

ON THE SCOPE OF UNIVERSAL MUSIC EDUCATION: PROGRAM OF TEACHING- LEARNING PROCESS AND RECOMMENDATIONS

EVRENSEL MÜZİK EĞİTİMİNİN KAPSAMI ÜZERİNE: PROGRAM,
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ ve ÖNERİLER

Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU¹

Abstract

As in other arts programs music education, is affected by major social and cultural characteristics of the society its belong. In addition, the universal model of music education program organized music lessons also were partially sampling. In recent years, "constructivist learning" approach with renewed have been many studies on general music education and practice in Turkey. The aim of the present study is to bring these issues to the approaching opening another perspective. Working with scanning feature model based on the literature, focusing on the constructivist model of education and research has been supporting foreign sources. As a result, the scope of music education programs and describes the basic issues such as learning music, learning to suggestions regarding effective teaching and students are given.

Keywords: Music education, music teaching, programme.

Özet

Diğer sanat dallarında olduğu gibi müzik eğitimi programları da ait oldukları toplumun temel sosyal ve kültürel özelliklerinden etkilenmektedirler. Bunun yanında, düzenlenen müzik dersi programlarında evrensel müzik eğitimi modellerinden de kısmen örnek alınmaya çalışılmıştır. Son yıllarda Türkiye’de “Yapılandırmacı eğitim” yaklaşımı ile yenilenen genel müzik öğretimi ve uygulaması üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Eldeki araştırmanın amacı da, bu konuya başka bir bakış açısı ile yaklaşarak açıklık getirmektir. Literatüre dayalı tarama modeli özelliği taşıyan çalışma da, yapılandırmacı eğitim modelini destekleyici yurtdışı kaynak ve araştırmalara ağırlık verilmiştir. Sonuç olarak müzik eğitiminin kapsamı, program ve müzikte öğrenme gibi temel konular açıklanmış, öğretici ve öğrencilere etkili bir öğrenme ile ilgili öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, müzik öğretimi, program.

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fak., GSEB Müzik Eğitimi ABD. senagursen@hotmail.com

GİRİŞ

Müzik yapıtları, özlerinde toplumsal imgeleri, tipik insan edimleri ve ilişkilerini içerir. Bu yönüyle müzik, toplumsal ve coşkusal bir özellik taşır. Dolayısıyla bir müzik sistemi ile toplum sistemi arasında yakın bir benzerlik söz konusudur. Müzik sistemlerinin gelişimine bakıldığında şu görülmektedir. İnsanların birbirleri ve dış dünyalarıyla ilişkileri toplumsal ortak yaşam içinde ne denli çeşitlilik kazanıyorsa, insanlar sesin kendine özgü özelliklerini, o denli bulgulayıp ortaya çıkarmaktadırlar (Çalışlar, 1985; Akt: Uslu, 2013).

Müzik eğitimi, temelde belli müziksel etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin ve giderek toplumun estetik gereksinimlerini karşılamayı, sanatsal yaratma güdüsünü doyurmayı, zevkini geliştirmeyi, müziksel yaşamını daha sağlıklı, daha etkili ve verimli kılmayı, böylece bireysel ve toplumsal düzeyde özel ve genel yaşamın daha mutlu olmasına katkıda bulunmayı amaçlar. Bireyin giderek toplumun, içinde yaşadığı kültürel gerçekliği algılama, kavrama, betimleme, açıklama, yorumlama, değerlendirme, denetleme, değiştirme ve geliştirmede duyarlı, uyarlı ve yararlı olmasına katkı sağlar. Ayrıca, bireyin içinde yaşadığı doğal, toplumsal ve kültürel çevrenin yapıcı, yaratıcı, üretici, paylaşıcı ve tüketici bir üyesi olarak bilinçlenmesinde ve bilinçle davranmasında rol oynar (Uçan, 1993:116).

