

Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Müzik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Ezberleme ve Deşifre Becerisine Etkisi¹

Kerim Baki Kalan²

Özet

Bu araştırma, kulaktan şarkı öğrenme yönteminin farklı tonlarda uygulanmasının müzik öğretmenliği öğrencilerinin ezber ve deşifre becerilerine etkisini belirlemeyi ve öğrencilerin bu yöntemle ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Erzincan Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 60 öğrenci, özel yetenek sınavı puanlarına göre tabakalı örnekleme ile deney ve kontrol gruplarına eşit olarak dağıtılmıştır. Karma desenli çalışmada, nicel boyutta ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model; nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Sekiz hafta boyunca deney grubuna haftada 30 dakika La Majör, Re Majör, Do Minör ve Sol Minör tonlarında kulaktan öğrenme yöntemi uygulanmış, kontrol grubuna ise yalnızca geleneksel nota temelli yöntem sürdürülmüştür. Araştırma sonunda iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bulgular, kulaktan öğrenme yönteminin ezber ve deşifre becerilerini geliştirmede klasik yöntem kadar etkili olduğunu, ancak ek bir katkı sağlamadığını göstermektedir.

- 1 Bu çalışma Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU danışmanlığında 2019 yılında tamamladığım “Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Müzik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Ezberleme ve Deşifre Becerisine Etkisi” başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır (Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, 2019).
- 2 Dr.Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, kbkalan@erzincan.edu.tr, 0009-0009-8444-3426

1. Kulak Eğitimi

“Kulak eğitimi” terimi, müziksel yaşantının geneli içerisinde birbiriyle ilişkili birçok farklı boyutu içermektedir (Telesco,1991). Horacek ve Lefkoff (1992), bu süreci ses ile sembol arasında zihinsel bir bağ kurma biçiminde tanımlarken; Serafine (1988), kulak eğitimini sesle düşünme etkinliği olarak görmektedir. Best (1992) müzisyenin müzik dili ve sembollere olan gereksiniminin sanıldığından daha az olduğunu savunmakta; Elliott (1995) ise müzikal düşünmenin, müzik dilinin (müzik yazısı ve kuramların) tüm yönleri anlaşılmadan da mümkün olabileceğini ileri sürmektedir. Karpinski, müziğin temelinde ezber kapasitesinin çok daha ötesinde, belirli bazı ilişkilerin kavranmasının önemli olduğunu ve bu bağlamda düzenli olarak rastlanan müziksel kalıplara yönelik (pattern) algının önem kazandığını ifade eder. Karpinski aynı zamanda müzikal yetkinliğin en temel aracının asıl olarak dinleme becerisi olduğunu vurgulamaktadır (2000). Marvin (2008), müzikal okur yazarlığı sembolleri sese dönüştürme yeteneği olarak tanımlarken, Schuler (2011) bu beceriyi müzikal anlamda notadan bağımsız hareket edebilme yeterliliği olarak açıklar.

Kulak eğitimi; ses, ritim ve tını gibi çok çeşitli unsurları kapsamakta (Fogarty, 1994) ve bireyin müzikten aldığı estetik hazza katkı sağlamaktadır (Benward,1985). Pratt (1990) işitsel algının müziğin temel yapı taşı olduğunu belirtirken; Gromko (1993), ezgi ve armonilere yönelik algının müzik eğitiminin merkezinde yer aldığını ifade eder. Harvard Müzik Sözlüğü, kulak eğitimi tanımını, başlangıç düzeyinde aralık ve ritim öğretimi ile sınırlarken (Apel,1970); müzikaliteyi ise icra sırasında ortaya çıkan estetik tepki biçiminde açıklar (Smith,1934),(Henry&Mobberley,1987).

Norveç müfredatı (2006), kulak eğitiminde içsel işitme becerisini yani müziği zihinde canlandırabilme yetisini güçlendirmeyi hedeflerken Woody (2012), bu süreci dil öğrenimiyle benzeştirerek dinleme, eşleştirme ve taklit olarak üç aşamaya ayırır. Reitan (2009), notaya hâkim bir müzisyenin, yazılı müziksel ifadeleri zihninde duyumsayabilmesi gerektiğini belirtir. Pratt (1990) müzik okumayı dil okuma sürecine benzetirken; Chosky (1981) ise müziksel işitmenin zihinsel canlandırma yönüne, Karpinski (2000) ise vokal desteği ile öğrenme boyutuna odaklanır.

Karpinski (1990), işitsel beceri eğitimini işitme, hafıza ve nota yazımı süreçlerinden oluşan bir bütün olarak ele alır ve ona göre bu süreç aynı zamanda konsantrasyon ve deşifre becerilerinin gelişimini desteklemekte (2000) ve prova ve sahne performanslarına katkı sağlamaktadır (2000). Covington(1992), müzisyenleri icracı, besteci ve dinleyici olarak sınıflandırırken, günümüzde karşılaşılan temel sorunlardan birisinin öğrenilen

becerilerin ezbere dayalı kalması ve yeni durumlara aktarılamaması olduğu belirtilmektedir. Literatürden elde edilen bu görüşler doğrultusunda mevcut araştırma, şarkıları notadan yararlanmadan kulaktan öğrenmenin, iki temel işitsel beceri olan deşifre ve ezberleme üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, karma yöntem yaklaşımıyla yapılandırılmış olup, nicel düzlemde yarı deneysel bir ön-test/son-test kontrol gruplu desen benimsenmiş, nitel düzlemde ise yarı yapılandırılmış görüşmelere başvurulmuştur. Bu bağlamda temel araştırma sorusu, “Kulaktan şarkı öğrenme yöntemi, öğrencilerin deşifre ve ezberleme becerileri üzerinde etkili midir?” şeklinde formüle edilmiştir. Bunun yanında nitel boyutta, öğrencilerin söz konusu yönteme ilişkin bireysel algı ve değerlendirmeleri derinlemesine incelenmektedir.

Araştırma kapsamında ortaya konulan hipotezler, bilimsel birer öngörü niteliği taşımakta ve geçerlilikleri gözleme dayalı deneysel bulgularla sınanmaktadır [27]. Bu doğrultuda, H1: “Yöntemin deşifre becerisi üzerinde etkisi vardır” ve H2: “Yöntemin ezberleme becerisi üzerinde etkisi vardır” yönündeki varsayımlar test edilirken, H₀ hipotezleri, her iki beceri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığını ileri sürmektedir.

Çalışmanın temel amacı, kulaktan şarkı öğrenme yönteminin öğrencilerin deşifre ve ezberleme performansları üzerindeki etkilerini değerlendirerek, bu bulguları öğrencilerin görüşleriyle desteklemektir. Özellikle işitme-okuma becerilerinin zayıflığı, edinilen becerilerin yeni eserlere aktarılamaması ve ezberleme süreçlerine ilişkin akademik araştırmaların sınırlı oluşu, bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Böylelikle, araştırma müzisyenler, müzik eğitmenleri ve öğrenciler için müziksel işitme, aktarım (transpozisyon) ve deşifre becerilerinin gelişimine katkıda bulunacak alternatif veya destekleyici işlevsel bir yöntem ortaya koymayı ve bu yönteme ve bu alanda yapılacak yeni araştırmalara yönelik bir kaynak oluşturmayı hedeflemektedir.

Ancak belirli sınırlılıklar içinde yürütülen bu araştırma, yalnızca Erzincan Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş ve 8 haftalık (haftada 30 dakika) bir uygulama süreciyle sınırlandırılmıştır. Performans değerlendirmesinde ise, kriter olarak yalnızca tonal uygunluk ve ritmik doğruluk ölçütleri dikkate alınmıştır.

Araştırmada temel alınan varsayımlar dahilinde öğrencilerin ön-test ve son-testlerde gerçek performanslarını sergiledikleri ve görüşmelerde kendi düşüncelerini samimiyetle aktardıkları kabul edilmektedir.

