleri için, mümkün olan en erken zamandan itibaren müzik sentaksını öğrenmeye başlamaları gerekir. Çocuklar ilk olarak başkaları tarafından üretilen tonal veya ritim modelleri kombinasyonlarını işittiği için, etrafındakiler çocuklar için şarkılar veya ritim modelleri söylemeye başladığında veya bu modellerin kaydedilmiş müziğine maruz bıraktıklarında, çocuklar dinleme sözcük dağarcığı oluşturmaya başlar. Çocuklar çevrelerinden aldıkları müzik desteğine bağlı olarak, duyumsamaya hazırlık sürecinin türleri ve aşamaları boyunca ilerler. Çocukların işitsel algılarını uyarmak; tonalite, ölçü, tempo, dinamikler gibi çeşitli temel müzik unsurlarına sık olarak odaklanma fırsatlarına bağlıdır. Bu odaklanma, çocuklara müzik sözsüz olarak sunulduğunda daha kolaydır. Böyle bir çevrede çocukların sözlü müzikteki ipuçları ile harekete geçirilmeyen doğal müzik ve hareket tepkileri verdiğiinden emin olunabilir (Valerio, Reynolds, Bolton, Taggart ve Gordon, 1998, s.8-12). Bu bağlamda, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* ile sunulan destekleyici müzik ortamının, duyumsamaya hazırlık sürecinde kültürlenme, taklit ve özümseme aşamalarında sıralı hedefler sunan, özellikle sözsüz çeşitli tonalite ve ritimlerden oluşan etkinlik yapısının çocukların gelişimsel tonal ve ritim duyumsamasında etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte program yapısının çeşitli tonalitelerin yanı sıra, bütün parça bütün yaklaşımı doğrultusunda ilerlemesi, sözlü ve sözsüz ezgilerin uzunluklarının gelişimsel açıdan çocukların dikkat sürelerine uygunluğu ile ritim duyumsamanın kinestetik hareket etkinliklerini teşvik eden etkinlik yapısının çocukların sontest puanlarındaki farklılıkta etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Öntest/Sontest Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki çocukların müzikal duyumsamasında İDMDT’den aldıkları öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” öntest/sontest puanlarına ilişkin ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Öntest/Sontest Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Puan türü	Grup	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Tonal	Öntest	20	25.3500	2.99605	19	-.633	.534
	Sontest	20	26.0000	4.24264			
Ritim	Öntest	20	24.1000	5.37930	19	1.164	.259
	Sontest	20	22.8000	5.00105			
Birleşik	Öntest	20	49.4500	7.05225	19	.458	.652
	Sontest	20	48.8000	8.10198			

Kontrol grubu öntest sontest puanları arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, tonal, ritim ve birleşik toplam puan türlerinin üçü için de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Sırasıyla tonal puanlar [$t(19) = -.633, p>.05$], ritim puanları [$t(19) = 1.164, p>.05$] ve birleşik toplam puanlar [$t(19) = .458, p>.05$] olarak saptanmıştır.

Kontrol grubundaki çocukların öntest ile sontest tonal, ritim, birleşik toplam puanlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığı üzerine yapılan incelemede $p>.050$ ’ den büyük olduğu için öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı” uygulanan kontrol grubundaki çocukların tonal, ritim ve birleşik toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir artış olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte kontrol grubu sontest ritim duyumsama puanlarının anlamlı olmamakla birlikte öntest puanlarından da düşük olduğu saptanmıştır.

Bu durum “*MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı*”nın uygulandığı kontrol grubundaki çocukların tonal ve ritim duyumsamalarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır.

“*MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı*”nda müzikal becerilerin desteklenmesi günlük eğitim akışı içerisinde öğrenme merkezlerinde oyun zamanında müzik merkezi, etkinlik zamanında ise öğretmenlerin planlı etkinliklerine dayalı olarak yürütülen müzik etkinlikleri ile müzik etkinliklerinin programdaki diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir (Kandır ve Türkoğlu, 2015, s.345). Müzik merkezi, çocukların bireysel keşfine dayalı olarak çocukların müzikal ilgi, bilgi ve becerilerini destekleyerek müzik kültürü oluşturmalarında bireysel deneyim yaşayacakları alanlardır. Bu nedenle müzik merkezinin etkin olarak kullanılması, öğrenme sürecine uygun olarak merkezdeki materyaller ve çalgıların güncellenmesi ve kazanımlarla ilişkilendirilmesi son derece önemlidir. “*MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı*”nda bu düzenleme ve ilişkilendirme öğretmen inisiyatifine bırakılmaktadır.

Sönmezöz ve Haseski Hakyol (2016) yaptıkları araştırmalarında, müzik merkezinde yer alan materyaller ve çalgıların programda istenilen niteliklerden yoksun olduğunu, var olan materyallerin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmadığını tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenler müzik eğitiminin önemine değinmekle birlikte, şarkı öğretiminin ötesine geçemediklerini, mevcut materyalleri programa adapte etme konusunda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir.

“*MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı*”nda etkinlik zamanı içerisinde yer alan müzik etkinlikleri ise; çocukların bütünsel gelişimini destekleyen ses, müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma gibi etkinliklerden oluşmaktadır (MEB, 2013, s.48). Bu etkinliklere günlük eğitim akışı içerisinde yer verilmesi öğretmenlerin müzikal alt yapısı ve esnekliğine bırakılmış olup, uygulama boyutunda çocukların müzikal becerilerinin çok boyutlu desteklenmesi konusunda sıkıntılar yaratabilmektedir.

Öztürk (2008), okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan müzik eğitimi öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelediği araştırmasında, hem devlet okulunda hem de özel okulda çalışan öğretmenlerin değişik materyallerden çalgı üretebilme, uygun enstrümanı sağlama, müzik eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim programlarına erişim ve müzik eğitimi

ile ilgili yapılan yayınları takip etmekte sıkıntı yaşadıklarını saptamıştır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin konuya uygun şarkı seçiminde, beden dilini kullanmada ve müzik etkinlikleri yoluyla çocukların gelişimini değerlendirmede zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin özel okulda çalışan öğretmenlere oranla müzik eğitimi ile kavram gelişiminin desteklenmesi konusunda da daha fazla güçlük çektikleri görülmüştür.

Alpaslan (2010), okul öncesi öğretmenlerinin uygulamakta olduğu müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere oranla müzik merkezi oluşturma ve müzikle ilgili materyaller konusunda daha az sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yine benzer şekilde müzik etkinliklerinde kendini yeterli görme, şarkı seçiminde dikkat edilmesi gereken ölçütler, şarkı öğretim teknik ve yöntemleri konusunda da özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin müzik etkinliklerini uygularken eşlik çalgısı kullanımında güçlük çektikleri saptanmıştır.

Tablo 9’den elde edilen bulgular ile ilgili araştırma bulguları birbirini destekler niteliktedir. Araştırmanın kontrol grubu öntest sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmayışı, öğretmenlerin ağırlıklı olarak büyük grupla şarkı söyleme etkinliklerine yer verdiğini, yine anlamlı olmamakla birlikte ritim duyumsama puanlarında meydana gelen düşüş ise ritim çalışmalarının müzik etkinliklerinin bir parçası olarak yeterli oranda yapılmadığını düşündürmektedir. Bunun yanı sıra, ritim kalıplarında çeşitlilik olmaması, müzikal öğrenmelerin aşamalı bir yapıda sağlanmaması, kinetik farkındalık yoluyla ritmik gelişmeyi teşvik eden hareket faaliyetlerinin atlanması gibi çeşitli faktörlerin bir sonucu olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin seçtiği müziklerin günlük eğitim akışına uygun kavramları destekleyecek sözlü müzikler olması ve seçilen müziklerin konu-kavram uygunluğunu amaç edinmesinin müziğin içeriğine odaklanılmasını engellediği yorumu yapılabilir. Bu noktada öğretmenin günlük eğitim akışı içerisinde müzik etkinliklerine yer verme, müzik merkezini kazanımlarla ilişkili çeşitli çalgı ve materyallerle güncelleme, müzik etkinlikleri içerisinde şarkı söyleme çalışmalarının dışındaki çalışmalara yeterli ve dengeli oranda yer vererek çocukların tonal ve ritim müzikal duyumsamalarını destekleme noktasında güçlük çektiğini düşündürmektedir.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Sontest Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların müzikal duyumsamasında *İDMDT*’den aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “*İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)*” sontest puanlarına ilişkin İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Sontest Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Puan türü	Grup	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Tonal	Kontrol	20	26.0000	4.24264	38	-4.855	.000
	Deney	20	32.1000	3.68353			
Ritim	Kontrol	20	22.8000	5.00105	38	-8.485	.000
	Deney	20	33.0000	1.97351			
Birleşik	Kontrol	20	48.8000	8.10198	38	-7.946	.000
	Deney	20	65.1000	4.30300			

Tablo 11 incelendiğinde, tonal sontest puanları kontrol ve deney gruplarında anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(38) = -4.855$, $p < .05$, $r = 0.62$]. Deney grubunun tonal sontest puanları ($\bar{X} = 32.10$), kontrol grubuna ($\bar{X} = 26.00$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ritim sontest puanları arasında da gruplarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(38) = -8.485$, $p < .05$, $r = 0.81$]. Deney grubunun ritim sontest puanları ($\bar{X} = 33.00$), kontrol grubuna ($\bar{X} = 22.80$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer şekilde birleşik toplam puanlar ile yapılan analiz sonucunda da anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t(38) = -7.946$, $p < .05$, $r = 0.79$]. Deney grubunun sontest birleşik toplam puanları ($\bar{X} = 65.10$), kontrol grubuna ($\bar{X} = 48.80$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgular üç puan türü için de sontest deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarından anlamlı olarak farklı olduğunu

göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (r) değerleri de tüm puan türleri için anlamlı çıkan farkların büyük etkiye ($r \geq .5$) sahip olduğunu göstermektedir.

Flohr (1981), yapmış olduğu araştırmasında kısa süreli müzik eğitiminin beş yaş çocuklarının gelişimsel müzik yeteneğine etkisini incelemiştir. Araştırmada Gordon'ın “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audation-PMMA)” kullanılmıştır. Yirmi dokuz çocuk rastgele üç gruba ayrılmıştır. Birinci grup on iki hafta süreyle enstrümental doğaçlamaya yönelik müzik eğitimi, ikinci grup şarkı söyleme, vürmalı çalgıları kullanma ve hareket etkinliklerini içeren müzik eğitim programına devam etmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müzik eğitimi programı uygulanmamıştır. Gruplardaki çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audation-PMMA)” son test puanları incelendiğinde, müzik eğitimi alan deney gruplarının ortalama puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları müzik eğitiminin beş yaşındaki çocukların gelişimsel müzik yetenekleri üzerinde etkisini ortaya koymuştur.

Rutkowski (1996), geleneksel büyük grup ortamında bireysel ve küçük grup şarkı söyleme etkinliklerinin anaokuluna giden çocukların şarkı sesini kullanma ve gelişimsel müzik yeteneğine etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada hem deney hem de kontrol grubuna aynı şarkılar, etkinlikler ve oyunlar kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan eğitim programı kontrol grubundan farklı olarak, bireysel ve küçük grup etkinliklerini içermektedir. Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanan eğitimin çocukların şarkı sesini kullanmasında anlamlı farklılık yarattığı, çocukların şarkı sesini kullanma ve gelişimsel tonal duyumsamaları arasında küçük bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Benzer bir araştırmada Yang (2002), Tayvanlı birinci sınıf çocuklarıyla yapmış olduğu çalışmada, “Müzik Öğrenme Teorisi (Music Learning Theory)” programına on iki hafta boyunca devam eden çocukların, normal müfredata devam eden çocuklara göre tonal puanlarında artış olduğunu saptamakla birlikte, bu farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ritim puanları incelendiğinde ise deney grubu çocukların puanlarının, kontrol grubu çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır.

Dansereau (2011) müzik eğitim programının üç yaş çocuklarının gelişimsel müzik becerilerine etkisini incelemek üzere yaptığı çalışmada, kırk altı çocukla çalışmıştır.

Çocuklar rastgele deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Gordon tarafından geliştirilen Audie ile çocukların gelişimsel müzik yeteneği ölçümleri ile şarkı sesi gelişimlerine yönelik ölçümleri öntest ve sontest olarak yapılmıştır. Deney grubundaki çocuklara on iki hafta süresince her hafta otuz dakikalık müzik etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda, şarkı sesi gelişimlerinde anlamlı farklılık bulunmuş, müzikal yeteneğin ise tonal alt testinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmacı uygulanan eğitim programının tonal beceriyi destekleme potansiyeline sahip olmakla birlikte, müzikal yeteneğin diğer alanları için verilen eğitim programı süresinin sınırlı olabileceği sonucuna varmıştır.