Özgün buluşlar ortaya koyma yeteneği olarak tanımlayabileceğimiz yaratıcılık, her insanda vardır. Ancak özellikle tek tip birey yetiştirmeye yönelik eğitim sistemiyle, bu yetenek, belli kalıpların içine sokularak üzeri örtülmektedir. Yaratıcı insan akılcı, özgürce düşünebilen yeniliklere açık ve yenilik arayan, kendini ve dünyayı değiştirebileceğine inanan insandır. Yaşadığı toplumu değiştirebilecek, yeniliklere götürecektir insandır. Her toplumun ilerlemek için yaratıcı insanlara ihtiyacı vardır. Bu nedenle sınırsız hayal gücü ve yaratıcılığa sahip olan çocukların bu yeteneklerini kalıplara sokarak onları tek tip bireyler haline getirmek yerine, yaratıcılıklarını daha da geliştirecek bir eğitim sistemi uygulanması çağdaş eğitim anlayışının bir gereğidir (Özevin,2003,s.12).

Bir ülkede verilen genel ve profesyonel müzik eğitimi programları bu açıdan oldukça önem taşımaktadır. Özellikle evrensel müzik eğitimi programlarının örnek alınarak karşılaştırılması gerekmektedir (Otacıoğlu, 2015). Eldeki çalışma bu konuya dikkat çekmeye çalışarak yabancı literatüre dayalı genel bilgiler vermeyi amaçlamıştır.

1. Müzik eğitiminin kapsamı

Geçmişten günümüze çok uzun yıllardır müzik ve müzik eğitimi üzerinde çok farklı görüşler sunulmuş ve çok ateşli tartışmalar yaşanmıştır. Bu durum, müzik eğitimi alanı için çok olumlu ve geliştirici düşüncelerin doğmasına neden olmuştur. 200 yıl öncesinde, örneğin Jean Jacques Rousseau 1762’de, müzik eğitimi için bugünün standartlarına göre oldukça ilerici olarak yorumlanabilecek bazı kılavuz ilkeleri formüleştirmiştir. Rousseau, sezgisel müzik deneyiminin, müzik temel bilgilerinin çok önemli bir öncüsü olduğunu ileri sürmüştür. Bunun yanında, çocukların yaratabilmelerini, müziği algılayabilmelerini ve müzikten haz alabilmeleri gerektiğinin üzerinde de önemle durmuştur. Bu fikirler, Emile Jacques Dalcroze’nin felsefesinde de görülmektedir. Ayrıca Emile Jacques Dalcroze, müziksel hislerin gelişiminin biçimsel bilginin kazanılması kadar önemli olduğuna inanmıştır. İşte bu felsefe, İngiliz Müzik Okulları Konseyi Ortaokul Müzik Programı Projesi’nin (Payntner, 1982) merkez noktasını oluşturmuştur. Fakat bazı müzik araştırmacılarının bu projenin değerlendirilmesine dair görüşleri oldukça tepkili ve şiddetli olmuştur.

Genel eğitim tartışmasının müziksel boyutu; “Geleneksel ve ilerici” veya “Klasik ve klasik olmayan” metotların farklı yönleri üzerinde olmuş ve bu metotların artı ve eksi yönlerine dair fikirler savunulmuştur. Tartışmaların zirvede olduğu 1960 ve 1970’lerin

başında, bu metotlar birbirlerinden oldukça farklı ve uzak olarak algılanmıştır. Dönemin öğretmenleri seçtikleri metotlarla sınıflandırılır ve mutlaka bir tarafı seçmek zorunda kalırlardı. Fakat bu durum artık böyle değildir ve yöntemlerin tanımları çeşitli öğretim boyutlarını kapsar şekilde yorumlanmaktadır. Bazı araştırmacılar, öğretim şekilleri ile ilgili yaptıkları araştırmalarda (Bennett ve Jordan, 1975; Galton ve Simon, 1980) farklı stillerde, 'ilerici', bazı açılardan da 'gelenekselci' olarak tanımlanabilen tiyolojiler (tiplendirme) ürettiler. "Keşfederek öğrenme" veya "Araştırmayla öğrenme" metotları; Froebel, Dewey ve Montessori'nin eğitimsel felsefelerinden türemiş ve Piaget ve Burner'in gelişimsel teorileri ile hız kazanmışlardır. Kısaca konu, çocukların kendi öğrenme hızlarında ilerleyebilme ve kendi tercih ettikleri faaliyetleri seçebilme serbestliklerinin olması, bu sayede önemli prensipleri ve yeteneklerini keşfedebilmeleri ve somut aktivitelerle onların 'yaparak öğrenmeleri' gerektiği şeklinde açıklanabilir. Ayrıca, çocukların sadece öğretmenin talimatlarını izlemeleri gerektiği fikrine de şiddetle karşı çıkmışlardır (Hargreaves, 2001).