Bu bağlamda çalışmada sıkça başvurulmuş bazı temel kavramlar da şu şekilde açıklanabilir:

- **İşsel İşitme (Audiation):** Müziği duyulmadığı hâlde zihinde işitme ve anlamlandırma sürecidir.
- **Kulaktan Transpozisyon (Aural Transposition):** Duyulan bir melodiyi farklı bir tona ya da dizeğe aktarma becerisidir.
- **Kulaktan Çalma (Playing by Ear):** Yazılı nota olmadan, yalnızca işitilen müziğe dayanarak çalgı çalma pratiğidir.
- **Ton (Tone):** Belirli bir perde yüksekliği ve tınısı olan temel ses birimidir.
- **Müziksel Yatkınlık (Music Aptitude):** Bireyin doğuştan getirdiği veya erken yaşta gelişen müziksel öğrenme kapasitesidir.
- **Nota Temelli İşsel İşitme (Notational Audiation):** Yazılı nota sembollerini okurken zihinde işitme ve müziğe dönüştürme becerisidir.
- **Perde Doğruluğu (Pitch Accuracy):** Sesleri doğru frekansta söyleme veya çalma yeteneğidir.
- **Ezbere Öğretim (Rote Instruction):** Öğrencinin tekrar yoluyla, anlamdan çok hafızaya dayalı öğrenme sürecidir.
- **Ezbere Dayalı Şarkı Öğretimi (Song Teaching by Rote):** Şarkının nota veya yazılı materyal olmaksızın, doğrudan öğretmenin söylediğini taklit ederek öğrenilmesidir.

2. Müziksel İşitmenin Algısal Temelleri

Müzikal işitme, tek sesin algılanmasından başlayarak, mutlak ve bağıl işitme, tonalite ve nörolojik faktörler gibi bir çok farklı süreci kapsayan çok katmanlı bir bilişsel yapıya sahiptir. Her ne kadar tek seslerin kısa süreli bellekte tutulum süresi sınırlı olsa da, müzisyen için bu bellek temel bir işleve sahiptir ve dolayısıyla mutlak işitme yetisine sahip olmayan bireyler, perdeleri genellikle kısa süreli bellek aracılığıyla tanımlarlar (Hantz,1992). Deutsch'un deneysel çalışmaları, işitilen sesler arasına zaman ve başka sesler girmesinin sesin bellekte tutulmasını zorlaştırdığını ve bu bilgilerin özel bir hafıza sistemiyle işlendiğini göstermektedir (1970,1970)

Mutlak işitme; bireyin işittiği sesleri düşünmeden hızlı ve doğru biçimde tanıma kapasitesidir. Bu becerinin doğuştan mı geldiği yoksa eğitimle mi geliştirilebildiği tartışmalı olmakla birlikte, erken dönem araştırmalar mutlak işitmeye sahip bireylerde her ses perde sınıfının (farklı oktavlarda aynı ismi

alan sesler) zihinde kendine has bir renginin/karakteristiğinin buldunuğunu ileri sürmektedir (Stumpf, 1883; Klein, Coles, & Donchin, 1984). Buna karşın bağıl işitmede, ses grupları, aralıklar ya da ezgiler kendisini oluşturan sesler arasındaki ardışık ilişkilerden yararlanarak tanınır. Bu nedenle ezgi farklı perdeye aktarılmış olsa dahi, yapısal ilişkiler aynı kaldığı için tanınabilirliğini sürdürür (Plantinga & Trainor, 2005). Ancak araştırmalar, ezgisel eğilimlerin daha kolay tanındığını, aralıkların ise daha zor ayırt edildiğini göstermektedir (Dowling & Fujitani, 1970). Dinleyicilerin aralık algılama alt eşiği genellikle yarım ses düzeyindedir (Burns & Ward, 1978).

Tonal sistemler, yapıları gereği dinleyicide gerilim ve çözülmeye dair beklenti duygularını tetiklerken (Krumhansl, 2004), oktav algısı işitsel bir olgu olarak ise kültürler-arası farklardan bağımsız biçimde evrensel niteliğini korumaktadır (Demany & Semal, 1988). Nörolojik düzeyde ele alındığında ise bağıl işitmenin sağ temporal lob bölgelerinde işlendiği (Zatorre, 1994; Overath et al., 2007) ve konjenital amuzide bu işlemlerin bozulduğu; müzisyenlerin aralık ayırt etme eşiklerinin normalden yüksek olduğu gösterilmiştir (Peretz, 2002). Müzisyenler, psikoakustik görevlerde ve aralık tanıma süreçlerinde daha yüksek performans sergilemektedir (Micheyl, Delhommeau, Perrot, & Oxenham, 2006; Gaser & Schlaug, 2003).

2.1. Eşzamanlı Sesler ve Çokseslilik

Eş zamanlı seslerin zihinde temsili, akorların ve polifonik yapıların algılanışı çerçevesinde ele alınmaktadır. Araştırmalar, bireylerin iki sesi ayrı bir yapı olarak zihinsel düzlemde ayırt edebildiğini, ancak üç ve daha fazla sesin kısa süreli bellek kapasitesini zorladığını ortaya koymuştur (Fujioka, Trainor, Ross, Kakigi, & Pantev, 2005; Huron, 1989). Bu bağlamda çokseslilik; polifoni (bağımsız ses hatlarının eş zamanlı varlığı) ve homofoni (aynı ritmik yapıya sahip tek bir melodik çizginin farklı seslerce eşzamanlı olarak icra edilmesi) gibi yapısal formlarla açıklanmaktadır (Bregman, 1990).

2.2. Kulak Eğitimi ve Öğrenme Stratejileri

Kulak eğitimi yalnızca teknik becerilerin edinildiği bir alan değil, aynı zamanda bilişsel ve metabilşsel öğrenme stratejilerinin devreye girdiği bir öğrenme alanıdır. Araştırmalar, öğrenme stratejilerinin etkin kullanımının öğrencilerin hem işitsel algı düzeylerini hem de akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Weinstein & Mayer, 1983; Oxford, 1990; Chamot, 2004). Özellikle öğrencilerin öğrenme süreçlerini

planlayabilmeleri, yöntemlerini gözden geçirebilmeleri ve gerektiğinde bu stratejileri uyarlayabilmeleri, stratejik öğrenmenin temel göstergesidir.

Öz-denetim temelli stratejiler, bu bağlamda kulak eğitimi çerçevesinde kritik bir rol üstlenmekte; Bandura (1986) ve Bruner (1996), bireyin öğrenme sürecini yönetme becerisinin yalnızca bilgi edinimini değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme ve problem çözme yetilerini de geliştirdiğini savunmaktadır. Bu kapsamda öğrenciden yalnızca görevleri yerine getirmesi değil, sürece aktif olarak katılması beklenir. Nitekim, “İyi öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl hatırlayacaklarını, nasıl düşüneceklerini ve kendilerini nasıl motive edeceklerini öğretmektir” (Weinstein & Mayer, 1983).

2.2.3. Strateji Kullanımını Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin öğrenme sürecinde strateji kullanımlarını etkileyen çeşitli faktörler mevcuttur. Motivasyon düzeyi, görevlerin yapısal özellikleri, öğrencilerin bilgi altyapısı ve bireysel öğrenme tarzları, bu sürecin niteliğini doğrudan şekillendiren değişkenler arasında yer almaktadır. Kern (2000), öğrencilerin çeşitli stratejiler arasından uygun olanı seçme yetisinin, mesleki başarıları belirlemede kilit bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Siegler (1996), çoklu strateji tercihi yapabilen ve bu stratejileri farklı öğrenme bağlamlarına uyarlayabilen bireylerin hem öğrenme hızı hem de öğrenme kalitesinde daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Kulak eğitimi bağlamında bu durum, örneğin dikte etkinliğinde yalnızca notaların yazılmasıyla kalmayıp, etkinliğin sanatsal ve mesleki anlamını da kavrayabilen öğrencilerde açıkça görülmektedir (Blix,2012).

2.2.4. Bireysel Öğrenme Tarzları

Öğrencilerin bireysel öğrenme yaklaşımları, strateji kullanım etkinliği üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Dunn & Dunn (1999), bireysel öğrenme stillerinin, seçilen stratejilerin başarısında önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler sessiz ve bireysel ortamları tercih ederken, bazıları grup içi etkileşimlerden daha fazla verim almaktadır. Bu tercih farklılıkları yalnızca sosyal yapıdan değil, aynı zamanda psikolojik ve çevresel faktörlerden de kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla kulak eğitimi sürecinde, bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınması, hem öğrencilerin motivasyonunu artırmakta hem de sürecin etkinliğini yükseltmektedir.