Cohrdes, Grolig ve Schroeder (2018) yaptıkları benzer bir çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarında eğitim programı ve müzikal çevrenin çocukların anaokulundan okula geçişlerinde müzikal yeterliliklerine etkisini inceledikleri araştırmalarında, müzik eğitimi, dil eğitimi ve kontrol gruplu deneysel desende çalışmışlardır. Altı aylık eğitim programı sonucunda, müzik eğitimi alan deney grubunun hiçbir eğitim almayan kontrol grubuna oranla tonal duyumsama, ritim tekrarı ve senkronizasyon becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 10'dan elde edilen bulgular ilgili literatür bulgularıyla karşılaştırıldığında, erken çocukluk müzik eğitimi program modellerinin çocukların ritim ve tonal duyumsamalarını desteklemekte farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaların bazılarında deney grubuna uygulanan eğitim programları sonucunda anlamlı farklılıklar bulunurken, bazılarında anlamlı bir etkiye rastlanmadığı görülmüştür. Buna göre *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* uygulandığı deney grubundaki çocukların tonal, ritim ve birleşik toplam sontest puanları, kontrol grubundaki çocukların sontest puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Eğitimin ardından çocukların puanlarındaki artışlar, çocukların *IDMDT* tarafından ölçülen gelişimsel müzik yeteneğinin öğretim tarafından etkilendiğini desteklemektedir. Bu durum *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların içinde bulunduğu müzikal gelişim dönemini dikkate alarak çeşitli müzikal materyaller ve çalgılarla desteklenen, çocukların bireysel, küçük grup, büyük grup çalışmalarına dengeli olarak olanak tanıyan, parça bütün etkinliklerinden oluşan, çocukların müzik ve hareketi eğlenerek anlamlandırmasına dayanan sıralı program yapısı özelliğinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Müzik etkinliklerinin çocukların içinde bulundukları müzikal gelişim dönemlerini dikkate alarak, doğal olarak gelişmekte olan becerilerine uygun, bu becerileri geliştirecek ve çok daha ileri düzeye taşıyacak biçimde (Pratt, 1997/2007, s.3) planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Kandır ve Türkoğlu, 2015, s.340). Kontrol grubunda uygulanan “*MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı*” müzik etkinliklerinin planlanması ve müzik merkezinin düzenlenmesi ile ilgili öğretmenlere teorik bir çerçeve sunmakla birlikte, yapılan araştırmalar uygulama boyutunda öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun ağırlıklı olarak şarkı söyleme çalışmaları yaptıkları, bununla birlikte ritim çalışmaları, ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü çalışmalarına yer vermekle birlikte bu teknikleri uygulama noktasında oldukça sıkıntı yaşadıkları saptanmıştır (Aktaş, 2013). Benzer bir araştırmada Gölbaşı (2013), okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini müzik etkinliklerini yürütecek yeterlilikte görmelerine rağmen, çalıştıkları yaş gruplarının müzikal gelişimini, vurabilecekleri ritim kalıplarını, ortalama ses aralıklarını bilmediklerini saptamıştır. Öğretmenler şarkı dağarcığının yeterli olduğunu ifade etmelerine rağmen, her yaşa uygun şarkı isimleri yazamamışlardır. Öğretmenlerin sınıflarında ritim aletlerinin olmaması, sınıfta gürültüye sebep olması ve kontrol kaybı yaşatması ritim aletleri kullanmamalarının başlıca nedenleri olarak ortaya çıkmıştır. Farklı bir araştırmada ise, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çalgı eğitimi, nota okuma/solfej, çocuk şarkıları repertuarı, yaratıcı dans/şarkılı oyun, müzikli drama konularında hizmetiçi eğitim seminerlerine gereksinim duydukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıflarında müzik eğitiminde kullanılmak üzere materyal yetersizliği oranının oldukça yüksek olduğu saptanmıştır (Şahin, 2012).

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deney grubunda uygulanan *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* müzik içeriği, hareket içeriği ve materyal içeriğinin çeşitliliği ile çocukların duyumsama yoluyla müzik dağarcıklarının desteklenmesinde programın kültürleme, taklit etme ve özümseme basamaklarına uygun aşamalı gelişim yapısının etkili olduğu söylenebilir. Programın sözlü şarkı ve ritimlerin yanı sıra sözsüz şarkı ve ritim çalışmalarıyla çeşitlendirilmesi, çocukları müziğin tonalite ve ölçü gibi içeriğine odaklanmalarını sağlayacak ortamlar yaratmaktadır. Çocukların müziği taklit etmekten çok, müziğin tonalite ve ölçü içeriyle eğlenceli bir şekilde iletişim kurmaları ve mümkün olduğu kadar çok müzik çeşitliliğini özümseme deneyimleri müzik gelişiminin temelini oluşturur (Valerio, Reynolds, Bolton, Taggart ve Gordon, 1998, s.12-

13). Gordon (1986)'a göre işitsel olarak algılanan bir müziğe anlam vermek duyumsama yoluyla gerçekleştirilir. Bu bağlamda deney grubunda sözlü müziklerden daha çok sözsüz müziklerin kullanılmasının müzikal alt yapıyı anlamlandırmada etkili olduğu söylenebilir. Özellikle erken yıllarda müzik seçiminde müziğin perdesi, dizisi, ses aralığı ve ahenginden daha çok ton kalitesi önemlidir. Ton kalitesi belirlendikten sonra, müziğin sık sık değişen tınılara ve dinamiklere sahip olması gerekir. Müzik ne kadar çok çelişen dinamik ve tınılara sahipse, çocuklarda bırakacağı etki o kadar büyük olur. Buna karşılık “*MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı*”na devam eden kontrol grubu çocuklarının anlamlı düzeydeki puan düşüklüğü; öğretmenlerinin ağırlıklı olarak günlük eğitim akışına uygun konu, kavram ile özel gün ve haftalara yönelik sözlü şarkıları tercih etmesinden kaynaklı olabilir. Ayrıca öğretmenlerin tonal ayrımının zayıf olduğu ve müziğin tonal içeriğine yönelik çalışmalar yapmadığı düşünülebilir. Ağırlıklı olarak ezbere şarkı söyleme çalışmalarının yapılması, çocukların gelişimsel müzik yeteneğine daha az katkıda bulunur. Sözcükleri olan şarkılar yerine sözcükleri olmayan şarkı seçimleri çocukların müziğe katılımını öğrenmede daha yardımcı olur (Gordon, 1986, s.74). *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* grup etkinliklerinin yanı sıra tonal ve ritim boyutunda bireysel gereksinimlere yer vermesi, müzik içeriğinin çeşitlendirilerek aşamalı ve parçalara bölünerek verilmesi ile hareket ve materyalin müzik içeriğiyle koordine edilmesi çocukların tonal ve ritim duyumsama yetilerindeki anlamlı farklılığın etkeni olarak düşünülebilir. Özellikle deney grubunda uygulanan programda seçilen müzikler farklı tempo ve ölçülerdedir. Bununla birlikte bu değişimler seçilen müzik parçasının içinde değil, farklı müzik parçalarının farklı ölçü ve tempolarda seçilmesi şeklindedir. Müziğin diğer boyutlarındaki zıtlıkların aksine, sık ritim zıtlıkları erken yaşlar için uygun değildir. Aşırıya kaçan aççelerandolar (gittikçe hızlanma) ve ralentandolar (gittikçe yavaşlama) erken yaşlardaki çocukları tempo stabilitesinden uzaklaştırır. Bu nedenle tempo ve ölçülerdeki değişimler farklı müzik parçaları şeklinde sunulmalıdır (Gordon, 1986, s.74). Bu tutarlı tempo ve ölçü deney grubu etkinliklerinde, hareket etkinlikleri ile bütünleştirilmiştir. Çocukların iki ve üç boyutlu hareketlerle koordinasyon ve vücut bölümlerini tanıyarak, ritme uyum sağlamaları desteklenmiştir. Hareketlerde öncelikle yürüme, koşma, sekme, sallanma gibi büyük kas grubunu etkileyen hareketler teşvik edilmiştir. Bununla birlikte davullar, ziller, ritim çubukları gibi farklı çalgılar kullanılmıştır. Buna karşılık “*MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı*” uygulanan kontrol grubunda yapılan ritim uygulamalarının yetersiz ve gelişimsel düzeye uygun

yapılmadığı, farklı ölçü, tempo ve çeşitlilikte çalışmalar yapılmasında eksik kalındığı, ritim ve hareket etkinliklerinin bütünleştirilmesinde yetersiz kalındığı düşünülmektedir.

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (İDMDT)” Öntest/Sontest/İzleme Testi Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki çocukların müzikal duyumsamasında *İDMDT*’den aldıkları öntest/sontest/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Deney grubunu oluşturan çocukların *İDMDT* tonal alt testinden aldıkları öntest/sontest/izleme testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Deney grubu Tonal Öntest/Sontest/İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tür	n	$\bar{X}$	S
Öntest	20	26.4000	5.10315
Sontest	20	32.1000	3.68353
İzleme	20	32.3500	3.04830

Tablo 12 incelendiğinde deney grubuna alınan çocukların sontest ortalama puanı ($\bar{X}$ =32.10) ve izleme testi ortalama puanı ($\bar{X}$ =32.35), öntest ortalama puanına ($\bar{X}$ =26.40) göre daha yüksektir.

Deney grubunu oluşturan çocukların *İDMDT* tonal alt testinden aldıkları öntest/sontest/izleme testi puanlarının zamana göre ANOVA sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Tonal Alt Testi Puanlarının Zamana Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Deneklerarası	716.183	19	37.694	40.418	.000	1-2.1-3
Ölçüm	453.033	2	226.517			
Hata	212.967	38	5.604			
Toplam		59				

1:öntest, 2:sontest, 3:izleme testi

Tablo 13 incelendiğinde deney grubunu oluşturan çocukların tonal öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(2, 38) = 453.033$, $p < .05$]. Son test ortalama puanı ($\bar{X} = 32.10$) ve izleme testi ortalama puanı ($\bar{X} = 32.35$), ön test ortalama puanına ($\bar{X} = 26.40$) göre daha yüksektir. Anlamlı bulunan farklara ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri öntest-sontest ve öntest-izleme testi için sırasıyla şöyledir: $r = 0.84$ ve $r = 0.84$. Bu değerler çıkan farka ilişkin etkinin büyük olduğuna işaret etmektedir ($r \geq .5$). Diğer taraftan, son test ve izleme testi arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların tonal becerilerinin uygulama sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümlerde anlamlı olarak arttığını; eğitim programı uygulaması sonrasındaki tonal puanlarının ise daha sonra yapılan izleme testindeki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığını göstermektedir. Bir diğer ifadeyle uygulanan *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların tonal duyumsaması üzerindeki etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Deney grubunu oluşturan çocukların *İDMDT* ritim alt testinden aldıkları öntest/sontest/izleme testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Deney grubu Ritim Öntest-Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tür	n	$\bar{X}$	S
Öntest	20	26.9000	4.50614
Sontest	20	33.0000	1.97351
İzleme	20	32.7500	1.68195

Tablo 14 incelendiğinde deney grubuna alınan çocukların ritim öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(2, 38)= 38.476$, $p<.05$]. Sontest ortalama puanı ($\bar{X} =33.00$) ve izleme testi ortalama puanı ($\bar{X}=32.75$), öntest ortalama puanına ($\bar{X}=26.90$) göre daha yüksektir.