Britanya'da Simpson (1976) ve Taylor (1979) müzik eğitiminin tarihini, Curwen'in tonik sol-fa'sı, Dolmetsch'in melodi kaydedicisi, Jacques-Dalcroze'un müzikal deneyimin fiziki yönlerini özellikle ritimle vurgulayan egzersizleri ve Macpherson, Read ve Scholes'in hareketin değerlendirilmesi gibi metotlarının etkisini belgeleyerek özetlemişlerdir. Bununla beraber o dönemde, İngiliz müzik eğitiminin (Burnett 1977; Burnett ve Lawrence 1979) zengin mirasının büyük ölçüde önemini yitirdiğini ve hak ettiğinin altında değerlendirildiğini de ileri sürmüşlerdir.

Paynter (1977), eğitimde müziğin genel okul programının ayrılmaz bir parçası olduğunu, müzikte kariyer yapmak isteyen öğrenciler kadar, müzikle daha az ilgilenen öğrencilerin aldıkları müzik eğitimlerinin de ne kadar önemli olduğunu vurgular ve müziğin genel okul programının arkasından gelmemesi gerektiğini ve diğer sanat çalışmalarıyla beraber bilim ve sosyal çalışmalarda öğretmenle bütünleşmiş bir eğitimin verilmesi gerektiğini savunur. Ayrıca daha önce üzerinde durulan müzik eğitiminde "sezgisel" ve "biçimsel" müzik anlayışları arasında ilişki kurar. Müziğin sezgisel deneyimi ve müzikten haz alma ilk önce gelmelidir, bu sayede biçimsel müzik yeteneklerinin sonradan kazanımları tüme varım ile gerçekleşir, bu da çocuğun deneyiminin bütünleşmiş bir şekilde büyümesidir. Geleneksel müzik eğitiminin büyük bir bölümü tündengelimsel işlenmiş, biçimsel kurallarla özetle sözlü tanım veya yazılı notasyon ile öğretilmiştir. Paynter (1982) için bu durum, at arabasının arabasını atın önüne koymak gibidir. Ona göre müziğin akademik (teorik) yönleri üzerinde aşırı durmak (notasyon kuralları, armoni ve diğerleri), özellikle müzik kariyeri yapma niyeti olmayan pek çok öğrencinin bu konudaki merakını azaltmıştır.

İngiliz müzik eğitiminin potansiyeli, kurumsal yapılar ve kaynak eksiklikleri ile yetersiz kullanılırken, A.B.D.'deki durum genel program dâhilinde daha iyi oturmuş görünmektedir ve daha cömert bir yaklaşım içermektedir. A.B.D.'de müzik terapisi aynı şemsiyenin altında, Müzik Terapisi Ulusal Kuruluşunca (NAMT) düzenlenen bir alandır ve genel, gelişimsel ve klinik psikoloji ile oldukça örtüşmektedir. British Journal Music Therapy ve Journal of Music Therapy' nin belirttiği gibi, İngiliz müzik terapisi müzikalden ziyade psikolojiktir (Hargreaves, 1982).

Çeşitli Amerikan müzik eğitimi ders kitapları, sınıf ortamının pratik yönlerine doğru eğilim gösterirler, Örneğin Leonhard ve House (1972) konunun tarihsel, felsefi, psikolojik ve sosyolojik açalarına ışık tutacak bir rehber oluştururlar ve özellikle Mark'ın çalışmaları (1978) pratisyen bir müzisyenin bakış açısıyla yazılmıştır. İngiliz ders kitaplarında bahsedilen özellikle, müzik öğreniminde davranışsal prensiplerin uygulaması ile ilgilidir (Greer 1980, Madsen ve Yarborough, 1980). Objektif hedeflerin ve yeteneklerin müzik öğreniminde detaylı analizler sonucu başarılacağına dair genel bir bağlantı bulunmaktadır. Onlar, bu müzik eğitimini 'yetenek bazlı' olarak

adlandırmakta ve Kuzey Amerika'nın diğer bölgelerinde verilen eğitimin günümüz düşünce tarzına çok paralel olduğunu savunmaktadır.