2.2.5. Öğrenme Stratejilerini Araştırmada Farklı Yaklaşımlar

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalar literatürde dört temel yaklaşım etrafında toplanmıştır: İlk olarak, stratejilerin tanımlanmasına

yönelik çalışmalar (Oxford, 1990; Jørgensen, 1997); ikinci olarak, stratejiler arası etkililik karşılaştırmaları (Griffiths, 2004; üçüncü olarak, strateji öğretimi yöntemlerinin değerlendirilmesi; son olarak ise strateji seçimini belirleyen faktörlere odaklanan araştırmalar (Nielsen, 1998; Strømsø, 2001). Her ne kadar bu yaklaşımlar müzik pedagojisi literatüründe daha sınırlı temsil edilse de, Blix (2012) ve McPherson (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, kulak eğitimi bağlamında strateji kullanımının hem bilişsel hem de performatif gelişimi doğrudan etkilediğini göstermektedir.

2.2.6. Öğrenme Stratejilerinde Taksonomiler

Öğrenme stratejilerini sınıflandırma çabaları, eğitim literatüründe önemli yer tutmaktadır. Weinstein ve Mayer (1983), stratejileri bilişsel (prova, detaylandırma, örgütleme) ve meta-bilişsel (planlama, izleme, düzenleme) olarak iki ana grupta sınıflandırmıştır. Oxford (1990) ise bu yapıya duygusal, sosyal, hafıza ve telafi stratejilerini de dahil ederek daha kapsamlı bir taksonomi geliştirmiştir. Jørgensen (2004), çalgı eğitimi bağlamında stratejileri planlama, uygulama, değerlendirme ve üst-stratejiler (metastratejiler) olarak dört başlıkta ele almıştır. Bu sınıflamalar, kulak eğitimi uygulamalarına da doğrudan uyarlanabilecek esneklikte kavramsal çerçeveler sunmaktadır.

2.2.7. Kulak Eğitimi Uygulamalarında Stratejiler

Kulak eğitimi süreçlerinde öğrenciler sıklıkla verimsiz stratejilere başvurmaktadır. Örneğin, sürekli olarak aynı sesi dinlemek ya da yalnızca enstrüman sesine odaklanmak gibi alışkanlıklar, öğrenme sürecini yavaşlatabilmektedir. Hultberg (2008), bu noktada öğretmenlerin öğrencilerin strateji farkındalıklarını geliştirerek onları daha etkili yöntemlere yönlendirmelerinin önemine dikkat çekmektedir. Blix'in (2012) konservatuvar öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, dikte sırasında kullanılan stratejilerin rapor edilmesi istenmiş ve sonuçlar; etkili strateji kullanımının yoğun tekrar, odaklanma ve bilinçli çaba gerektirdiğini ortaya koymuştur.

2.2.8. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler, öğrenme sürecinde analiz, karşılaştırma ve yapılandırma gibi zihinsel işlemleri içerir. Hallam (1997), McPherson (2005) ve Nielsen (1998), bu tür stratejilerin nota okuma, entonasyon ve doğaçlama gibi alanlarda öğrenci performansını artırdığını belirtmektedir. Wolf (1976), ise özellikle tanıdık müziksel kalıpların taranmasının nota okuma başarısında belirleyici rol oynadığını vurgulamıştır.

2.2.9. Kulak Eğitiminde Yararlanılan Stratejiler

Kulak eğitimine özgü stratejiler, öğrencilerin müziksel yapıların çözümlemesini kolaylaştırmak ve genel performanslarını artırmak amacıyla kullanılır. Entonasyon, doğaçlama ve besteleme çalışmalarında stratejik yaklaşım, öğrenme sürecinin derinleşmesini sağlar. Ancak özellikle stresli koşullarda öğrencilerin verimsiz, durumu idare etmeye yönelik telafi edici yöntemlere yönelmeleri, stratejik farkındalığın sistematik biçimde kazandırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.2.10. İşitsel Stratejiler

İşitsel stratejiler, sesleri farklı boyutlarıyla dinleyerek anlamlandırma ve zihinsel olarak yeniden üretme becerilerini kapsar. Gordon'un (1997) "işsel duyumsama (audiation)" kavramı, müziksel kalıpların (Pattern) zihinsel olarak canlandırılmasını ifade etmekte, aynı şekilde Banton (1995), başarılı bir performansın, icracının duyduğu sesleri zihninde net bir şekilde yeniden canlandırabilmesine bağlı olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla işitsel stratejilerin, kulak eğitimi kapsamında bilişsel stratejilerle eş güdümlü olarak değerlendirilmeleri elzemdir.

2.2.11. Üst-Bilişsel Stratejiler

Üst-bilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını temsil eder. Kuhn (1988), görev için en uygun stratejiyi belirleyebilmenin, değerlendirme ve yansıtma süreçlerini içeren üst düzey bir bilişsel faaliyet olduğunu belirtmektedir. Günlük tutma, plan yapma, öz değerlendirme ve strateji seçimi gibi etkinlikler, öğrencinin görevi tamamlamasını sağlamanın yanı sıra metakognitif yetkinliğini de güçlendirmektedir.

2.2.12. Sosyal Stratejiler

Sosyal stratejiler, işbirlikçi öğrenme, akran desteği ve öğretmenle etkileşim yoluyla öğrenmeyi teşvik eden uygulamalardır. Dunn & Dunn (1999), bu stratejilerin öğrencinin motivasyon düzeyini artırıcı etkilerine dikkat çekerken, Davidson, McKernon ve Faulkner (1995), grup içi öğrenmenin kavrama derinliğini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Kulak eğitimi ortamlarında öğretmenlerin bu stratejileri desteklemesinin, öğrenme süreçlerinin niteliğini arttırabileceği düşünülmektedir.

2.2.13. Bellek Stratejileri

Bellek stratejileri, müzikal materyalin zihinsel temsiller aracılığıyla ezberlenmesini amaçlayan yöntemlerdir. Kulak eğitimi başta olmak üzere pek

çok müziksel alanda öğrenciler ezberleme konusunda güçlük yaşamaktadır. Hallam'ın (1997) 77 müzisyenle gerçekleştirdiği çalışmada, profesyonellerin işitsel, kinestetik ve görsel stratejileri bütüncül biçimde kullandıkları; acemilerin ise ağırlıklı olarak tekrara dayandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, ezbere çalma süreci kaygı unsurunu da beraberinde getirmekte ve performans kalitesini etkileyebilmektedir.

Bu bağlamda, öğrencilere etkili ezber stratejileri kazandırmak önemli bir eğitimsel gerekliliktir. Tanıdık kalıpların (patternlerin) anlamlı parçalara ayrılması, görselleştirme, şarkı söyleme ya da enstrümantal uygulamalar gibi yöntemlerin yanı sıra, müziksel analiz süreçlerinin de bu beceriyi desteklediği görülmektedir. Strateji seçimi, bireysel öğrenme tarzlarına göre farklılık göstermekle birlikte, öğrencilerin hangi stratejilerin kendileri için işlevsel olduğunu fark etmesi, ezber performanslarını artırmada belirleyici bir unsurdur.

2.2.14. Eksiklikleri Telafi Etmeye Yönelik Stratejiler

Bireyin mevcut bilgi ve beceri yetersizliklerini dengeleyerek durumu kurtarmaya yani görevi bir şekilde mümkün olan en iyi biçimde tamamlamaya yönelik yaklaşımlar, genellikle “telafi edici stratejiler” olarak tanımlanır (Green & Oxford, 1995). İşitilmeyen sesleri tahmin etmeye çalışmak veya bir melodiyi parmak hareketleri aracılığıyla hatırlamak gibi kestirme yollar, yüzeyde faydalı görünse de, uzun vadede işitsel gelişimin önünde engel oluşturabilir. Bununla birlikte, Thompson ve Lehman'ın belirttiği gibi, hem görsel okuma hem de doğaçlama süreçlerinde, nitelikli sezgisel tahminlerin belli ölçüde işlevsel olduğu durumlar da söz konusudur (2004).