Deney grubunu oluşturan çocukların *İDMDT* ritim alt testinden aldıkları öntest/sontest/izleme testi puanlarının zamana göre ANOVA sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Ritim Alt Testi Puanlarının Zamana Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Deneklerarası	278.183	19	14.641			1-2.1-3
Ölçüm	476.633	2	238.317	38.476	.000	
Hata	235.367	38	6.194			
Toplam		59				
1:öntest, 2:sontest, 3:izleme testi						

Tablo 15 incelendiğinde deney grubuna alınan çocukların ritim öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(2, 38)= 38.476$, $p<.05$]. Sontest ortalama puanı ($\bar{X} =33.00$) ve izleme testi ortalama puanı ($\bar{X}=32.75$), öntest ortalama puanına ($\bar{X}=26.90$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. Anlamlı bulunan farklara ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri öntest-sontest ve öntest-izleme testi için sırasıyla şöyledir: $r=0.83$ ve $r=0.81$. Bu değerler çıkan farka ilişkin etkinin büyük olduğuna işaret etmektedir ($r\geq.5$). Diğer taraftan, son test ve kalıcılık testi arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların ritim duyumsamalarının uygulama sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümlerde anlamlı olarak arttığını; eğitim programı uygulaması sonrasındaki ritim puanlarının ise daha sonra yapılan kalıcılık testindeki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığını göstermektedir. Bir diğer ifadeyle uygulanan *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların ritim duyumsaması üzerindeki etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Deney grubunu oluşturan çocukların *İDMDT* birleşik toplam öntest/sontest/izleme testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Deney Grubu Birleşik Toplam Puan Öntest-Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tür	n	$\bar{X}$	S
Öntest	20	53.3000	8.68816
Sontest	20	65.1000	4.30300
İzleme	20	65.1000	3.74025

Tablo 16 incelendiğinde deney grubunu oluşturan çocukların sontest ortalama puanı ($\bar{X}$ =65.10) ve izleme testi ortalama puanının ($\bar{X}$ =65.10), öntest ortalama puanına ($\bar{X}$ =53.30) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Deney grubunu oluşturan çocukların *İDMDT* toplam öntest/sontest/izleme testi puanlarının zamana göre ANOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Toplam Puanların Zamana Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Deneklerarası	1404.333	19	73.912			1-2.1-3
Ölçüm	1856.533	2	928.267	54.480	.000	
Hata	647.467	38	17.039			
Toplam		59				
1:öntest, 2:sontest, 3:izleme testi						

Deney grubunu oluşturan çocukların öntest, sontest ve izleme testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(2, 38) = 54.480$, $p < .05$]. Sontest ortalama puanı ($\bar{X} = 65.10$) ve izleme testi ortalama puanı ($\bar{X} = 65.10$), öntest ortalama puanına ($\bar{X} = 53.30$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. Anlamlı bulunan farklara ilişkin hesaplanan etki

büyüklüğü değerleri öntest-sontest ve öntest-izleme testi için sırasıyla şöyledir: $r=0.87$ ve $r=0.86$. Bu değerler çıkan farka ilişkin etkinin büyük olduğuna işaret etmektedir ($r \geq .5$). Diğer taraftan, sontest ve izleme testi arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal duyumsamalarının uygulama sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümlerde anlamlı olarak arttığını; eğitim programı uygulaması sonrasındaki toplam puanlarının ise daha sonra yapılan izleme testindeki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığını göstermektedir. Bir diğer ifadeyle uygulanan *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların ilk düzey müzik duyumsaması üzerindeki etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

4.2. Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Bulgular

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının uygulama süreci sonunda, programa ilişkin görüşlerin değerlendirilmesine yönelik bulgular “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Ebeveyn Görüşme Formu” kullanılarak elde edilmiştir.

4.2.1. Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına İlişkin Öğretmenin Görüşlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının uygulama süreci sonunda, öğretmenin uygulanan programa yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmenin görüşleri yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” ile kayıt altına alınmış ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenin görüşlerine birebir alıntılar yapılarak yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretmenin *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal ilgi ve gelişimine yönelik görüşleri sorulduğunda;

“Çocuklarda ritim duygusunun gelişmesi ve ses ayırt etmelerinde gelişim sağlamıştır.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenin *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal gelişimine yönelik etkisine ilişkin görüşü, “ritim duygusunun gelişmesi

ve ses ayırt etmelerinde” ifadesi ile programın çocukların müzikal gelişimine olumlu katkı sağladığını düşündürmektedir.

Öğretmenin *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* içeriği ve uygulamasına ilişkin görüşleri sorulduğunda;

“Çocuklar uygulanan program boyunca kendileri eğlenerek-öğrenmenin ne kadar etkili olduğunu öğrendiler. Özellikle sözsüz ve sözlü tonal çalışmalarında hayal dünyalarını geliştirdiler.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenin *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* içeriği ve uygulamasına ilişkin görüşü, programda eğlence unsuruna yer verildiğini, öğrenmenin etkililiğinin sağlandığına vurgu yapmaktadır. Öğretmenin *“özellikle sözsüz ve sözlü tonal çalışmalarında hayal dünyalarını geliştirdiler”* ifadesi programda özellikle tonal duyumsama çalışmalarında sözsüz müziklerin kullanılmasının çocukların müziğin içeriğine odaklandığını, duyumsama yoluyla müzik sözcük dağarcıklarının gelişimlerine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenin *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* kişisel/mesleki gelişimine yönelik görüşleri sorulduğunda;

“Çocukların eğitim programına aktif katılımı ve hazırlanan oturumların aşamalı gerçekleşmesi mesleki gelişim açısından örnek teşkil etmiştir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenin *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* kişisel/mesleki gelişimine yönelik görüşü *“çocukların eğitim programına aktif katılımı ve hazırlanan oturumların aşamalı gerçekleşmesi”* ifadesi ile çocukların büyük grup etkinliklerine katılmasının yanı sıra bireysel ve küçük gruplarla aktif çalışmalarının desteklenmesinin etkili olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte, şarkı ve ezgilerdeki ritim ve tonal rehberliğinde, önce bütün olarak dinlenip daha sonra her bir tonal ve ritim modelinin parça parça rehberlik edilmesinin öğretmenin mesleki gelişimine olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenin *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* ilişkin önerileri olup olmadığı sorulduğunda;

“Program güzel hazırlanmıştır.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenin *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına* ilişkin önerileri olup olmadığına ilişkin görüşü, *“program güzel hazırlanmıştır”* ifadesi ile

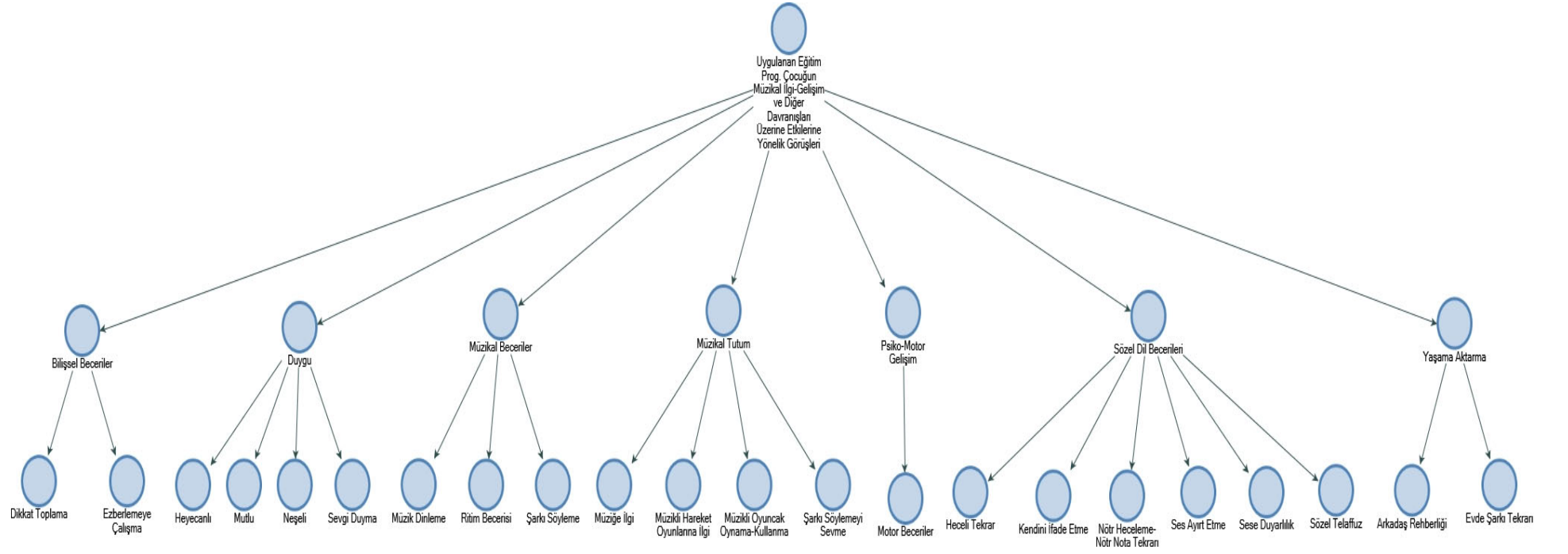
program yapısının aşamalı ardışık ilerlemesinin, çocukları tonal ve ritim model örüntülerine odaklamayı amaçlayan program yapısının doğal bir yönlendirme ile devam ettiğini vurgulamaktadır. Ayrıca çocukları yalnızca müziği taklit etme etkinliklerine maruz bırakmadığını destekler niteliktedir. Özellikle öğretmenin kendi uyguladığı müzik etkinliklerini, program yapısı ile karşılaştırarak programının etkililiği yargısına vardığı yorumu yapılabilir. Duyumsamaya hazırlık aşamasında olan çocukların gelişimini çok yönlü destekleyen program yapısının, farklı tonalite (majör ve minör tonlar) ve ölçülerde müzikal içerik çeşitliliği sunmasının öğretmen görüşüne göre etkili olduğu söylenebilir.

4.2.2 Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına İlişkin Ebeveynlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının uygulama süreci sonunda, ebeveynlerin uygulanan programa yönelik görüşleri alınmıştır. Ebeveynlerin görüşleri yarı yapılandırılmış “Ebeveyn Görüşme Formu” ile kayıt altına alınmış ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin görüşlerine birebir alıntılar yapılarak yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

Ebeveynlerin Uygulanan Eğitim Programının Çocuğun Müzikal İlgi ve Gelişimine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Ebeveynlerin uygulanan eğitim programının çocuğun müzikal ilgi ve gelişimine yönelik görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlara ait model Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Birinci soruya ilişkin model görseli

Şekil 3 incelendiğinde; bilişsel beceriler, duygu, müzikal beceriler, müzikal tutum, psikomotor gelişim, sözel dil becerileri ve yaşama aktarma olmak üzere yedi kategori ortaya çıkmıştır. Bu bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Ebeveynlerin Uygulanan Eğitim Programının Çocuğun Müzikal İlgi ve Gelişimine Etkilerine Yönelik Görüşleri

Bilişsel Beceriler	Temalar	f
	Dikkat toplama	1
	Ezberlemeye çalışma	1
	Toplam	2
Duygu	Heyecanlı	2
	Mutlu	2
	Neşeli	2
	Sevgi duyma	2
	Toplam	8
Müzikal Beceriler	Müzik dinleme	1
	Ritim becerisi	6
	Şarkı söyleme	2
	Toplam	9
Müzikal Tutum	Müziğe ilgi	5
	Müzikli hareket oyunlarına ilgi	2
	Müzikli oyuncak oynama/kullanma	1
	Şarkı söylemeyi sevme	4
	Toplam	12
Psikomotor Gelişim		2
	Motor beceriler	
	Toplam	2
Sözel Dil Becerileri	Heceli tekrar	1
	Kendini ifade etme	1
	Nötr heceleme/nötr nota tekrarı	1
	Ses ayırt etme	1
	Sese duyarlılık	1
	Sözel telaffuz	3
	Toplam	8
Yaşama Aktarma		1
	Arkadaş rehberliği	6
	Evde şarkı tekrarı	
	Toplam	7
	Genel Toplam	48

Tablo 18 incelediğinde ebeveynlerin bilişsel beceriler, duygu, müzikal beceriler, müzikal tutum, psikomotor gelişim, sözel dil becerileri ve yaşama aktarma olmak üzere yedi kategoride toplam 48 görüş bildirdiği saptanmıştır.

Ebeveynlerin *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocuklarının müzikal ilgi, gelişim veya davranışları üzerine etkisine yönelik en fazla dile getirdikleri görüşün, ritim becerisi (f=6) ve evde şarkı tekrarı (f=6) olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarının müziğe ilgisinin (f=5) arttığını, şarkı söylemeyi sevmeye başladıklarını (f=4) ve sözel telaffuzlarının (f=3) geliştiğini ifade ettikleri saptanmıştır.

Müzikal beceriler kategorisinde ebeveynlerin belirttikleri ritim becerisine yönelik görüşlerinden bazıları kendi ifadeleri ile şu şekildedir:

E3:Çocuğumda ritim duygusu gelişti.

E4:Arkadaşlarıyla oyun oynarken arkadaşlarını yönlendiriyor. Onları sıra haline getirip ritim tutuyor.

E5:Şarkılara ritim tutuyor.

Müzikal tutum kategorisinde ebeveynlerin belirttikleri müziğe ilgi ifadesine yönelik görüşlerinden bazıları kendi ifadeleri ile şu şekildedir:

E17:Müziğe karşı olan ilgisi arttı, müziği daha çok sevdi.

E4:Saklambaç, koşma gibi oyunlar yerine müzikle ilgili oyunları tercih ediyor.

E8:Müziğe daha fazla ilgisi oldu.

E6:aha önceleri müziğe böyle bir ilgisi yoktu.

Sözel dil becerisi kategorisi içerisinde ebeveynlerin belirttikleri görüşlerinden bazıları kendi ifadeleri ile şu şekildedir:

E11:Konuşmaları, cümle kurması daha netleşti.

E5:Konuşması daha iyi, anlaşılır oldu.

E1:Okulda yaptıkları notaları söylüyor.

E2:Şarkıların sözlerine daha çok dikkat ediyor.

Aile katılımı/yaşama aktarma kategorisinde ebeveynlerin belirttikleri aileye şarkı söyleme ve evde şarkı tekrarına yönelik görüşlerinden bazıları kendi ifadeleri ile şu şekildedir:

E17:Birlikte şarkılar söylemeye başladık.