2. Program

Müzik programının planlanmasına, müzik öğretiminin genel hedeflerinin saptanması ile ilgili bir analiz yapılmasından sonra başlanmalıdır ve psikolojik teorilerin bu hedeflere katkıda bulunması gereklidir. Pek çok teorisyen müzik öğretiminin sadece belirli müzik yeteneklerinin öğrenilmesinden fazlasını kapsamaması gerektiği konusunda hemfikirdir. Daha geniş hedefler arasında; müziğin sanatsal yönlerinin anlaşılması, kültürel mirasın devri, yaratıcılığın artırılması, sosyal eğitim, güzel vakit geçirme ve dinlenme, fiziksel ve zihinsel sağlığın daha iyiye götürülmesi, entelektüel yeteneklerin artırılması gibi benzeri unsurlar bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla, müzik eğitiminin entelektüel, duygusal, psikomotor ve sosyal gelişime katkıda bulunması gereklidir ve şüphesiz bu listeye farklı boyutlar eklenebilir (Hargreaves, 2001).

Bazı müzik eğitimcileri hedeflerinin modellerini formüle etmeyi denediler ve Bloom'un "Eğitimsel Hedeflerin Taksonomisi" ni (Bloom, 1956, Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964) referans noktası olarak kabul ettiler. Bloom, bu genel hedefleri üç temel kategoriye bölmüştür; bilişsel, duyuşsal (efektif) ve psikomotor. Bu üç temel Regelski'nin (1975) "müzik davranışının unsurları" analiziyle paralellik gösterir. Regelski 'açık' ve 'gizli' hedefler arasındaki ana farklılıkları ortaya koymuş ve eğitimcinin genel olarak her iki aşamayı da dikkate alması gerektiğini ileri sürmüştür. 'Açık' hedefte üç ana tip bulunmaktadır; *sözlü davranış* (konuşma ve yazma), *davranışı oluşturma* (besteleme, yaratma, düzenleme/aranje etme, yeniden aranje etme, yeni bir şeyi organize etme, notalama) ve *icra etme davranışı* (enstrüman çalma, şarkı söyleme, yönetme, müzikle beraber hareket etme, dans etme).

Müziksel davranışın 'gizli' yönleri çok daha zor ve ayrılması gereken yönlerdir ve bu noktada Regelski'nin modeli Bloom taksonomisini izlemektedir. Üç ana kategorinin tanımları şöyledir. 'Bilişsel değişkenler' müziğin anlaşılmasında kapsananlardır, yani; "anlama, kavrama, analiz etme, tanımlama ve sentezleme". 'Duyuşsal (efektif) değişkenler' ise, müziğe gösterilen sübjektif ve duygusal tepkime anlamına gelirler. Sezgisel tepki, serbest yorum, tercih etme, hoşlanma vb. 'Psikomotor değişkenler, organizmada kapsananlar ve yetenekli müziksel davranışın koordinasyonudur. 'Taklit etme ve tekrar etme', 'kendini izleme ve 'talimatlara uyma". Psikomotor değişkenlerin diğerlerine oranla müzik öğretmenleri tarafından daha çok üzerinde durulduğu (müzikal yeteneklerin karışık nitelikleri ele alındığında) gibi bir düşünce söz konusu olsa da, Regelski üç ana alan arasında yakın ilişki olduğunu vurgular (Hargreaves, 2001). Regelski'nin modeli katı şekilde uygulanmak için çok detaylı olabilir. Swanwick'in (1979) müzikal deneyimlerin parametreleri olarak nitelendirilen CLASP modeli, muhtemelen daha pratik olması nedeniyle çok daha değişkendir. Bu model, Beste/Kompozisyon, Edebiyat çalışmaları, Ses sınavı, Yetenek kazanımını ve Performansı bir araya getirir, bunların üçü müzikle direkt olarak ilgilidir, diğer ikisi olan Edebiyat ve Yetenek kazanımı ise, iki destekleyici ve kolaylaştırıcı rollere sahiptir.