2.2.15. Affektif (Duyuşsal) Stratejiler

Müziksel öğrenmede öz-yeterlik hissi, özellikle kulak eğitimi gibi bireysel beceriye dayalı alanlarda belirleyici bir rol oynamaktadır (Nielsen, 1998). Bu süreçte öğrenciler, sınav kaygısı, öz-eleştiri ya da akran baskısı gibi duygusal engellerle karşılaşabilir. Söz konusu duyuşsal stratejiler, sınav koşullarını önceden taklit etme, olumlu müziksel deneyimlerden yararlanma veya sevilen eserlerle çalışarak motivasyonu artırma gibi yöntemleri içermektedir. Böylece öğrenci, yalnızca teknik becerilerini değil, aynı zamanda psikolojik dayanıklılığını da geliştirme fırsatı bulur.

2.2.16. Duyuşsal Stratejilerin Sosyal ve Bilişsel Öğrenmeyle İlişkisi

Duyuşsal stratejiler, sosyal stratejilerle doğrudan bağlantılıdır; dolayısıyla yardım isteme, işbirliği yapma ve öğrenmeye açıklık gibi davranışlar, özgüven gerektirmektedir. Green ve Oxford'un (1995) araştırmaları, dil öğreniminde olduğu gibi müzik eğitiminde de stresi azaltma, kendini motive

etme ve olumlu pekiştirme stratejilerinin öğrenme çıktıları artırıldığını göstermektedir. Kulak eğitimi, müzikal kimliğin önemli bir parçası olarak algılandığından, öğrenciler hata yapma korkusuyla daha yoğun stres yaşayabilmektedir. Bu nedenle bu stratejilere literatürde yeterince yer verilmemesi, önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Griffith (2004), en iyi öğretmen ve materyallerin bile ancak öğrencinin aktif çabasıyla etkili hâle gelebileceğini ve bu nedenle öğretmenin rolünün, yalnızca bilgi aktarmak değil, aynı zamanda öğrencinin kendi öğrenme süreçlerini yapılandırmasına rehberlik etmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda strateji öğretimi açık, net ve uygulamaya dönük olmalı ve öğrenciler, kulak eğitimiyle genel müzikal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi kavrayarak ezber, içsel duyumsama ve deşifre gibi hedef becerilerle bağ kurabilmelidir. McPherson ve Zimmerman (2002), döngüsel öz denetim alışkanlıklarının geliştirilmesinin, öğrencinin bağımsız çalışabilme kapasitesini değerlendirmek açısından önemli olduğunu ifade etmektedir.

2.3. Kulak Eğitiminin Kısa Tarihçesi ve Güncel Uygulamalar

Kulak eğitimi, müzik yazısı odaklı yaklaşımlardan işitsel temelli yöntemlere yönelik bir gelişim göstermekle birlikte Pratt (1990), nota temelli geleneksel eğitimin yetersizliğini vurgularken; Covington ve Lord (1994) işitmeye yönelik daha köklü bir dönüşüm ihtiyacına değinmekte; Covington (1992) bu tip bir dönüşümde tarihsel ihmale, Benward [1978] geç kalmış bir gelişime işaret etmektedir. Karpinski (1993), ise en önemli sorunlardan birisi olarak öğrencilerin derslere hazırlıksız katılmalarını göstermiştir. Buna karşılık ABD Ulusal Müzik Eğitimi Standartları dahilinde (2014), kulak eğitimi, performansın ayrılmaz parçası olarak tanımlanarak ritim, doğaçlama ve kulaktan çalım temel kriterler arasında gösterilmektedir.

2.4. Kulak Eğitiminin Uygulamalardaki Yetersizlikleri ve Tarihsel Arka Planı

Eğitim sistemi kulak eğitimi kazanımlarını sürekli ve sistematik biçimde sunmakta yetersizdir. Woody ve Lehmann (2010), öğrencilerin büyük bölümünün üniversite öncesinde kulaktan çalma deneyimi yaşamadığını saptamıştır. Batı geleneğinde nota okuma-yazmaya verilen önem işitsel algıyı geri plana itmiştir (Bannan, 2010). Mason, 1830'larda işitsel becerilerin yazıdan önce kazanılması gerektiğini savunmuş, bunu Pestalozzi'nin deneyim temelli yaklaşımına dayandırmıştır (Woody, 2012). 20. yüzyılda Mainwaring "sesten simgeye" ilkesini öne sürerken, Lavignac (1902) kurallarla müzik öğretmeyi dil bilgisiyle konuşmayı öğretmeye benzetmiştir.

2.4.1. Müzik Yazısı (Notasyon)

Notasyon temelli uygulamalar işitsel beceriyi yalnızca dolaylı destekler; ezbere dayalı çalma ve doğaçlamayı geri plana iter. Oysa kulaktan çalma nota okumanın ötesinde ifade ve yaratıcılığı da geliştirir. Bu nedenle yalnızca semboller değil, sesin işsel duyumsanması da önemlidir (Woody, 2012).

2.4.2. Dikte (İşitilen Müziği Yazıya Dökme)

Dikte çalışmaları öğrencilerin yüzeysel özelliklere odaklanmasına yol açabilmektedir. Karpinski (1990), yalnızca sesleri yazmaya yönelmenin işitsel gelişimi sınırladığını belirtir. Dikte süreci doğru sesleri kaydetmenin ötesinde, işitsel algıyı anlamlandırma işlevi taşımaktadır; aksi halde kaygı ve verimsizlik yaratabilir.

2.4.3. Ses ve Çalgı Kullanımı

Ses ve çalgı, işitsel gelişimde temel araçlardır. Ancak birçok öğrenci sesini kullanmayı stres verici bulmaktadır (Rifkin & Urista, 2006). Gordon (2000), işsel duyumsamanın tonaliteyi güçlendirdiğini ve en iyi insan sesiyle geliştirilebileceğini savunur. Çalgıların entegrasyonu ise yalnızca dersin monotonluğunu kırmaz, ritim ve artikülasyon gibi unsurların deneyimlenmesini sağlayarak öğrenmeyi kalıcılaştırır.

2.5. İşitsel Temelli Yaklaşımın Gerekliliği ve Mevcut Uygulamalarla Çelişkisi

Teorik bilgilerin uygulamadan bağımsız olarak öğretilmesi, Smith'in (1934) de belirttiği gibi hem heves kırıcı hem de işlevsizdir. Bu görüş, Karpinski tarafından da yinelenmiş; işitsel algının, isimlendirme sürecinden önce gelmesi gerektiği savunulmuştur (1993). Ne var ki, bu uyarılara rağmen günümüzde birçok eğitim ortamında hâlâ “önce simge, sonra ses” yaklaşımı egemendir. Başlangıç seviyesindeki çalgı eğitiminde, öğrencilere nota ile parmak numaraları eş zamanlı olarak sunulmakta ve bu durum işitsel algının geri planda kalmasına neden olmaktadır (Woody, 2012). Musco (2006), bu tür görsel odaklı yaklaşımların, öğrencilerin müzik yaratımında işitsel algının rolünü kavramalarını engellediğini belirtir. Brown (2003) ise, kas belleği ve nota ilişkisinin pekiştirilmesinin, işitsel unsurların göz ardı edilmesine yol açtığını vurgular. Woody ve Lehmann'a (2010) göre, işitsel akıcılık genellikle doğal bir yan ürün olarak gelişmekte, ancak bilinçli bir hedef olarak ele alınmamaktadır.

2.5.1. Kulaktan Öğrenme Yöntemiyle Çalma Becerisinin Kullanım Durumu ve Gelişimi

Luce (1958), lise düzeyinde yaptığı araştırmada kulaktan çalma ile deşifre becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptamış ve bu yöntemin müfredata alınmasını önermiştir. Wilder (1988) ise kulak-el koordinasyonunun müzik teorisi başarılarının en güçlü belirleyicisi olduğunu göstermiştir. McPherson (1994, 1995), kulaktan öğrenmenin hem hataları düzeltmede hem de deşifre ve yorumlama becerilerinde zamanla artan bir katkı sağladığını vurgulamıştır.