E17:Kardeşine müzik, şarkı, şiir okumaya başladı.

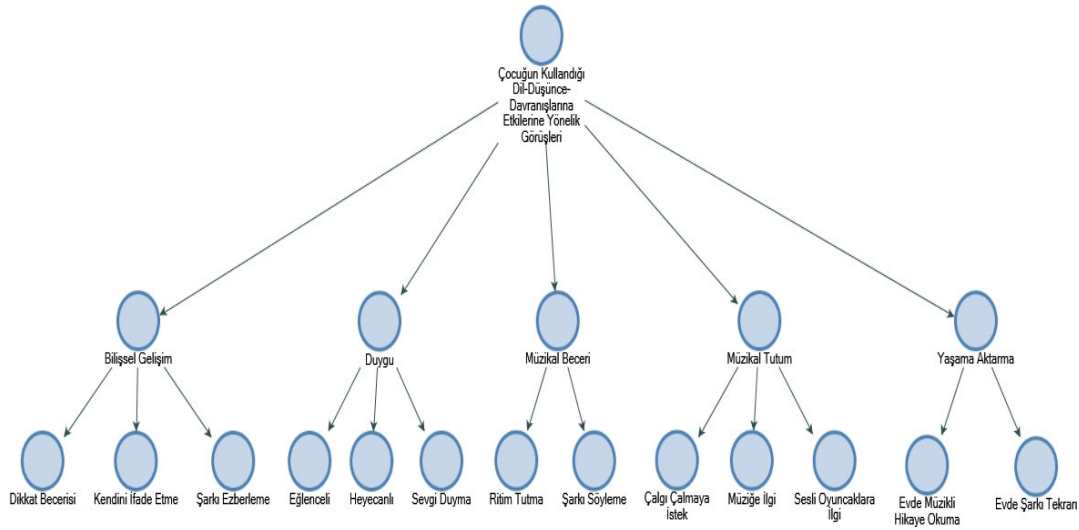
E20:Okulda yaptıklarını evde anlatıyor, aynısını evde yapıyor. Özellikle el, ayak hareketli olan şarkılar çok hoşuna gidiyor.

Değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Okul öncesi çocukların nasıl öğrendikleri ve öğrendiklerini çalışmalarına yansıtmaları konusundaki sınırlı yeteneklerinin gelişimsel doğası nedeniyle, erken çocukluk dönemi müzik öğreniminin değerlendirilmesi genellikle program değerlendirmesine bağlıdır. Böylece yetişkinler, özellikle öğretmenler ve ebeveynler, çocukların müzikal davranışlarını ve öğrenme çıktılarını yorumlamalı, bu yorumlara dayalı olarak öğrenme yaşantılarında düzenlemeler yapmalıdır (Rauscher, 2000'den aktaran Cooper ve Cardany, 2011, s. 100). Ebeveynlerden alınan görüşler doğrultusunda *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve müzikal becerinde çeşitli davranış değişikliklerine neden olduğu, çocukların bu becerilerle birlikte müziğe yönelik tutumları ile evde ebeveynlerle müziğe katılımlarının olumlu yönde desteklendiği saptanmıştır. Müziğin pek çok aktarım etkisi bulunmaktadır. Sadece kinestetik hareketi değil, bireylerin ruh halini, anısal belleği, uzun süreli uygulama ve pratiklerde ise beyin işlevleri üzerinde etkileri bulunmaktadır (Maróti vd., 2018, s.2). Yapılan ampirik araştırma sonuçları da, sanat eğitimi içerisinde özelleşen müzik eğitiminin akıl yürütme, dil, okuma ve matematik becerileri gibi çocuğun gelişimine yönelik etkilerinde olumlu bulgular ortaya koymaktadır (Bilhartz, Bruhn ve Olson, 1999; Fisher, 2001; Foster ve Marcus Jenkins, 2017, s.400; Mehr, Schachner, Katz ve Spelke, 2013; Robinson, 2010). Benzer bir araştırmada Moreno, Bialystok, Barac, Schellenberg, Nicholas, Cepeda ve Chau (2011, s.1429), müzik dinleme becerilerindeki eğitimin, okul öncesi çocuklarda sözel becerilere aktarıldığını saptamıştır. Sadece yirmi gün süren bir eğitimden sonra dahi, müzik grubundaki çocukların sözel zekada daha iyi performans sergiledikleri, sözel zekadaki bu gelişmelerin, yürütme işlevindeki bir görev sırasında işlevsel beyin plastisitesindeki değişikliklerle pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Kısa bir müzik eğitim programı sonrasında, çocuklar sözel zekayı yansıtan sözcük bilgisinin ölçüsünde performans sergilemiştir. Müzik eğitiminin sözel belleği geliştirebileceği hipotezinin test edildiği bir başka araştırmada ise Ho, Cheung ve Chan (2003, s.439), müzik eğitimi alan çocukların, bu tür bir eğitime sahip olmayan akranlarına göre daha iyi sözel bellek sergilediklerini saptamıştır. Müzik eğitiminin, sol temporal lobdaki olası nöroanatomik modifikasyonlara göre bellek işlemeyi sistematik olarak etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, araştırma

bulgusuyla paralel olarak alanyazındaki diğer araştırmalar da, erken yıllarda sağlanan müzik eğitiminin çocukların bütünsel gelişimleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin Uygulanan Eğitim Programının Çocuğun Kullandığı Dil, Düşünce ve Davranışlarına Etkilerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Ebeveynlerin uygulanan eğitim programının çocuğun kullandığı dil, düşünce ve davranışlarına yönelik görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlarına ait model Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. İkinci soruya ilişkin model görseli

Şekil 5 incelendiğinde, bilişsel gelişim, duygu, müzikal beceri, müzikal tutum ve yaşama aktarma olmak üzere beş kategori ortaya çıkmıştır. Bu bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.

Ebeveynlerin Uygulanan Eğitim Programının Çocuğun Kullandığı Dil, Düşünce ve Davranışlarına Etkilerine Yönelik Görüşleri

	Temalar	f
Bilişsel Gelişim	Dikkat becerisi	1
	Kendini ifade etme	1
	Şarkı ezberleme	1
	Toplam	3
Duygu	Eğlenceli	2
	Heyecanlı	1
	Sevgi duyma	3
	Toplam	6
Müzikal Beceri	Ritim tutma	3
	Şarkı söyleme	1
	Toplam	4
Müzikal Tutum	Çalgı çalmaya istek	4
	Müziğe ilgi	4
	Sesli oyuncaklara ilgi	1
	Toplam	9
Yaşama Aktarma	Evde müzikli hikaye okuma	1
	Evde şarkı tekrarı	7
	Toplam	8
	Genel Toplam	30

Tablo 19 incelediğinde ebeveynlerin bilişsel gelişim, duygu, müzikal beceri, müzikal tutum ve yaşama aktarma olmak üzere beş kategoride toplam 30 görüş bildirdiği saptanmıştır.

Ebeveynler çocuklarının kullandığı dil, düşünce ve davranışlarla ilgili en çok evde şarkı tekrarı yaptıklarını (f=7) belirtmişlerdir. Bununla birlikte çocuklarının çalgı çalmaya daha istekli hale geldiklerini (f=4), müziğe ilgilerinin arttığını (f=4) ve ritim tutma (f=3) davranışlarını gözlemlediklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Yaşama aktarma kategorisi altında ebeveynlerin belirttikleri evde şarkı tekrarı ifadesine yönelik görüşlerinden bazıları kendi ifadeleri ile şu şekildedir:

E19:Öğrenilen oyunlar ve müzikli danslar evde de tekrar edilmiştir.

E1:Okulda oynadığı oyunları tekrarlıyordu.

Müzikal tutum kategorisi altında ebeveynlerin belirttikleri çalgı çalmaya istek ve müziğe ilgi ifadelerine yönelik görüşlerinden bazıları kendi ifadeleri ile şu şekildedir:

E17:Televizyonda müzik aç dedi. Normalde hiç dinlemiyorduk. Müzik çocuğumun hayatına renk kattı. Anne ben müziği gerçekten çok seviyorum dedi. Oyuncak gitar aldık.

E13:Çalgı çalma isteği arttı.

E11:Daha çok müzikle ilgileniyor. Gitar istiyor.

E6:Bizden müzik aletleri almamızı istedi. Gitar çalmayı çok istiyor.

Müzikal beceriler kategorisi altında ebeveynlerin belirttikleri ritim tutma ifadelerine yönelik görüşlerinden dikkat çeken bazı ifadeler ise şu şekildedir:

E4:Kendi halinde iken ellerini birbirine vurup herhangi bir nesnenin örneğin oyuncak gibi, etrafında dönüyor ve ellerini söylediği şarkıya göre ritim tutuyor.

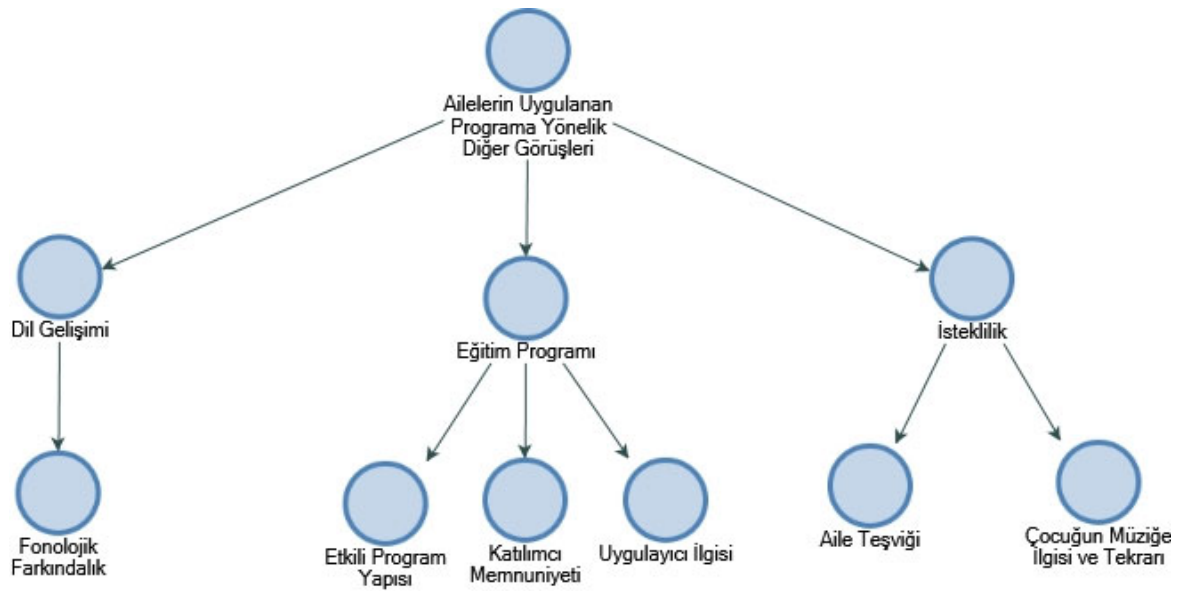
E2:Evde tabak, tencere, bardak vb. aletlerle ritim tutmaya başladı.

Çocukların çoğunluğu şarkı söyleme, müzikle etkileşim içinde bulunma ve müzikal çalgılar kullanmaktan kendiliğinden zevk alır (Politimou, Stewart, Müllensiefen ve Franco, 2018, s.2). Çocukların hayatları müzik etkinlikleri ile doludur. Ebeveynler ise evrensel olarak çocuklarıyla günlük yaşam rutinleri içerisinde düzenli olarak şarkı söylerler. Bu nedenle, çocuk müziği ve şarkıları, ebeveynlerin çocuklarıyla sıklıkla kullandıkları popüler bir araçtır. Aslında birçok çocuk zaten bir dizi şarkı ve tekerlemeler öğrenerek okul öncesi eğitim kurumlarına gelmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla doğal olarak kurduğu şarkı söyleme ve şarkılarla yaptıkları bu müzikal etkileşim, okul öncesi sınıflarında müziğin planlı ve sistematik kullanımıyla çocukların müziğe yönelik ilgisini beslemekle birlikte, erken gelişimi desteklemede etkili sonuçlar ortaya koyabilmektedir (Fisher, 2001, s.40; Mehr, Schachner, Katz ve Spelke, 2013, s.1). Ebeveynlerden alınan görüşler doğrultusunda *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının*), çocukların ev müzikal ortamında olumlu etkiler yarattığı, çocukların müziğe ilgi ve tutumunu olumlu yönde desteklediği, ebeveyn-çocuk müzikal etkileşimini arttığını ortaya koymaktadır. Müzik katılımı, pek çok çocuğun “her gün” deneyimlediği kültürel pratiklerinin ve koşullarının merkezinde yer almasına rağmen (Barrett, 2009, s.116), ebeveyn görüşleri doğrultusunda uygulanan programın, ev ortamındaki günlük etkileşimleri ve paylaşılan

etkinliklerin kalitesini arttırdığını göstermektedir. Bu ortamın ise çocuğa nitelikli bir müzikal öğrenme çerçevesi sunarak, öğrenmeyi potansiyel olarak destekleyeceği söylenebilir. Nitekim Williams, Barrett, Welch, Abad ve Broughton (2015) yaptıkları boylamsal araştırmada ebeveyn ve çocuğun müzikal etkileşiminin uzun süreli etkilerini ortaya koymuş, paylaşılan müzik etkinliklerinin çocukların sözcük dağarcığı, dikkat düzenleme, aritmetik beceri ile duygu düzenleme ve prososyal beceriler gibi duygusal gelişim alanlarında da önemli etkiler sağladığını saptamıştır.