Müzik eğitimi hedeflerinin genellenmiş modellerinin yanı sıra, farklı yaşlardaki çocuklardan beklenecek başarı ve yeteneklerin bazı dereceleri de genel olarak değerlendirilmelidir. Bu konuların ilki, daha önce üzerinde durulan "sezgisel" ve "biçimsel" yeteneklerin göreceli önemleridir. İngiliz öğretmenler, müzik eğitiminin her ne kadar iki alanı da geliştirmeyi hedeflediğini belirtse de, özellikle küçük çocuklarda sezgisel yetenekler, biçimsel yeteneklerden sonra gelmelidir. Bunun pratik uygulamasında, beste/kompozisyon ve doğaçlama programın ayrılmaz parçaları olarak tavsiye edilir. Yaratıcı müzik yapımı ve kulakla çalmak programın merkezi ve vazgeçilmez bölümleri olarak görülür. Örneğin, yedi yaşındaki çocukların sesleri ve enstrümanları kullanarak basit doğaçlamalarda rol almaları, perküsyon

enstrümanlarını kulakla çalmaları beklenmektedir. On altı yaşında ise çocuklar, müzikte öğrendikleri bazı konuları (sesler, enstrümanlar ve basit elektronik cihazlar kullanmak), hem birey hem grup olarak aktarabilmelidirler. Bunun yanında çeşitli formların (dans, şarkı, varyasyon, rondo vb.) ve diğer unsurların (vokal, enstrümantal, sesler ve enstrümanlar, elektronikler) beraber kullanılması ile bu tür doğaçlama kompozisyonların yaratılması daha da kolaylaşır (Simonton, 1983).

Kulakla çalmanın ve doğaçlamanın eğitim içinde yer alması, performans açısından İngiliz müzik eğitiminde geleneksel olarak başarılan önemli bir yapılanma anlamına gelir ve on altı yaşındaki çocuklara yapılan ulusal GCSE (*General Certificate in Secondary Education*) sınavlarına kompozisyonun dahil olması, İngiliz ortaokullarında verilen müzik eğitimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olmuştur. Bu yenilikler, notasyon yeteneklerinin çeşitli müzik şekillerinde gereksiz olabileceği yönünde bir açıklamayla desteklenmektedir. Kulaktan çalmak ve doğaçlamanın aynı zamanda keyif alınan yanları olduğuna inanılır ve bunun şarkıcılar ve enstrüman çalanlar arasında özgürleştirici bir etkisi olduğu da konu hakkında savunulan düşünceler arasındadır. Pop, folk, caz ve etnik müzisyenler için bu tip yaklaşımlar onların sanatlarının temelini oluşturur. Bununla beraber, okullarda öğretilen ve değerlendirilen müzik performansı, çağdaş toplumdaki vokal ve enstrümantal müziğin geniş çeşitliliğini tamamen hesaba katmalıdır (Hoffer, 1993).

Çeşitli yorumcular (Vulliamy ve Lee 1976; Burnett, 1977; Burnett ve Lawrence, 1979) klasik müziğin pek çok konuda fazla katı olduğunu ileri sürmektedir. Bu yazarlar, pek çok müzik öğretmenin pop müziğin çalınmasında ve beğenilmesinde mevcut motivasyondan yararlanamadıklarını belirtmektedir. Çünkü kendi eğitimleri ve geçmişleri genelde klasik gelenekselciliğe dayanmaktadır. Birçok müzik öğretmeni bu konu hakkında bilgi sahibi olmadığından, okul programlarında pop müziğin rolü hakkında şüphelere sahiptir. Günümüzde okulların müzik programlarında Afrikalı Amerikalıların müziğine de yer verilmesi konusu müzik eğitiminin sosyolojik boyutunda ele alınmaktadır. Tartışmanın özü, klasik müziğin temel müzik yapısı olarak kabul görmüş olduğu ve bu kültürel yapının, genç öğrencileri müziğe karşı yabancılaştırdığıdır. Öğretmenlerin güncel popüler müziği tanıtmak için girişimlerde buldukları zamanlarda bile, bu tür müzikleri yetersiz bulmaları, performans ve estetik ile ilgili uygun olmayan standartların sık sık uygulandığı anlamına da gelmektedir (Hargreaves, 1982).