Clavier'in (1996) anketine göre öğretmenlerin çoğunluğu kulaktan çalma yöntemini yaratıcılık, bellekten icra ve stil farkındalığını geliştirmede etkili bulmakla birlikte, zaman yetersizliği ve teknik yetersizlikleri engel olarak görmektedir. McPherson (1997), öğrencilerin bu beceriyi çoğunlukla gayriresmî yollarla geliştirdiğini ve stratejilerin bilişsel, devinışsel ve görsel temellere dayandığını belirtmiştir. Delzelli, Rohwer ve Ballard (1999), tonal algının yapı türüne göre değiştiğini ancak eğitim süresiyle ilişkili bir fark görülmediğini ifade etmiştir.

McPherson (2005), kulaktan çalmanın planlı eğitime ihtiyaç duymadan gelişebileceğini, ancak başlangıç seviyesindeki öğrencilerin notaya dayalı yöntemden dolayı çalgı eğitimini bırakma eğiliminde olduğunu üç yıllık boylamsal çalışmasıyla ortaya koymuştur. Musco'nun (2009) verilerine göre, öğretmenlerin çoğu ezbere ve kulaktan çalmaya dayalı yöntemleri uygulamakta, bazıları bu uygulamaların okuma becerisine zarar verebileceğini düşünse de çoğunluk bu yöntemlerin potansiyel faydalarını kabul etmektedir.

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

Kulaktan öğrenme yönteminin potansiyel yararlarını kabul etmekle birlikte, klasik yöntemlerle karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar ortaya koyamayan araştırmalar da literatürde yer almaktadır. Garofalo ve Whaley (1979), iki yöntemi de içeren bütünsel bir yaklaşımı bando eğitimi açısından ele aldıkları çalışmada, deney grubunun dinlemeye dayalı testlerde daha yüksek puan aldığı ve öğrenmenin kalıcı olduğu sonucuna ulaşmış; ancak sınıflar arası değişkenliğe dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde Delzell (1989), işitsel ayırım temelli bir modelle anlamlı gelişmeler saptamış fakat geleneksel yöntemle kulak ezberi arasında performans farkı belirleyememiştir.

Dunlap (1989), 5. sınıf öğrencilerinde ezbere şarkı söylemenin deşifreyi engellemediğini, aksine uzun vadede olumlu etkiler sağlayabileceğini göstermiştir. Bernhard (2004), söyleme-taklit-okuma sırasının kulaktan

çalma becerisini desteklediğini belirtmiş; ancak deşifre becerileri açısından kulak eberi lehine anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu doğrultuda, tonal kalıp eğitiminin okuma yetilerine katkı sağladığını ama geleneksel yöntemle karşılaştırıldığında anlamlı bir farka rastlanmayan başka araştırmalardan da söz etmek mümkündür (Bean, 1938; Gordon, 2003; MacKnight, 1975; Grutzmacher, 1987; Gamble, 1989).

Price ve arkadaşları (1998) ile Price, Blanton ve Parrish (1998), nota temelli egzersizler yerine müzik literatüründen seçilen örneklerin öğrenci tutumlarını ve performansı olumlu etkilediğini, ancak deşifre becerisinde istatistiksel anlamda fark yaratmadığını saptamışlardır. Ayrıca Glenn (1999), Grande (1989), McDonald (1991) ve Sperti (1970) tarafından incelenen “geciktirilmiş nota okuma” yaklaşımı, karışık sonuçlar ortaya koymuştur. McDonald bu yöntemin nota okuma başarısını artırdığını bildirirken, Glenn ve Grande anlamlı fark bulamamıştır. Öte yandan, ses ezberine dayalı yöntemlerin öğrenci motivasyonunu artırdığı belirtilmiştir.

Blevins (1998) ise kulaktan ve nota temelli ısınma çalışmalarını kıyaslamış; her iki yaklaşımın performans ve davranış üzerinde benzer etkiler yarattığını, ancak işitsel temelli çalışmaların öğrencilere daha özgün katkılar sağladığını ve özellikle yansıtma uygulamalarının (%22 oranında) en faydalı yön olarak öne çıktığını ifade etmiştir.

2.5.3. Kulaktan Şarkı Öğrenme Yönteminin Verimli Olmadığı Sonucuna Varan Araştırmalar

Bazı araştırmalar kulaktan öğrenmenin sınırlı etkilere sahip olabileceğini öne sürmektedir. Flowers ve Souza, müzik yazısına dayalı eğitimin ritmik ve melodik doğruluk açısından daha etkili olduğunu bildirmiştir (1998). Sunderland ise ezbere dayalı öğretim uygulayan grupların daha dar bir repertuarla çalıştığını ortaya koymuştur (1990). Moore ve arkadaşlarının farklı ülkelerde yürüttüğü çalışmada ise, 6–9 yaş grubu çocukların müziği bütünsel algılamakta zorlandıkları ve hataları tekrar etme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir (1995).

2.5.4. Yöntemin Verimliliğini Destekleyen Araştırmalar

Literatürde yöntem lehine güçlü destek sunan araştırmalar da önemli bir yer tutmaktadır. Maim, ritimlerin ölçü çizgileri yerine ezberle daha iyi öğrenildiğini savunmuştur (1992). Jarjisian, diatonik ve pentatonik yapıların birlikte kullanımının öğrenme üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiş (1981); Trimillos ise ezbere dayalı yöntemin kültürler-arası ortak bir müzik öğrenme biçimi olduğunu vurgulamıştır (1971). Shehan ise görsel

ve işitsel uyaranların birlikte kullanımının öğrenme verimini artırdığını ileri sürmüştür (1987).

Denny, ezber yönteminin müzik yazısı ile desteklenmesi gerektiğini; Waddel ise ezbere dayalı yöntemin çeşitlilik ve tekrar temelinde yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir (1982; 1990). Kazez kulak eğitiminde ezbere dayalı yöntemi ön plana çıkarırken, Kane küçük yaştaki çocuklarda bu yöntemin özellikle etkili olduğunu rapor etmiştir (1985; 1994).

2.5.5. Türkiye’de Gerçekleştirilen Güncel Araştırmalar

Türkiye’deki araştırmalar, ağırlıklı olarak müziksel işitme ve okuma-yazma eğitiminin çeşitli yöntemlerle geliştirilmesine odaklanmaktadır. Nart’ın, problem temelli ve işbirlikli öğrenme stratejileriyle “deşifre şarkı söyleme öğretim metodu” geliştirdiği (2002), Sağer ve arkadaşlarının, işbirlikli öğrenmenin çok sesli solfej başarısını artırdığını gösterdiği (2005), Nazlımoğlu’nun ise bilgisayar destekli öğretimin işitme eğitiminde öğrenme ve kalıcılığı yükselttiği sonucuna vardığı araştırmalar bunlara örnek teşkil etmektedir. (2001).

Çifcibaşı ve Şaktanlı ise gerçekleştirdikleri araştırmada hızlı okuma tekniklerinin deşifreye etkisini incelerken; Öztürk ve Kalyoncu, işbirlikli yöntemin işitme eğitiminde kaygıyı anlamlı ölçüde azalttığını fakat başarıya etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur (2004;2006). Ataman, öğrencilerin bireysel performans başarıları ile MİOY başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiş; Önder ise öz-yeterlik algıları ile işitsel yeterlilik arasındaki ilişkiyi belirlemiştir (2001; 2003).

Ölçme aracı geliştirmeye yönelik bazı çalışmalar arasında Özdemir’in “Müziksel Okuma Performans Testi” ve ses, aralık, ritim becerilerini ölçmek için geliştirdiği işitme testi dikkat çekmektedir (2005; 2006). Belge ise gerçekleştirdiği araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara dayanarak M.İ.O.Y. başarısını ölçmede yeni bir model önermiştir (2004).

3. Araştırmaya İlişkin Temel Bilgiler

Kulaktan şarkı öğrenme yönteminin deşifre ve ezberleme becerilerine etkisini belirlemeye yönelik olarak karma yöntem yaklaşımıyla gerçekleştirilen bu araştırmada; nicel boyutta ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel model; nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Benimsenen bu yaklaşımla açıklayıcı-genişletici desen çerçevesinde, nicel bulguların nitel verilerle desteklenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma grubu, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların,

yetenek sınavı puanlarına göre “zayıf”, “orta” ve “iyi” düzeylerde sınıflandırılarak, deney ve kontrol gruplarına dengeli şekilde dağıtılmaları sürecinde Tabakalı rastgele örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

Deneyssel uygulama, sekiz hafta boyunca planlı bir öğretim süreciyle yürütülmüş; uygulama kapsamında Re Majör, La Majör, Sol Minör ve Do Minör tonlarında hazırlanmış sekiz ezgi kullanılmıştır. Ezgiler; ses aralığı, tartım yapısı, armonik temel (tonik, subdominant, dominant) ve cümleme gibi müzikal özellikler dikkate alınarak alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde bestelenmiştir.