Ebeveynlerin Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Genel Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Ebeveynlerin uygulanan eğitim programına ilişkin diğer görüşlerinden elde edilen bulgulara yönelik temalar ve kodlarına ait model Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Üçüncü soruya ilişkin model görseli

Şekil 6 incelendiğinde, dil gelişimi, eğitim programı ve isteklilik olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Bu bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Ebeveynlerin Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Genel Görüşleri

	Temalar	f
Dil Gelişimi	Fonolojik farkındalık	2
	Toplam	2
Eğitim Programı	Etkili program yapısı	1
	Katılımcı memnuniyeti	4
	Uygulayıcı ilgisi	4
	Toplam	9
İsteklilik	Aile teşviği	1
	Çocuğun müziğe ilgisi ve tekrarı	5
	Toplam	6
	Genel Toplam	17

Tablo 20 incelediğinde ebeveynlerin dil gelişimi, eğitim programı ve isteklilik olmak üzere üç kategoride toplam 17 görüş bildirdiği saptanmıştır.

Ebeveynlerin *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* etkisine yönelik çocuklarının müziğe ilgisini (f=5) arttırdığını, çocuklarının fonolojik farkındalığını geliştiren (f=2), etkili bir program yapısına sahip olduğunu (f=1) ve çocuklarının programa katılımına duydukları memnuniyeti (f=4) ifade ettikleri görülmüştür.

Bu kategoriler altında ailelerin belirttikleri görüşlerden bazıları kendi ifadeleri ile şu şekildedir:

E6:Ben çocuğumun müzikle uğraşmasını çok istiyorum. İnşallah o da çok ilgili. Bu dersler sayesinde ilgisi daha da arttı.

E3:Sesleri ve harfleri telaffuzunda fayda sağladı. Harfleri net çıkartıyor.

E20:İlginiz için teşekkür ederim. E... müziği zaten seviyordu. Sizinle beraber daha çok sevdi.

Karma yöntem araştırmalarında geçerlik Creswell ve Plano Clark (2015, s.253)'a göre; verilerin toplanması, analiz edilmesi, araştırmanın nicel ve nitel aşamalarının birleştirilmesi veya ilişkilendirilmesi ile uzlaşmaya varılabilen yorumlar ve bu birleşimden çıkarılan sonuçlardaki olası hususları tanımlayan stratejileri kullanmadır. Bu bağlamda;

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde;

Araştırmanın nicel boyutunda *Gordon Müzik ğrenme Teorisi Erken ocukluk Müzik Eğitimi Programı* uygulanan deney grubu çocuklarının tonal, ritim ve birleşik duyumsama puanlarının kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında deney grubu çocuklarının ebeveynleriyle yapılan görüşmelerde, *Gordon Müzik ğrenme Teorisi Erken ocukluk Müzik Eğitimi Programında* yapılan çeşitli ölçülerdeki ritim çalışmaları ile tonal desen çalışmalarının çocukların ritim tutma becerisi, ses bilgisel farkındalık ve tonal duyumsamalarını desteklediği, ebeveynlerin çocuklarının evde de nötr notalarla tekrarlar yaptıklarını ve çeşitli nesnelerle ritim tutma davranışları sergilediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca ebeveynler çocuklarının müziğe ilgi ve katılımlarının arttığını, sözel telaffuz ve sese duyarlılık geliştirdiklerini, şarkıları dikkatle dinlediklerini, çalgı çalmaya daha istekli hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Deney grubu ğretmeni ile yapılan görüşmelerde de çocukların ritim duyumsama ve tonal duyumsama gelişimlerini destekleyen ifadeler saptanmıştır. Öğretmenin çocuklardaki ritim duygusunun geliştiğini, sesleri ayırt etmelerinde programın önemli kazanımlar sağladığını, sözlü ve sözsüz tonal çalışmalarda çocukların müziğin içeriğine odaklandıklarını ifade ettiği görülmüştür. Deney grubu ebeveynleri ve ğretmeni ile yapılan görüşmeler çocukların ritim ve tonal duyumsama puanlarındaki artışı destekler niteliktedir. Bir diğer ifadeyle, nicel verilere göre deney grubu çocuklarının *İDMDT* ntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı farklılığı, nitel verilerin bulgularının da desteklediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçların nitel verilerden elde edilen sonuçlarla örtüştüğü sylenabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* çocukların müzikal duyumsamasına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* uygulamasından hemen sonra yapılan deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarında tonal, ritim ve birleşik toplam puanlarda deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Deney grubu çocukların ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında tonal, ritim ve birleşik toplam puanlarında son test lehine anlamlı fark bulunurken ($p<0.05$), kontrol grubu çocukların ön test ve son test puan ortalamalarında tonal, ritim ve birleşik toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Deney grubu çocukların tonal, ritim ve birleşik son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamakla birlikte ($p>0.05$), izleme testi puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına ilişkin deney grubu öğretmenin “Öğretmen Görüşme Formu” ile program hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde; programın çocukların ritim becerisi gelişimi ile ses ayırt ediciliklerine katkı sağladığı saptanmıştır. Özellikle sözlü ve sözsüz tonal çalışmaların çocukların müzikal gelişimine ve hayal dünyalarının gelişimine etki ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programında* hazırlanan etkinlik oturumlarının aşamalı gerçekleşmesinin mesleki gelişimi açısından örnek teşkil ettiğini belirtmiştir.

Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programına ilişkin ebeveynlerden “Ebeveyn Görüşme Formu” ile elde edilen görüşler değerlendirildiğinde;

programın çocukların müziğe olan ilgisini arttırdığı, çalgı çalmaya teşvik ettiği, evde şarkı tekrarları yaptıkları, ritim tutma davranışları sergiledikleri, sözel telaffuz ve ses bilgisel farkındalıkları ile dikkat yetisini geliştirdiğini ifade ettikleri saptanmıştır.

Araştırma sonucunda, nicel verilere göre deney grubu çocuklarının *IDMDT* öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı farklılığı, nitel verilerin bulgularının da desteklediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçların nitel verilerden elde edilen sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilmektedir:

- *IDMDT* daha geniş örneklem grubunda uygulanarak, elden edilen bulgular farklı sosyoekonomik düzeylere göre karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- *IDMDT* ile çocukların duyumsama becerilerinin birinci, ikinci ve üçüncü sınıf ölçümleri alınarak, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak, çocukların gelişimsel müzik duyumsamaları boylamsal olarak değerlendirilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine *IDMDT* eğitimi verilerek, dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere sınıflarındaki çocukların gelişimsel müzik duyumsamalarını takip ederek erken müdahalede bulunmaları sağlanabilir.
- *IDMDT* ile okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bireysel ihtiyaçlarına dayalı eğitim planlarını oluşturmaları için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Çocukların gelişimsel müzik yeteneklerinin sistematik olarak ölçülüp değerlendirilmesinde ve öğretimin çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesinde *IDMDT*'nin İçeriği ve materyallerinin, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile bütünleştirilerek kullanılması sağlanabilir.
- *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* etkililiğini test etmek için pilot okullar belirlenerek daha geniş örneklem grubunda eğitim programının çocukların müzikal duyumsamasına etkisi test edilebilir.
- *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* farklı sosyokültürel düzeydeki çocukların devam ettiği kurumlarda uygulanarak, elde edilen bulgular üzerinden çocukların müzikal duyumsamaları karşılaştırılabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının* içeriği, hedefleri ve materyallerine ilişkin seminerler

düzenlenerek, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile bütünleştirilerek kullanılması sağlanabilir.

- *Gordon Müzik Öğrenme Teorisi Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programı* 10 hafta süre ile haftada iki gün olmak üzere uygulanmıştır. Program bir yıllık süreci kapsayacak şekilde planlanıp uygulaması yapılabilir.
- Çocukların müzikal duyumsamalarının gelişiminde, müzikal çevreye maruz kalmalarının önemi göz önünde bulundurulduğunda çocukların ev müzikal ortamlarının desteklenmesinde aile eğitimleri verilebilir.
- Çocukların gelişimsel müzik yeteneğinin devam ettiği erken yıllarda, okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların tonal ve ritim duyumsamalarını destekleyecek nitelikli materyallerle donatılması sağlanabilir.
- Çocukların erken yaşlarda müzikal yeteneklerinin desteklenmesinde en önemli faktörlerden birisi, okul öncesi öğretmenleridir. Öğretmenlerin müzikal ilgi, bilgi ve altyapılarının güçlendirilmesi ile müzik kültürünün oluşturulmasında hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aistear, (2009). *The early childhood curriculum framework*. http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/UserGuide_ENG.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, A. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programındaki müzik etkinliklerini uygulama durumları: Niğde ili örneği*. Doktora Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Alpaslan, U. (2010). *Okulöncesi öğretmenlerinin aldıkları müzik eğitimi doğrultusunda uygulamakta oldukları müzik etkinliklerine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları problemler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altaş, B. (2006). *Anasınıfı öğretmenlerinin müzik eğitime yönelik algıladıkları yeterlilikler ve müzik eğitimi ortamına yönelik düşünceleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altunışık, R. (2008). Anketlerde veri kalitesinin iyileştirilmesi için öntest (Pilot Test) yöntemleri. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-17.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111-130.
- Azzara, C. D. (1993). Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342.

- Bailey, J. A., Zatorre, R. J., & Penhune, V. B. (2014). Early musical training is linked to gray matter structure in the ventral premotor cortex and auditory–motor rhythm synchronization performance. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 26(4), 755-767.
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the everyday musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115-134.
- Bell, W. A. (1981). *An investigation of the validity of the "primary measures of music audiation" for use with learning disabled children*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnekler çalışmaları*. Ankara: Siyasal.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., & Olson, J. E. (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615-636.
- Blesedell, D. S. (1992). A study of the effects of two types of movement instruction on the rhythm achievement and developmental rhythm aptitude of preschool children. <https://elibrary.ru/item.asp?id=5827305> sayfasından erişilmiştir.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. . In Richard Colwell & Carol Richardson (Eds), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 63-84). Oxford University, İngiltere.
- Brandler, S., & Rammsayer, T. H. (2003). Differences in mental abilities between musicians and non-musicians. *Psychology of music*, 31(2), 123-138.
- Brierley, J. (1994). *Give me a child until he is 7: Brain studies and early childhood education*. London: Routledge.
- Brown, S., Merker, B., & Wallin, N. L. (2001). An introduction to evolutionary musicology. In Wallin, N. L., Merker, B., & Brown, S. (Eds.), *The origins of music*. Cambridge: MIT.

- Burgess, S. F. (2013). *Music matters: Improving practice in music education among early childhood educators in a Reggio-inspired climate*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Burton, S. L. (2017). Making music mine: the development of rhythmic literacy. *Music Education Research*, 19(2), 133-142.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Campbell, P., & Scott-Kassner, C. (2013). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. Cengage Learning.
- Cerniglia, E. G. (2013). Musical play in early childhood classrooms: taking it one step further. *YC Young Children*, 68(5), 68-73.
- Cernohorsky, N. C. (1991). *A study of the effects of movement instruction adapted from the theories of Rudolf von Laban upon the rhythm performance and developmental rhythm aptitude of elementary school children*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Cheever, T., Taylor, A., Finkelstein, R., Edwards, E., Thomas, L., Bradt, J., & Tottenham, N. (2018). NIH/Kennedy Center Workshop on Music and the Brain: Finding Harmony. *Neuron*, 97(6), 1214-1218.
- Chen, C. Y. (1998). *An investigation of kindergarten children's initial keyboard learning process and the relationship of that process to developmental music aptitudes, singing performance, and type of instruction*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Choi, j. (2007). *5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ritm eğitimi programının çocukta ritm duyusunun gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). New York: Academic.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.