Uygulama prosedürü güdüleme, ezginin sunumu, öğrencilerin ilk izlenimleri, ölçü ölçü tekrar, tam seslendirme, alterasyonlara dikkat çekme, küçük motiflerle karşılaştırma ve bireysel olarak ezberden icra olmak üzere sekiz aşamadan oluşmuştur. Süreç boyunca tüm uygulamalar kayıt altına alınmıştır.

Veri toplama araçları arasında, yine alan uzmanlarının görüşleri ile geliştirilen sekiz solfej parçasından oluşan başarı testleri ve açık uçlu yarı yapılandırılmış sorular yer almaktadır. Deşifre becerisi Re ve La Majör, kulaktan öğrenme becerisi ise Sol ve Do Minör parçalar üzerinden değerlendirilmiştir. Parçalarda tonların farklılaştırılması, öğrenmenin ton ile özdeşleşmesini engellemeye yönelik olarak planlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik; uzman görüşleri, değerlendiriciler arası tutarlılık ve pilot uygulamayla sağlanmıştır.

Nitel veriler, öğrencilerin yöntem hakkındaki düşüncelerini, uygulama sürecine yönelik görüşlerini, becerilere katkı düzeyini ve kazandıkları diğer yeterlikleri ortaya koyacak şekilde analiz edilmiştir. Nicel veriler t-testi ve Pearson korelasyon ile değerlendirilmiş; etki büyüklüğü Cohen’s d katsayısı ile hesaplanmıştır. Sonuçlar, öğrenci yanıtlarıyla desteklenerek yorumlanmıştır.

4. Araştırma Bulguları ve Yorumlar

Bu araştırmada kullanılan ölçüm araçlarının güvenilirliğini test etmek amacıyla değerlendiriciler arası tutarlılık analiz edilmiştir. Büyüköztürk vd. (2011), ölçüm güvenilirliğini aynı bireylerden benzer koşullarda elde edilen sonuçların tekrar edilebilirliği olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, üç farklı değerlendiricinin verdiği puanlar arasındaki korelasyon değerleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Ön-test deşifre puanları, $r=.797$ ile $r=.874$ arasında değişen yüksek korelasyonlarla güçlü bir tutarlılık göstermiştir. Ezber puanlarında ise $r=.823$ ile $r=.678$ arasında değişen değerlerle yüksek ve orta düzeyde

korelasyonlar gözlenmiştir. Son-test sonuçlarında da benzer bir eğilim devam etmiş; deşifre puanlarında yüksek düzeyde tutarlılık korunmuş, ezber puanlarında ise $r=.533$ 'e kadar düşen korelasyonlara rağmen anlamlılık düzeyi korunmuştur ($p<.05$).

Gruplar arası denkliği sağlamak amacıyla, öğrencilerin üniversite girişindeki özel yetenek sınavı puanları dikkate alınmış; iyi, orta ve düşük olmak üzere üç başarı düzeyinde dengeli dağılım sağlanmıştır. Ayrıca, ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t(58)=.059$, $p>.05$), bu da deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeyde eşit olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, hem ölçüm araçlarının güvenilirliği hem de grupların başlangıçtaki denkliği, deneysel sürecin geçerliliğini desteklemektedir. Bu bulgular, sonraki aşamalarda elde edilen verilerin sağlam temellere dayandığını göstermekte; ölçüm kalitesi ve uygulama bütünlüğü açısından araştırmaya metodolojik güven kazandırmaktadır.

4.1.Nicel Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin bulgulara göre, deney grubunun ön-test ve son-test deşifre puan ortalamaları karşılaştırıldığında puanların anlamlı biçimde arttığı görülmüştür (ön-test $X=56.47$, son-test $X=68.57$). Paired Samples t-testi sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş [$t(29)=.000$, $p<.05$] ve Cohen's d değeri 0.614 ile orta düzeyde etki büyüklüğü göstermiştir. Buna karşılık, kontrol grubunun ön-test ve son-test deşifre puanları (ön-test $X=62.17$, son-test $X=63.57$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(29)=.124$, $p>.05$]. Yani deney grubunun deşifre becerisi anlamlı düzeyde gelişirken, kontrol grubunda böyle bir gelişim gözlenmemiştir.

İkinci hipoteze ilişkin bulgular, deney grubunun ezber başarı düzeyinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Deney grubunda ön-test ortalaması $X=59.41$ iken son-test ortalaması $X=75.07$ 'ye yükselmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(29)=.000$, $p<.05$]. Cohen's d=1.06 ile oldukça yüksek düzeyde bir etki büyüklüğü gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön-test ortalaması $X=69.44$, son-test ortalaması $X=71.16$ 'dır ve bu fark anlamlı değildir [$t(29)=.152$, $p>.05$]. Bu sonuç, kulaktan şarkı öğrenmeye dayalı eğitimin ezber becerilerinde deney grubunda güçlü bir artış sağladığını, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasındaki karşılaştırmalarda ise, her iki beceri alanında (deşifre ve ezber) gruplar

arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Deşifre puanları açısından deney grubunun ortalaması $X=68.57$, kontrol grubunun ortalaması $X=63.67$ olup fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$t(58) = .370, p > .05$]. Benzer şekilde ezber puanlarında da deney grubunun son-test ortalaması $X=75.07$, kontrol grubunun ortalaması $X=71.16$ olarak bulunmuş, ancak bu fark da anlamlı çıkmamıştır [$t(58) = .388, p > .05$]. Dolayısıyla, deney grubu kendi içinde anlamlı gelişim göstermiş olsa da, deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında son-test sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

4.2 Araştırmanın Nitel Boyutu: Öğrenci Görüşleri Üzerine Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin kulaktan şarkı öğrenme yöntemine ilişkin bilgi düzeyleri, uygulama deneyimleri ve bu yöntemin müziksel becerilere katkıları üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu yöntemi daha önce sistematik biçimde deneyimlememiş olsa da, işitme ve solfej derslerinde farkında olmadan bu yaklaşımdan yararlandıklarını belirtmiştir. Yöntem, özellikle nota okuma zayıflığını telafi eden işitsel bir destek olarak değerlendirilmiştir. Az sayıda öğrenci, güçlü nota okuma becerileri nedeniyle yöntemi gereksiz bulmuş; bir katılımcı, kulaktan öğrenmenin yanlış ezber riskine dikkat çekmiştir. Ancak genel eğilim, yöntemin işlevsel bir tamamlayıcı araç olduğuna işaret etmektedir.

Deney grubu öğrencileri, yöntem sayesinde ezgisel materyali daha dikkatli izlemeye zorlandıklarını ve bu durumun farkındalıklarını artırdığını vurgulamıştır. Sürecin monotonluğunu kırarak derslere motivasyon kattığı, öğrencilerce sıkça dile getirilmiştir.

Katılımcıların büyük bölümü yöntemin, deşifre ve ezberleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Özellikle şan derslerindeki ezber sürecinde gözle görülür ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Doğrudan gelişim hissetmeyen bazı öğrenciler ise yöntemi yine de faydalı ve eğlenceli olarak değerlendirmiştir.

Yöntemin katkısı yalnızca temel becerilerle sınırlı kalmamış, öğrenciler ayrıca şu iki alanda da gelişim kaydettiklerini vurgulamıştır:

Ezgisel hareket farkındalığı: Ezgilerin iniş-çıkış grafiklerini zihinsel olarak canlandırmanın dikkatlerini artırdığı,

Değiştirici işaretlere yönelik işitsel duyarlılık: Diyez ve bemolleri içeren sesleri sesli taklit yoluyla fark etmenin tonal hassasiyeti güçlendirdiği belirtilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulguları, kulaktan şarkı öğrenme yönteminin öğrencilerin deşifre ve ezberleme becerilerini geliştirdiğini, ancak bu gelişimin klasik notaya dayalı yöntemle karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir. Deney grubunda uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında belirgin bir artış görülürken, kontrol grubunda bu fark gözlenmemiştir. Buna rağmen, gruplar arası son-test karşılaştırmalarında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Nitel veriler, öğrencilerin yöntemi özellikle işitsel dikkat, farkındalık ve motivasyon gibi duyuşsal beceriler açısından faydalı bulduklarını ortaya koymuştur. Deney grubu, yöntemin derslere dinamizm kattığını, ezgisel algıyı artırdığını ve tonal işaretlere yönelik duyarlılığı geliştirdiğini ifade etmiştir.

5.2. Tartışma

Elde edilen sonuçlar, Glenn, Dunlap, Delzell, Price ve Whaley gibi araştırmacıların bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalar da kulaktan öğrenme yönteminin öğrencilerin ilgisini artırdığını, ancak müziksel performans ya da deşifre becerilerinde klasik yöntemden üstün bir fark yaratmadığını belirtmektedir. Özellikle başlangıç düzeyinde, kulaktan öğrenme öğrencinin sürece aktif katılımını sağlamakta, fakat uzun vadeli etkiyi belirlemede süre ve materyal kapsamı kritik bir rol oynamaktadır.

Öte yandan, Moore ve Sunderland gibi araştırmacılar, bu yöntemin bazı durumlarda hataların tekrarlanmasına ve parçalı öğrenmeye yol açabileceğini savunurken; Kane, Kazez ve Shehan, yöntemin ritmik doğruluk, işitsel duyarlılık ve öğrenme kalıcılığı açısından faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Bu çelişkili bulgular, yöntemin etkisinin kapsam, hedef kitle ve kullanılan öğretim materyallerine göre değişebileceğini göstermektedir.

5.3. Öneriler

Destekleyici Öğretim Aracı: Kulaktan öğrenme yöntemi, klasik modele alternatif olmaktan ziyade, işitsel becerileri destekleyen tamamlayıcı bir araç olarak müfredat içinde yer alabilir.

Materyal Geliştirme: Farklı müzik türleri ve kültürel içeriklerle zenginleştirilmiş materyaller, derslerin çeşitliliğini ve öğrenci ilgisini artırabilir.

Uzun Vadeli Araştırmalar: Yöntemin etkisini daha geniş örneklemeler ve uzun süreli uygulamalarla değerlendirmek, genellenebilir sonuçlar açısından önem taşıyabileceği düşünölmektedir.

Meşık Sistemiyle İlişıkendirme: Özellikle Türk müziği geleneğinde sürdürölen kulaktan öğrenme (meşık) sistemi ile yöntem arasında bağ kurulması, eğitimde kültörel uyarlama ve bütöncöl yaklaşım için faydalı olabilir.

Kaynakça

- Apel, W. (1970). *Harvard dictionary of music* (2nd ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press. p. 250.
- Ataman, M. (2001). Müzik öğretmenliği öğrencilerinde işitme ve okuma becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 45–56.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bannan, N. (2010). Editorial: Can everyone sing? *International Journal of Music Education*, 28(3), 197–199. p. 197.
- Banton, L. J. (1995). The role of visual and auditory feedback during the sight-reading of music. *Psychology of Music*, 23(1), 3–16. p. 15.
- Bean, K. F. (1938). The relative effectiveness of different methods of teaching sight-singing. *Journal of Educational Research*, 32(5), 321–330.
- Belge, S. (2004). Müziksel işitme okuma yazma derslerinde karşılaşılan güçlükler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 89–101.
- Benward, B. (1978). *Sight singing complete*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Benward, B. (1985). *Music in theory and practice* (3rd ed.). Dubuque, IA: Wm. C. Brown. p. 8.
- Bernhard, C. (2004). The effects of modeling and tempo on sight-reading achievement of beginning band students. *Contributions to Music Education*, 31(2), 61–74.
- Best, D. (1992). *The rationality of feeling: Learning from the arts*. London: Falmer Press. p. 4.
- Blevins, S. (1998). The effect of melodic pattern training on the sight-singing achievement of high school choir students. *Contributions to Music Education*, 25(1), 65–75.
- Bregman, A. S. (1990). *Auditory scene analysis: The perceptual organization of sound*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, J. (2003). Rhythm and the aural tradition in music learning. *International Journal of Music Education*, 21(1), 44–52. p. 47.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Burns, E. M., & Ward, W. D. (1978). Categorical perception—Phenomenon or epiphenomenon: Evidence from experiments in the perception of me-

- lodic musical intervals. *Journal of the Acoustical Society of America*, 63(2), 456–468. p. 462.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14–26.
- Chosky, L. (1981). *Teaching music in the twentieth century*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. p. 89.
- Çıfcıbaşı, M., & Şaktanlı, B. (2004). Sight-singing methods in Turkish music teacher training programs. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 211–223.
- Davidson, J. W., McKernon, P., & Faulkner, R. (1995). Children's participation in the culture of music: A study of music learners in the home. *British Journal of Music Education*, 12(2), 113–123.
- Delzell, J. K. (1989). The role of instruction in the development of young children's musical performance. *Update: Applications of Research in Music Education*, 7(2), 15–20.
- Delzell, L. A., Rohwer, D. A., & Ballard, D. L. (1999). The effect of modeling and tempo on sight-reading achievement of instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 160–174.
- Demany, L., & Semal, C. (1988). Detection thresholds for octave and perfect fifth intervals: Psychophysical evidence of musical interval templates. *Journal of the Acoustical Society of America*, 83(2), 687–693.
- Denny, F. (1982). A study of rhythmic dictation and sight-singing skills in high school choral students. *Contributions to Music Education*, 9, 7–15.
- Deutsch, D. (1970). Tones and numbers: Specificity of interference in immediate memory. *Science*, 168(3939), 1604–1605.
- Dunlap, J. C. (1989). The effect of programmed instruction on sight-singing achievement. *Journal of Research in Music Education*, 37(2), 108–118.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1999). *The complete guide to the learning styles inservice system*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York, NY: Oxford University Press. p. 71.
- Fogarty, R. (1994). *How to teach for metacognitive reflection*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing. p. 157.
- Fujioka, T., Trainor, L. J., Ross, B., Kakigi, R., & Pantev, C. (2005). Automatic encoding of polyphonic melodies in musicians and nonmusicians. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(10), 1578–1592.
- Gamble, M. (1989). The relationship of tonal memory and tonal pattern recognition to sight-singing achievement. *Contributions to Music Education*, 16, 21–31.

- Garofalo, R., & Whaley, M. (1979). *Comparative band method: A complete band method for group or individual instruction*. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.
- Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *Journal of Neuroscience*, 23(27), 9240–9245.
- Glenn, D. (1999). The relationship between music sight-reading ability and music performance achievement. *Contributions to Music Education*, 26(1), 45–56.
- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns* (1997 ed.). Chicago, IL: GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2000). *Testing musical aptitude: Construct and validity*. Chicago, IL: GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2003). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns* (Updated ed.). Chicago, IL: GIA Publications. pp. 361, 373.
- Griffiths, C. (2004). *Language learning strategies: Theory and research* (Occasional Paper No. 1). Auckland, New Zealand: School of Foundations Studies, AIS St Helens.
- Gromko, J. E. (1993). Perceptual differences between expert and novice music listeners. *Music Perception*, 10(1), 77–96. p. 46.
- Grutzmacher, P. A. (1987). The effect of tonal pattern training on the sight-singing achievement of elementary education majors. *Journal of Research in Music Education*, 35(3), 171–181.
- Hallam, S. (1997). What do we know about practising? Towards a model synthesising the research literature. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 179–231). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hallam, S. (1997c). Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 89–107). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hantz, E. (1992). Absolute pitch and pitch memory: Performance of musicians and nonmusicians. *Music Perception*, 9(4), 383–406. p. 40.
- Henry, E., & Mobberly, R. (1987). *Ear training for the contemporary musician*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown. p. 1.
- Hultberg, C. (2008). Approaches to music notation: The printed score as a mediator of meaning in Western tonal tradition. *Music Education Research*, 10(1), 1–20. p. 9.
- Huron, D. (1989). Voice denumerability in polyphonic music of homogeneous timbres. *Music Perception*, 6(4), 361–382.