- Cohrdes, C., Grolig, L., & Schroeder, S. (2018). The development of music competencies in preschool children: Effects of a training program and the role of environmental factors. *Psychology of Music*, 0305735618756764.
- Cooper, S., & Cardany, A. B. (2011). The importance of parents in early childhood music program evaluation. In S. Burton & C. C. Taggart (Eds.), *Learning from young children: Research in early childhood music*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Cramer, K. M., Million, E., & Perreault, L. A. (2002). Perceptions of musicians: Gender stereotypes and social role theory. *Psychology of Music*, 30(2), 164-174.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). London: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Y.Dede., S.B.Demir, Çev.Ed.). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Fourth Edition). Los Angeles: Sage.
- Çetinkaya, H. (2010). *Okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan ses eğitimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden, orff müzik öğretisine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100.
- Dalkıran, E. (2011). 5-6 yaş grubu anaokulu öğrencilerinin ritmik bellek, ritmik algılama ve uygulama becerilerinin ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Fine Arts*, 6(2), 279-289.
- Dansereau, D. (2011). The role of musical engagement in the musicality of three-year-old children. *Learning From Young Children: Research in Early Childhood Music*, 39-59.
- Demorest, S. M., & Morrison, S. J. (2000). Does Music Make You Smarter? This discussion explores some of the research studies that have proposed connections between musical involvement and general intelligence. *Music Educators Journal*, 87(2), 33-58.

- Dinçer, İ. (2000). *Çocuk gelişimiyle ilgilenenler için müzik el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Dündar, M. (2003). Anaokulu ve İlköğretimin Birinci Sınıfında Ritim Eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2),171-180.
- Erdal, G. G. (2007). *Müziğin kişisel toplumsal ulusal uluslararası işlevleri üzerine*. 38. Icanas' Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Etopio, E. A. (2009). *Characteristics of early musical environments associated with preschool children's music skills*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Feierabend, J. M. (1996). *Music and movement for infants and toddlers: Naturally wonderful*. *Early Childhood Connections*, Fall, https://www.giamusic.com/music_education/feier_infants.cfm sayfasından erişilmiştir.
- Fisher, D. (2001). Early language learning with and without music. *Reading Horizons*, 42(1), 39-49.
- Flohr, J. W. (1981). Short-term music instruction and young children's developmental music aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 29(3), 219-223.
- Flohr, J. W., & Persellin, D. C. (2011). Applying brain research to children's musical experiences. In Suzanne L. Burton & Cynthia Crump Taggart (Eds), *Learning from young children: Research in early childhood music* (pp. 3-22). USA: Rowman & Littlefield.
- Foster, E. M., & Marcus Jenkins, J. V. (2017). Does participation in music and performing arts influence child development?. *American Educational Research Journal*, 54(3), 399-443.
- Gardner, H. E. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic.
- Gardner, H. E. (2011). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.
- Gawlick, B. S. (2003). *Early childhood music education in four preschool settings: The influence of classroom musical environment, music instruction and home musical*

environment on young children's developmental music aptitude and music performance competence. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>

Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: Gia

Gordon, E. E. (1968). A study of the efficacy of general intelligence and musical aptitude tests in predicting achievement in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 13, 40-45.

Gordon, E. E. (1974). Toward the development of a taxonomy of tonal patterns and rhythm patterns: Evidence of difficulty level and growth rate. *Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music*, 9, 39-232.

Gordon, E. E. (1979). Developmental music aptitude as measured by the Primary Measures of Music Audiation. *Psychology of Music*, 7(1), 42-49.

Gordon, E. E. (1984). *Learning sequences in music. A contemporary music learning theory*. Chicago: Gia

Gordon, E. E. (1989). Audiation, music learning theory, music aptitude, and creativity. *Suncoast Music Education Forum on Creativity*, 75, 1-32.

Gordon, E. E. (1995). The role of music aptitude in early childhood music. *Early Childhood Connections*, 1(1/2), 14-21.

Gordon, E. E. (1997). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: Gia

Gordon, E. E. (1999). All about audiation and music aptitudes: Edwin E. Gordon discusses using audiation and music aptitudes as teaching tools to allow students to reach their full music potential. *Music Educators Journal*, 86(2), 41-44.

Gordon, E. E. (2001). *Music aptitude and related tests*. Chicago, IL: GIA.

Gordon, E. E. (2012a). *Learning sequences in music. A contemporary music learning theory*. Chicago: Gia

Gordon, E. E. (2012b). *Preparatory audiation, audiation, and music learning theory*. Chicago: Gia.

- Gordon, E.E. (1986). *Premary measures of music audiation and the intermediate measures of music audiation*. Chicago, IL: GIA.
- Gordon, E.E. (2013). *Music learning theory for newborn and young children*. Chicago: Gia.
- Gordon, R. L., Fehd, H. M., & McCandliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 6, 1777.
- Göğüş, G. (1999). Müzik yeteneğinin tanımı, ölçümü ve "deneme yetenek testi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 147-154.
- Gölbaşı, E. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerindeki mesleki yeterliliğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göncü, İ. (2010). Okul öncesi eğitimde müzik eğitiminin temel sorunları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 355-362.
- Groussard, M., Viader, F., Landeau, B., Desgranges, B., Eustache, F., & Platel, H. (2014). The effects of musical practice on structural plasticity: the dynamics of grey matter changes. *Brain and cognition*, 90, 174-180.
- Guilford, J. P. (1987). Creativity research: Past, present and future. In Isaksen, S. G. (Ed.) *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. (pp.33-65).Buffalo, NY: Bearly.
- Gülbetekin, E (2016). Çocukların bilişsel işlevlerinde hemisferik asimetri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 207-219.
- Güler, N. (2006). *Okulöncesi öğretmenlerin müzik etkinliklerini gerçekleştirme durumları ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Elliott Sachs, M., & Damasio, H. (2018). Music training and child development: a review of recent findings from a longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/nyas.13606> sayfasından erişilmiştir.

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hallam, S., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Lanipekun, J., & Rinta, T. (2017). Are there gender differences in instrumental music practice?. *Psychology of Music*, 45(1), 116-130.
- Hanna-Pladdy, B., & MacKay, A. (2011). The relation between instrumental musical activity and cognitive aging. *Neuropsychology*, 25(3), 378.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163.
- Ho, Y.-C., Cheung, M.-C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450.
- Holahan, J. M. (1983). *The effects of four conditions of "same" and "different" instruction on the developmental music aptitudes of kindergarten children receiving tonal pattern training*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Holahan, J. M., & Thomson, S. W. (1981). An investigation of the suitability of the Primary Measures of Music Audiation for use in England. *Psychology of music*, 9(2), 63-68.
- Hornbach, C. M., & Taggart, C. C. (2005). The relationship between developmental tonal aptitude and singing achievement among kindergarten, first-, second-, and third-grade students. *Journal of Research in Music Education*, 53(4), 322-331.
- Hutchins, S. (2018). Early childhood music training and associated improvements in music and language abilities. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 35(5), 579-593.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2001). *Creative expression and play in early childhood*. (3rd Edition). NJ: Merrill.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2006). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade*. Pearson Merrill/Prentice

- Isenberg, P.J., & Jalongo, R.M. (1993). *Creative expressions and play in the early childhood curriculum*. New York: Macmillan.
- Işın, D. (2008). *Okulöncesi müzik eğitiminde uygulanan orff yaklaşımı'nın 5-6 yaş grubundaki çocukların ritimsel becerilerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Izumi-Taylor, S., Morris, V. G., Meredith, C. D., & Hicks, C. (2012). Music and movement for young children's healthy development. *Dimensions of Early Childhood*, 40(2), 33-40.
- İldan, H. (2013). *Temel müzik teorisi nota okuma ve öğrenme metodu*. İstanbul: Tempo.
- Jackman, H. (2011). *Early education curriculum: A child's connection to the world*. (Fifth Edition). Wadsworth: Cengage Learning.
- Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2008). *Course of study for kindergarten*. http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/04/07/1303_755_002.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ji, Y. (2012). *Usability of the Primary Measures of Music Audiation (PMMA) and the Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA) with Elementary School Students in China*. Doctoral Dissertation, State University of New York At Buffalo (Umi:3541121).
- John, B. A. (2002). *Music in early childhood and consciousness: a philosophical analysis of intersections*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Jordan-DeCarbo, J., & Galliford, J. (2011). The effect of an age-appropriate music curriculum on motor and linguistic and nonlinguistic skills of children three to five years of age. In Suzanne L. Burton & Cynthia Crump Taggart (Eds), *Learning from young children: Research in early childhood music* (pp. 215-229). USA: Rowman & Littlefield.
- Jordan-Decarbo, J., & Nelson, J. A. (2002). Music and early childhood education. In Richard Colwell & Carol Richardson (Eds), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 210-242). Oxford: Oxford University.
- Kagan, J. (1998). *Three seductive ideas*. London: Harvard University.

- Kandır, A., & Türkoğlu, D. (2015). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Müzikal Becerilerin Gelişimi Yönünden Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 339-350.
- Kane, M. J. (1994). *The effects of teacher training upon the developmental music aptitude and music achievement of kindergarten students* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Karpati, F. J., Giacosa, C., Foster, N. E., Penhune, V. B., & Hyde, K. L. (2017). Dance and music share gray matter structural correlates. *Brain research*, 1657, 62-73.
- Kavaklı, A.E., & Saygılı, S. (2006). *Beyin gücünü etkili kullanma sanatı*. (9. Baskı). İstanbul: Nesil.
- Kaviani, H., Mirbaha, H., Pournaseh, M., & Sagan, O. (2014). Can music lessons increase the performance of preschool children in IQ tests?. *Cognitive processing*, 15(1), 77-84.
- Kelly, S. N. (2016). *Teaching music in American society: A social and cultural understanding of music education*. (Second Edition). Routledge.
- Kemple, K. M., Batey, J. J., & Hartle, L. C. (2004). Music play: creating centers for musical play and exploration. *YC Young Children*, 59(4), 30-37.
- Koca, Ş. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik derslerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6(3), 321- 331.
- Köksoy, A.M., & Taş, A.M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan anaokul öğretmenlerinin okulöncesi dönemde müzik eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (Niğde ili örneği). *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(1), 31-40.
- Kwalwasser, J. (1928). Tests and measurements in music. *Psychological bulletin*, 25(5), 284.
- Larsson, L. G., Baum, J., Mudholkar, G. S., & Kollia, G. D. (1993). Benefits and disadvantages of joint hypermobility among musicians. *New England Journal of Medicine*, 329(15), 1079-1082.
- Law, L. & Zentner, M. (2012). Assessing musical abilities objectively: Construction and validation of the Profile of Music Perception Skills. *PLoS ONE* 7 (12): e52508.

- Lee, J. (2010). *Usability of the Primary Measures of Music Audiation (PMMA) with 5- Year-Old Korean Children*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Lee, Y. (2008). *Current music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of south korea*. D (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Levinowitz, L. M. (1987). *An experimental study of the comparative effects of singing with words and without words on children in kindergarten and first grade*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Loy-Ee, C. B. P., Chia, N. K. H., & Ng, P. M. H. (2015). The effect of a music curriculum on the reading performance of preschoolers in singapore. *International Journal of Learning and Development*, 5(1), 33-45.
- Mallett, C. A. (2000). *An examination of parent/caregiver attitudes toward music instruction, the nature of the home musical environment, and their relationship to the developmental music aptitude of preschool children*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Maróti, E., Barabás, E., Deszpot, G., Farnadi, T., Norbert Nemes, L., Szirányi, B., & Honbolygó, F. (2018). Does moving to the music make you smarter? The relation of sensorimotor entrainment to cognitive, linguistic, musical, and social skills. *Psychology of Music*, 1-17.
- McDonel, J. S. (2013). *Exploring the relationship between music learning and mathematics learning in an interdisciplinary Pre-K curriculum*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Mehr, S. A., Schachner, A., Katz, R. C., & Spelke, E. S. (2013). Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment. *PloS one*, 8(12), 1-12.
- Merriam, A. P.(1964). *The anthropology of music*. Northwestern: Northwestern University.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (2.Baskı). (S.Akbaba Altun., A.Ersoy, Çev.Ed.). Ankara: Pegem.

- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5-22.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological science*, 22(11), 1425-1433.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712-723.
- Mosing, M. A., Madison, G., Pedersen, N. L., Kuja-Halkola, R., & Ullén, F. (2014). Practice does not make perfect: no causal effect of music practice on music ability. *Psychological Science*, 25(9), 1795-1803.
- Music Educators National Conference [MENC], (1994). *Early childhood education (position statement)*. <http://musiced.nafme.org/about/position-statements/early-childhood-education/> sayfasından erişilmiştir.
- NAfME (2018a). *Early childhood education*. <https://nafme.org/about/position-statements/early-childhood-education-position-statement/early-childhood-education/> adresinden erişilmiştir.
- NAfME (2018b). *Early Childhood Music Education A position statement of the National Association for Music Education*. <https://nafme.org/wp-content/files/2016/11/EarlyChildhoodEducationDRAFT012418.pdf> adresinden erişilmiştir.
- National Standards for Arts Education, (1994). The School music program: a new vision. <http://musiced.nafme.org/resources/the-school-music-program-a-new-vision/> sayfasından erişilmiştir.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272.
- Notterman, J. M., & Drewry, H. N. (1993). *Psychology and education: parallel and interactive approaches*. Springer Science & Business Media.
- O'Neill, S. A. (1997). Gender and music. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 46–60). New York: Oxford University.

- Öz, N. B. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV*(1), 101-106.
- Özdemir, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2006). Shared and distinct neural correlates of singing and speaking. *Neuroimage*, 33(2), 628-635.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi kurumlarda uygulanan müzik eğitiminin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (Third edition). London: Sage.
- Peery, J. C., & Peery, I. W. (1987). The role of music in child development. In J. C. Peery, I. W. Peery, & T. W. Draper (Eds.). *Music and child development* (pp.3- 31). New York: Springer-Verlag.
- Pençe, S. (2000). Serebral lateralizasyon. *Van Tıp Dergisi*, 7(3), 120-25.
- Peretz, I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100(1), 1-32.
- Peretz, I., & Hyde, K. L. (2003). What is specific to music processing? Insights from congenital amusia. *Trends in cognitive sciences*, 7(8), 362-367.
- Peretz, I., & Zatorre, R. J. (Eds.). (2003). *The cognitive neuroscience of music* (p. v). Oxford: Oxford University.
- Pflederer, M. (1967). Conservation laws applied to the development of musical intelligence. *Journal of Research in Music Education*, 15(3), 215-223.
- Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. New York: Norton & Company.
- Platel, H., Price, C., Baron, J. C., Wise, R., Lambert, J., Frackowiak, R. S., Lechevalier, B. & Eustache, F. (1997). The structural components of music perception. A functional anatomical study. *Brain: A Journal of Neurology*, 120(2), 229-243.
- Polat, F., Yüceyar, N., Çallı, C., Yüntem, N., & Çolakoğlu, Z. (2013). Müzik ve beyin: Şarkı söyleme yeteneği korunmuş afazi olgusu. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 50(2), 1-5.

- Politimou, N., Stewart, L., Müllensiefen, D., & Franco, F. (2018). Music@ Home: A novel instrument to assess the home musical environment in the early years. *PloS one*, 13(4), 1-23.
- Pollatou, E., Karadimou, K., & Gerodimos, V. (2005). Gender differences in musical aptitude, rhythmic ability and motor performance in preschool children. *Early child development and care*, 175(4), 361-369.
- Pratt, D. (1997/2007). *Çocuklarda müzikal gelişim: ses aralığı, melodi ve ritim*. <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/K-Ozal.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Radocy, R. E., & Boyle, J. D. (2012). *Psychological foundations of musical behavior*. Springfield: Charles C Thomas.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185(1), 44-47.
- Rauscher, F., Shaw, G., Levine, L., Wright, E., Dennis, W., & Newcomb, R. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19(1), 2-8.
- Reybrouck, M. (1997). Gestalt concepts and music: Limitations and possibilities. In Marc Leman (Ed.) *Music, Gestalt, and Computing* (pp. 57-69). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Riley, J. (Ed.). (2007). *Learning in the early years 3-7*. (Second Edition). London: Sage.
- Rosenthal, R. (1991). *Metaanalytic procedures for social research* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2005). *Beginning behavioural research: a conceptual primer* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Pearson/Prentice.
- Rubinson, L. E. (2010). *A correlational study of the relationships between music aptitude and phonemic awareness of kindergarten children*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>

- Runfola, M., Etopio, E., Hamlen, K., & Rozendal, M. (2012). Effect of music instruction on preschoolers' music achievement and emergent literacy achievement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 192, 7-27.
- Rutkowski, J. (1986). *The effect of restricted song range on kindergarten children's use of singing voice and developmental music aptitude (elementary, preschool)*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Rutkowski, J. (1996). The effectiveness of individual/small-group singing activities on kindergartners' use of singing voice and developmental music aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 353-368.
- Salı, G., Akkol, M.L., & Oğuz, V. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde yaşadığı sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, XV(2), 79-100.
- Sanyal, S., Banerjee, A., Biswas, S., Sengupta, S., Nag, S., Sengupta, R., & Ghosh, D. (2017). Gestalt in Music and Brain: A Non-Linear Chaos Based Study with Detrended/Adaptive Fractal Analysis. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(6).
- Say, A. (2002). *Müziğin kitabı*. İstanbul: Müzik Ansiklopedisi.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457.
- Schellenberg, E. G. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 102(3), 283-302.
- Schön, D., Gordon, R., Campagne, A., Magne, C., Astésano, C., Anton, J. L., & Besson, M. (2010). Similar cerebral networks in language, music and song perception. *Neuroimage*, 51(1), 450-461.
- Sönmezöz, F., & Hakyol, F. L. H. (2016). An evaluation of music educational materials for music education in pre-school institutions based on pre-school teachers' views/okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitiminde kullanılan materyallerin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 726- 740.

- Staddon, J. (2014). *The new behaviorism*. London: Psychology.
- Stamou, L., Schmidt, C. P., & Humphreys, J. T. (2010). Standardization of the gordon primary measures of music audiation in greece. *Journal of Research in Music Education*, 58(1), 75-89.
- Şahin, H. (2012). *Okulöncesi öğretmenlerinin müzik eğitime yönelik algıladıkları yeterlilikler ve müzik eğitimi ortamına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tai, T. C. (2010). The effect of violin, keyboard, and singing instruction on the spatial ability and music aptitude of young children. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve excel uygulamalı temel istatistik-1*. Ankara: Pegem.
- Tan, Y. T., McPherson, G. E., Peretz, I., Berkovic, S. F., & Wilson, S. J. (2014). The genetic basis of music ability. *Frontiers in psychology*, 5, 658.
- Tarman, S. (2002). *Gazi üniversitesi müzik eğitimi anabilim dalı giriş müzik yetenek sınavlarının geçerlik ve güvenirlik yönünden incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temiz, E. (2006, Nisan). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi; yaşanan problemler ve çözüm önerileri*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Terracciano, G. (2011). *A hands-on music education in-service program for early childhood educators: A quasi-experimental study*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- The Education Bureau HKSAR. (2006). Guide to Pre-Primary Curriculum. http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/pre-primaryguide-net_en_928.pdf sayfasından erişilmiştir.
- The Gordon Institute for Music Learning [GIML]. (2018). *About music learning theory*. <http://giml.org/docs/AboutMLT.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Thompson, W. F., & Schellenberg, E. G. (2006). The Development of Musical Abilities .In Colwell, R. (Ed.). *MENC handbook of musical cognition and development*. Oxford University.
- Topaç, N. (2008). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin müzik eğitimi hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi .
- Uçan, A.(2013, Mart). *Türkiye’de geleceğin profesyonel müzikçilerini yetiştirmede yeni bir kurum, model ve program önerisi*. Geleceğin Profesyonel Müzikçileri Yetiştirme Modelleri ve Programları Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Ankara, Türkiye.
- Uslu, M. (2009). *Müzik eğitiminin kişilik ve sosyal gelişme açısından değerlendirilmesi*. <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/USLU-Mustafa-M%C3%9CZ%C4%B0K-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0N%C4%B0N-K%C4%B0%C5%9E%C4%B0L%C4%B0K-VE-SOSYAL-GEL%C4%B0%C5%9EME-A%C3%87ISINDAN-DE%C4%9EERLEND%C4%B0R%C4%B0LMES%C4%B0.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Valerio, W. H., Reynolds, A. M., Bolton, B. M., Taggart, C. C., & Gordon, E. E. (1998). *Music play: The early childhood music curriculum guide for parents, teachers, and caregivers*. Chicago, IL: GIA.
- Vannatta-Hall, J. E. (2010). *Music education in early childhood teacher education: The impact of a music methods course on pre-service teachers' perceived confidence and competence to teach music*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Venetsanou, F., Donti, O., & Koutsouba, M. (2014). The effect of a music/movement program on preschooler’s motor rhythmic ability. *European Psychomotricity Journal*, 6(1), 60-73.
- Wertheimer, M. (2014). Music, thinking, perceived motion: The emergence of Gestalt theory. *History of Psychology*, 17(2), 131-133.

- Williams, K. E., Barrett, M. S., Welch, G. F., Abad, V., & Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 113-124.
- Willing, T. (2011). *Kindergarten students' tonal pattern creativity and developmental music aptitude*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Wisbey, A. S. (2012). *Music as the source of learning: Consultant in early childhood and remedial education and educational technology*. Springer Science & Business Media.
- Wolf, D. L. (2003). *Tonal pattern and rhythm pattern hierarchies and the long-term importance of kindergarten music instruction*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Yang, T. B. (2002). *The comparative effects of the traditional Taiwanese curriculum and a curriculum based on music learning theory on the developmental music aptitudes and singing performance of first grade students in Taiwan*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Yayla, A., & Yayla, F. (2009, Eylül). *Müziksel Algılama Ölçeği*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, OMÜ Sahnesi, Samsun.
- Yılmaz, H. H. (2002). *Ezgisel bellek geliştirme*. Ankara: Ozan Müzik.
- Yi, G. J. (2013). *Development and validation of a musical behavior measure for preschool children*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Young, W. T. (1973). The Bentley "measures of musical abilities": A congruent validity report. *Journal of Research in Music Education*, 21(1), 74-79.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Yücedağ, A. (1993). Anket geliştirilmesi ve uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 443-454.
- Yüksel, Ö. G. G. C., & Tufan, S. (2012). Müzik eğitimi anabilim dalı özel yetenek sınavını kazanan öğrencilerin ezgi işitme ve ritim işitme boyutu başarı düzeylerinin incelenmesi. *Idil Sanat ve Dil Dergisi*, 1(5), 379-393.

EKLER

EK 1. İzin Belgesi


T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.433176
Konu : Araştırma izni

13.01.2016

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 22/12/2015 tarihli ve 41622 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Didem TÜRKOĞLU' nun "Müzik öğrenme teorisi (music learning theory) programının 5-6 yaş çocuklarının müzikal duyumsamasına etkisi" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (1 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
13/01/2016

Yazar SUBAŞI
Şef

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3094.71-8-20-3-0000.81a4 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Dahil Edilen Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		(n)	(%)
Çocuk Cinsiyet	Erkek	70	47,3
	Kız	78	52,7
	Toplam	148	100,0
Çocuk Yaş	48-60 ay	14	9,5
	61 ay ve üzeri	134	90,5
	Toplam	148	100,0
Doğum Sırası	İlk çocuk	65	43,9
	Ortanca veya ortancalardan biri	26	17,6
	Son çocuk	57	38,5
	Toplam	148	100,0
Okul öncesi devam süresi	Yeni başladı	77	52,0
	1 yıl	47	31,8
	2 yıl	16	10,8
	3 yıl	8	5,4
	Toplam	148	100,0
Anne yaş	22-26 yaş	15	10,1
	27-31 yaş	41	27,7
	32-36 yaş	50	33,8
	37 yaş ve üstü	42	28,4
	Toplam	148	100,0
Baba yaş	22-26 yaş	2	1,4
	27-31 yaş	18	12,2
	32-36 yaş	63	42,6
	37 yaş ve üstü	65	43,9
	Toplam	148	100,0
Anne öğrenim	İlkokul ve altı	24	16,2
	Ortaokul	28	18,9
	Lise	57	38,5
	Önlisans	14	9,5
	Lisans	25	16,9
	Toplam	148	100,0
Baba öğrenim	İlkokul ve altı	17	11,5
	Ortaokul	18	12,2
	Lise	69	46,6
	Önlisans	11	7,4
	Lisans	29	19,6
	Lisansüstü	4	2,7
	Toplam	148	100,0
Anne meslek	İşçi	13	8,8
	Serbest Meslek	10	6,8
	Memur	12	8,1
	Emekli	1	0,7
	Ev hanımı	103	69,6
	Diğer	9	6,1
	Toplam	148	100
Baba meslek	İşçi	28	18,9
	Serbest Meslek	51	34,5
	Memur	27	18,2
	Emekli	4	2,7
	Diğer	38	25,7

	Toplam	148	100,0
Tonal süre	0-15 dk	69	46,6
	16-30 dk	79	53,4
	Toplam	148	100,0
Ritim süre	0-15 dk	51	34,5
	16-30dk	97	65,5
	Toplam	148	100,0