- Jarjisian, M. (1981). The effects of tonal pattern training on the sight-singing performance of elementary education majors. *Journal of Research in Music Education*, 29(1), 25–34.
- Jørgensen, H. (1997). *Time for practising? Higher level music students' use of time for instrumental practising*. Oslo: Norwegian State Academy of Music.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. C. Lehmann, J. Sloboda, & R. H. Woody (Eds.), *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills* (pp. 85–103). Oxford: Oxford University Press.
- Kane, A. (1994). The effectiveness of melodic dictation practice in improving sight-singing skills. *Journal of Research in Music Education*, 42(2), 150–160.
- Karpinski, G. S. (1990). Aural skills pedagogy: An overview of methodologies. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 4(2), 201–220. p. 207.
- Karpinski, G. S. (1993). A model for music perception and its implications in the aural skills curriculum. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 7(1), 5–23. p. 15.
- Karpinski, G. S. (1993). A model for music perception and its implications in the aural skills curriculum. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 7(1), 230–250. p. 244.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural skills acquisition: The development of music listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. New York, NY: Oxford University Press. pp. 6, 69, 73, 78, 95.
- Kazez, D. (1985). *Rhythm reading: A sequential system for training sight-readers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press. p. 28.
- Klein, M., Coles, J., & Donchin, E. (1984). People with absolute pitch process tones without producing a P300. *Science*, 223(4632), 1306–1309.
- Krumhansl, C. L. (2004). The cognition of tonality—As we know it today. *Journal of New Music Research*, 33(3), 253–268.
- Kuhn, D. (1988). Children and adults as intuitive scientists. *Psychological Review*, 96(4), 674–689. p. 237.
- Lavignac, A. (1902). *La musique et les musiciens*. Paris: Delagrave.
- Luce, J. R. (1958). Sight-reading and ear-playing abilities as related to instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 6(1), 34–43.
- MacKnight, C. B. (1975). Music reading ability of beginning wind instrumentalists after melodic instruction. *Journal of Research in Music Education*, 23(1), 23–34.
- Marvin, E. W., & Temperley, D. (2008). Pitch-class distribution and the identification of key. *Music Perception*, 25(3), 193–212. p. 131.

- McDonald, M. (1991). The effects of computer-assisted instruction on sight-singing achievement of college music students. *Journal of Research in Music Education*, 39(2), 125–134.
- McKean, K. (2005). Music aptitude. In *The American Heritage guide to contemporary usage and style* (p. xxx). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- McPherson, G. E. (1994). Evaluating young instrumentalists' music performance skills. *International Journal of Music Education*, 24(1), 25–41.
- McPherson, G. E. (1995). Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 91–96.
- McPherson, G. E. (1997). Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance: A longitudinal study. *Music Education Research*, 19(2), 142–158.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327–347). New York, NY: Oxford University Press. p. 344.
- Merriam-Webster. (2005–2006a). Music aptitude. In *Merriam-Webster's online dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/>
- Micheyl, C., Delhommeau, K., Perrot, X., & Oxenham, A. J. (2006). Influence of musical and psychoacoustical training on pitch discrimination. *Hearing Research*, 219(1–2), 36–47.
- Ministry of Education and Research (Norway). (2006). *The curriculum for the 10-year compulsory school in Norway (Læreplanverket for Kunnskapsløftet)*. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Moore, R., et al. (1995). The relationship of error detection training to sight-singing achievement. *Contributions to Music Education*, 22(1), 33–44.
- Musco, A. (2006). Playing by ear: Is it important? *Music Educators Journal*, 92(5), 86–91. p. 92.
- Musco, A. (2009). Playing by ear: Is it important for today's musicians? *Music Educators Journal*, 95(3), 86–91.
- Nart, S. (2002). The role of ear training in Turkish music education. *Müzik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 33–42.
- Nazlımoğlu, N. (2001). The relationship between pitch memory and sight-singing performance. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 99–108.
- National Association for Music Education (NAfME). (2014). *National standards for music education*. Reston, VA: NAfME.

- Nielsen, S. G. (1998). *Learning strategies in instrumental music practice*. Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Overath, T., Cusack, R., Kumar, S., von Kriegstein, K., Warren, J. D., Grube, M., ... Griffiths, T. D. (2007). An information theoretic characterisation of auditory encoding. *PLoS Biology*, 5(11), e288.
- Önder, S. (2003). Aural skills training in Turkish music teacher education. *Müzik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 77–86.
- Özdemir, Y. (2005). Müziksel okuma performans testi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 201–214.
- Özdemir, Y. (2006). The development of a musical hearing test for Turkish music teacher candidates. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 115–128.
- Öztürk, A., & Kalyoncu, H. (2006). The effects of rhythmic exercises on sight-singing achievement in music education students. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 145–157.
- Peretz, I. (2002). Brain specialization for music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 153–165.
- Plantinga, J., & Trainor, L. J. (2005). Memory for melody: Infants use a relative pitch code. *Cognition*, 98(1), 1–11.
- Price, H. E., Blanton, C., & Parrish, R. (1998). Effects of conductor academic task presentation, conductor reinforcement, and ensemble practice on performers' evaluations of rehearsal quality: A replication and extension. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 556–568.
- Price, H. E., Peterson, B., & Williams, J. (1998). The effect of conductor academic task presentation, conductor reinforcement, and ensemble practice on performers' evaluations of rehearsal quality. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 543–555.
- Priest, T. (1989). Playing by ear: Foundations of the aural tradition in popular music. *Music Educators Journal*, 76(3), 23–26.
- Pratt, G. (1990). *Aural awareness: Principles and practice*. Oxford: Oxford University Press. pp. 7, 9, 108.
- Reitan, T. (2009). Music education and the Norwegian welfare state: Theoretical foundations and political debates. *Nordic Research in Music Education*, 11, 209–230. p. 215.
- Rifkin, D., & Urista, D. (2006). Developing aural skills: It's not just about dictation. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 20, 45–62.
- Sağır, T., et al. (2005). Developing sight-singing skills in secondary school music education. *Müzik Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 55–66.

- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition: The development of thought in sound*. New York, NY: Columbia University Press. p. 69.
- Shehan, P. (1987). Effects of rote instruction and pattern training on music reading achievement. *Journal of Research in Music Education*, 35(3), 143–155.
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. New York, NY: Oxford University Press. p. 14.
- Shuler, S. C. (2011). Five guiding principles for music education. *Music Educators Journal*, 97(3), 17–21. pp. 7–8 (metinden aktarılan sayfa).
- Smith, C. H. (1934). Solfège: An essential in musicianship. *Music Educators Journal*, 20(5), 17–20.
- Smith, M. (1934). Solfège: An essential in musicianship. *Music Educators Journal*, 20(5), 17–20. p. 16.
- Sperti, M. (1970). The comparative effectiveness of two methods of teaching sight-singing to junior high school students. *Journal of Research in Music Education*, 18(1), 45–52.
- Stumpf, C. (1883). *Tönpsychologie*. Leipzig: S. Hirzel.
- Strømsø, H. I. (2001). *Learning strategies and self-regulation in higher education*. Oslo: University of Oslo.
- Telesco, P. J. (1991). Contextual ear training. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 5(2), 179–190. p. 179.
- Thompson, W. F., & Lehman, B. (2004). Strategies for sight-reading and ear-playing. *Journal of Research in Music Education*, 52(3), 231–247.
- Trimillos, R. (1971). The role of cultural context in the teaching of sight-singing. *Journal of Research in Music Education*, 19(2), 105–115.
- Walters, D. (1989). Developing aural skills through choral rehearsal. *Choral Journal*, 30(2), 23–29.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). New York, NY: Macmillan. (Ayrıca p. 3 için bkz. ilgili alıntı.)
- Wilder, A. (1988). *American popular song: The great innovators, 1900–1950*. New York, NY: Oxford University Press.
- Woody, R. H. (2012). Playing by ear: Foundation or frill? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 192, 75–90. pp. 84, 88.
- Woody, R. H., & Lehmann, A. C. (2010). Student musicians' ear-playing ability as a function of vernacular music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 101–115. pp. 58, 103.
- Zatorre, R. J. (1994). Neural specializations for tonal processing. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 193–210.