EK 3. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

		Grup					
		Kontrol		Deney		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Erkek	11	55	12	60	23	57,5
	Kız	9	45	8	40	17	42,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Yaş	48-60 ay	1	5	4	20	5	12,5
	61 ay ve üzeri	19	95	16	80	35	87,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Doğum sırası	İlk çocuk	12	60	9	45	21	52,5
	Ortanca veya ortancalardan biri	0	0	3	15	3	7,5
	Son çocuk	8	40	8	40	16	40
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi	Yeni başladı	10	50	11	55	21	52,5
	1 yıl	4	20	6	30	10	25
	2 yıl	5	25	2	10	7	17,5
	3 yıl	1	5	1	5	2	5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Anne yaşı	22-26 yaş	1	5	2	10	3	7,5
	27-31 yaş	6	30	3	15	9	22,5
	32-36 yaş	8	40	12	60	20	50
	37 ve üstü	5	25	3	15	8	20
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Baba yaşı	22-26 yaş	1	5	0	0	1	2,5
	27-31 yaş	1	5	2	10	3	7,5
	32-36 yaş	8	40	10	50	18	45
	37 ve üstü	10	50	8	40	18	45
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Anne öğrenim düzeyi	İlkokul	4	20	0	0	4	10
	Ortaokul	2	10	5	25	7	17,5
	Lise	11	55	11	55	22	55
	Önlisans	1	5	1	5	2	5
	Lisans	2	10	3	15	5	12,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Baba öğrenim düzeyi	İlkokul	1	5	1	5	2	5
	Ortaokul	3	15	1	5	4	10
	Lise	13	65	9	45	22	55
	Önlisans	1	5	2	10	3	7,5
	Lisans	1	5	7	35	8	20
	Lisansüstü	1	5	0	0	1	2,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Anne meslek	Serbest Meslek	3	15	1	5	4	10
	Memur	1	5	1	5	2	5
	Ev hanımı	16	80	17	85	33	82,5
	Diğer	0	0	1	5	1	2,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Baba meslek	İşçi	4	20	4	20	8	20
	Serbest Meslek	10	50	7	35	17	42,5
	Memur	3	15	7	35	10	25
	Diğer	3	15	2	10	5	12,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100

		Grup					
		Kontrol		Deney		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Tonal süre öntest	0-15 dk	4	20	9	45	13	32,5
	16-30 dk	16	80	11	55	27	67,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Ritim süre öntest	0-15 dk	3	15	9	45	12	30
	16-30 dk	17	85	11	55	28	70
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Tonal süre sontest	0-15 dk	13	65	10	50	23	57,5
	16-30 dk	7	35	10	50	17	42,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Ritim süre sontest	0-15 dk	13	65	8	40	21	52,5
	16-30 dk	7	35	12	60	19	47,5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Ebeveyn müzik enstrümanı çalma durumu	Evet	0	0	2	10	2	10
	Hayır	0	0	18	90	18	90
	Toplam	0	0	20	100	20	100
Yetişkin olarak müzik ile ilgilenme	Herhangi bir müzik etkinliği ile ilgilenmiyorum	0	0	11	55	11	55
	Müzik etkinliklerine arasıra katılıyorum	0	0	7	35	7	35
	Müzik etkinliklerine sık sık katılıyorum	0	0	2	10	2	10
	Toplam	0	0	20	100	20	100
Çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda müzik etkinliklerine katılması	Gerekli bulmuyorum	0	0	2	10	2	10
	Diğer etkinlikleri daha önemli buluyorum	0	0	3	15	3	15
	Müziğin çocuk için önemli olduğunu düşünüyorum	0	0	15	75	15	75
	Toplam	0	0	20	100	20	100

EK 4. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Ebeveyn,

Dolduracağınız bu anket 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının müzikal duyumsamalarını değerlendirmek amacıyla planlanan bilimsel bir araştırma kapsamında hazırlanmıştır. Dolduracağınız soruların doğru ya da yanlış cevapları bulunmamaktadır. Ankette yer alan bütün ifadeleri doldurmanızı ve boş soru bırakmamanızı önemle rica ederim.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Didem TÜRKOĞLU
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU		
1. Çocuk İle İlgili Bilgiler		
Cinsiyeti	☐ Erkek	☐ Kız
Yaşı (Gün/Ay/Yıl)	☐	
Doğum Sırası	☐ İlk Çocuk ☐ Ortanca veya Ortancalardan Biri ☐ Son Çocuk	
Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi	☐ Yeni başladı ☐ 1 yıl ☐ 2 yıl ☐ 3 yıl	
2. Anne Baba İle İlgili Bilgiler	ANNE	BABA
Yaşı	☐ 17-21 ☐ 22-26 ☐ 27-31 ☐ 32-36 ☐ 37 ve üstü	☐ 17-21 ☐ 22-26 ☐ 27-31 ☐ 32-36 ☐ 37 ve üstü
Öğrenim Düzeyi	☐ Okur Yazar Değil ☐ Okur Yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Lisans üstü	☐ Okur Yazar Değil ☐ Okur Yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Lisans üstü
Mesleği	☐ İşçi ☐ Serbest Meslek ☐ Memur ☐ Emekli ☐ Ev Hanımı ☐ Diğer.....	☐ İşçi ☐ Serbest Meslek ☐ Memur ☐ Emekli ☐ Diğer.....

EK 5. Uzman Değerlendirme Formu

“İLK DÜZEY MÜZİK DUYUMSAMA TESTİ (PRIMARY MEASURES OF MUSIC AUDIATION-PMMA)” UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Sayın.....

Bu çalışmada, Ankara ili merkez ilçesindeki anasınıflarına devam eden 5-6 yaş çocukları için İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi'nin (Primary Measures of Music Audiation-PMMA) geçerlik ve güvenirlik çalışması amaçlanmıştır. Bu amaçla Edwin E. Gordon tarafından geliştirilen “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audiation-PMMA)” ekte sunulmuştur.

“İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audiation-PMMA)”, tonal test ve ritim testi olmak üzere, iki alt testten oluşmaktadır. Her alt test 40 maddeden oluşmaktadır. İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi'nin (Primary Measures of Music Audiation-PMMA) uygulanma süresi yaklaşık olarak 20-30 dakikadır. Testi uygulayabilmek için çocukların önceden bir müzik eğitimi almaları gerekmez. Test kısa müzikal ifadelerin çocuklara dijital cihazlardan dinletilmesine dayanır. Dijital olarak dinletilen seslere uygun şekilde çocuğun resimli cevap kağıdındaki ifadeleri daire içerisine alması istenir. Eğer çocuğun dinlediği iki ses birbirinin aynısı ise cevap kağıdındaki aynı yüz çiftlerini daire içerisine alması, dinlediği sesler farklı ise farklı yüz çiftlerini daire içerisine alması istenir.

Sizden “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audiation-PMMA)”nde yer alan maddeleri, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmenizi ve aşağıda açıklanan ölçütleri dikkate alarak değerlendirmenizi beklemekteyiz. Gerekli gördüğünüz durumlarda maddelerin düzeltilmesiyle ilgili görüşlerinizi “açıklama” sütununa yazabilirsiniz.

Bize çok kıymetli zamanınızı ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederiz.

UYGUNLUK DERECEŚİ	AÇIKLAMA
Uygun	Maddenin ölçek için tamamen uygun olduğunu düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
Uygun değil	Maddenin ölçeğe hiç uygun olmadığını ve ölçekten çıkarılması gerektiğini düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
Değiştirilebilir	Maddenin ölçeğe genel olarak uygun olmadığını, ancak bazı değişiklikler yapılmasının daha uygun olacağını düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz. Önerinizi açıklama kısmına yazabilirsiniz.

İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audiation-PMMA)

MADDELER	Uygun	Uygun Değil	Değiştirilebilir	AÇIKLAMA
İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi				
Tonal Test				
1.Tonal test maddeleri tonal duyumsama ile ilgilidir.				
Ritim Testi				
9.Ritim testi maddeleri, ritim duyumsama ile ilgilidir.				

EK 6. $\alpha =0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'lar İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

EK 7. KGO ve KGİ Değerleri

	✓	U	C
1.Tonal test maddeleri tonal duyumsama ile ilgilidir.	1		
2.Tonal testin ezgilerindeki tonlar, eşit uzunluktaki vurma sesleri (tempo sesleri) ile verilir.	1		
3.Tonal modellerdeki zorluk düzeyi karışık bir yapıda verilir.	1		
4. Kolay tonal modeller seçilmiştir.	1		
5.Tonal duyumsamayı temsil edecek yeterlikte tonal model kullanılmıştır.	1		
6.Tonal modeller çocuğun gelişimsel müzik becerisine uygundur.	1		
7.Tonal duyumsama ezgilerinin süresi çocukların ilgi süreleri ile uyumludur.	1		
8.Tonal test çocuklara bireysel veya grup olarak uygulanabilir.	1		
9.Ritim testi maddeleri, ritim duyumsama ile ilgilidir.	1		
10.Ritim testinin ezgilerindeki notalar aynı ses perdesinde verilir.	1		
11.Ritim modellerindeki zorluk düzeyi karışık bir yapıda verilir.	1		
12.Ritim testi her bir ölçüdeki bütün kolay ritim modellerini içerir.	1		
13.Ritim duyumsamasını temsil edecek yeterlikte ritim modeli kullanılmıştır.	1		
14.Ritim modelleri çocuğun gelişimsel müzik becerisine uygundur.	1		
15.Ritim duyumsama ezgilerinin süresi çocukların ilgi süreleri ile uyumludur.	1		
16.Ritim testi çocuklara bireysel veya grup olarak uygulanabilir.	1		
KGİ	1		

Ek 8. Ön Uygulamaya İlişkin “İlk Düzey Müzik Duyumsama Testi (Primary Measures of Music Audation-PMMA)” Puan Ortalamaları

	Ortalama	S.Sapma	Minimum	Maximum
Tonal Test	26,83	4,32	17,00	35,00
Ritim Test	25,57	4,19	18,00	33,00
Birleşik Toplam	52,40	7,42	40,00	66,00

EK 9. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

10 hafta süresince sizin de desteğiniz ile birlikte uygulamış olduğumuz *Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programını (The Early Childhood Music Curriculum)* tamamlamış bulunuyoruz. Bu süre boyunca eğitim programının uygulanması ve çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin değerlendirmeleriniz bizim için önem taşımaktadır. Lütfen aşağıdaki soruları duygu ve düşüncelerinize göre yanıtlayınız. Vereceğiniz bilgiler, araştırma kapsamında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

1. Müzik Öğrenme Teorisine Dayalı *Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programının (The Early Childhood Music Curriculum)* çocukların müzikal ilgi ve gelişimine yönelik etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Eğitim programının içeriği ve uygulanmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Eğitim programı kişisel/mesleki gelişiminize katkı sağladı mı? Düşünceleriniz nelerdir?
4. Eğitim programına ilişkin önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK 10. Ebeveyn Görüşme Formu

EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Ebeveyn,

10 hafta süresince sizin de desteğiniz ile birlikte uygulamış olduğumuz *Erken Çocukluk Müzik Eğitimi Programını (The Early Childhood Music Curriculum)* tamamlamış bulunuyoruz. Bu süre boyunca eğitim programının uygulanması ve çocuğunuz üzerindeki etkilerine ilişkin değerlendirmeleriniz bizim için önem taşımaktadır. Lütfen aşağıdaki sorulara duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

1. Uygulanan eğitim programının çocuğunuzun müzikal ilgi, gelişim veya başka davranışları üzerindeki etkileri nelerdir?

-
-
-
-
-

2. Uygulanan eğitim programının çocuğunuzun kullandığı dil, müzikal çalgılar/oyuncaklar seçme, dinleme, kullanma gibi davranışları üzerindeki etkileri nelerdir?

-
-
-

3. İfade etmek istediğiniz başka düşünceleriniz varsa lütfen açıklayınız.

EK 11. Dağılımın Normalliğine İlişkin Analiz Sonuçları

	Çarpıklık			Basıklık		
	İstatistik	Standart Hata	İstatistik/standart hata (z-istatistiği)	İstatistik	Standart Hata	İstatistik/standart hata (z-istatistiği)
Öntest_Kontrol_Tonal_Ham	-,154	,512	-,301	-1,073	,992	-1,081
Öntest_Kontrol_Ritim_Ham	-,025	,512	-,048	-,428	,992	-,431
Öntest_Kontrol_Toplam_Ham	,277	,512	,541	-,569	,992	-,573
Sontest_Kontrol_Tonal_Ham	-,648	,512	-1,26	,676	,992	,681
Sontest_Kontrol_Ritim_Ham	-,379	,512	-,74	-,440	,992	-,443
Sontest_Kontrol_Toplam_Ham	-,347	,512	-,677	-1,254	,992	-1,264
Öntest_Deney_Tonal_Ham	-,623	,512	-1,216	-,302	,992	-,304
Öntest_Deney_Ritim_Ham	-,096	,512	-,187	-1,102	,992	-1,11
Öntest_Deney_Toplam_Ham	-,747	,512	-1,458	-,912	,992	-,919
Sontest_Deney_Tonal_Ham	-,846	,512	-1,652	1,614	,992	1,627
Sontest_Deney_Ritim_Ham	-,091	,512	-,177	-,444	,992	-,447
Sontest_Deney_Toplam_Ham	-,604	,512	-1,179	-,482	,992	-,485
Kalıcılık_Deney_Tonal_Ham	-1,002	,512	-1,95	1,277	,992	1,287
Kalıcılık_Deney_Ritim_Ham	,364	,512	,711	-,033	,992	-,033
Kalıcılık_Deney_Toplam_Ham	-,462	,512	-,902	-,640	,992	-,645



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..