Swanwick (1979), bu kritiklerde bazı temel hataların olduğunu belirtir. Onun bu düşüncesi daha detaylı tartışma gerektiren bazı konuları ortaya atar. Bu tartışmalar, müzik analizinin geleneksel batı prosedürlerinden kurtulmasının, okullarda pop müziğin uygun hale getirilmesi anlamına gelmediğini ileri sürmektedir. Swanwick'e göre, Amerikan müziklerinin kendi sınırlamaları vardır ve bunlarla normal analitik tekniklerle başa çıkılabilir. Asıl problem farklı kriterlerin farklı müzik geleneklerinin değerlendirilmesinde uygulanması gerektiğidir. Kısaca pop müzik, klasik müzikle beraber okul müzik programlarında uygulanmalıdır.

Diğer taraftan bazı batılı öğretmenler, hangi müziğin öğretildiğinin onun öğretilme şeklinden biraz daha önemli olduğu konusunda bir varsayımda bulunurlar. Genelde farklı öğretim teknikleri ve değerlendirici kriterler bahsedilen müziğe göre adapte edilmelidir. Şekilci notasyon yetenekleri tonal (ses perdesine ait) müziğin pek çok şekli için hayati bir araç olarak kalacaktır. Deneysel ve elektronik müzikler, ses üretimi ve kayıt, teknolojiye uzmanlık gerektirir. Özellikle bilgisayar ve teknoloji alanlarındaki son gelişmeler ışığında, folk, caz ve pop müziği de doğaçlama ve işitsel yeteneklerde bir üstünlük gerektirebilir. Geleneksel-etnik müziğin ve şarkıların müzik tarihi ve sosyal bağlamında değerlendirilmesi gerekir.

3. Müzikte Öğrenme

Müzik öğretimi ve öğreniminde sıradan kurallar geçerli değildir, çünkü bilinen genel kurallar müzik alanında uygulanmamaktadır. Genelde okullardaki nota yazma/öğretme, deşifre öğretimi ve kulak eğitimi, günümüzde konu ile ilgili uygulanan birkaç kuralın daha basit şekilleri ile büyük ölçüde geliştirilmektedir. Aynı durum performansta, yetenek tekniklerini kazanmada, repertuarın hatırlanmasında, müzik hakkında bilgi elde etmede de söz konusudur.

Müzikte öğrenme işlemi başlıca iki yönde olmaktadır. Bunlar, müzik bilgisi ve deneyiminin kazanılması, akılda tutulması ve müzik becerisinin gelişmesidir. Her ikisi de “hafıza” teriminin yaygın kullanımı içerisindedir. Dolayısıyla kazanılan bilgiyi ve deneyimi mevcut kılan bilinçli bir hafızamız olduğu gibi, performans sırasında ve tüm müzik becerilerinde gösterilen, bilinçsiz ya da otomatik bir belleğimiz de vardır (Clarke, 1989).

Müzik hafızası, çok farklı derecelerde olabilir. Genelde bu özel kapasite bazı farklılıklarla kalıtımla geçen bir yetenektir. Hem yetenekli hem de yeteneksiz olarak adlandırılan öğrenci gruplarında var olan bu kabiliyet çeşitleri, verilen eğitim sayesinde şaşırtıcı ölçüde gelişim sağlayabilir. İyi bir eğitim mucizeler yaratabilir.

Psikoloji, genel öğrenmedeki problemler üzerine başka bir alandakinden çok daha fazla deneme olanakları sunmuştur. Bu konuyu temel alan çalışmaların yayınları mevcuttur ve çeşitli öğrenim alanlarında halen kullanılmaktadır. Carl Seashore, deneysel çalışmalarla sağlanan gerçekleri özetlemek yerine, müziği öğrenmek için hazırlanan bir dizi basit kurallar sayesinde, en önemli bulguların ortaya koyulabildiğine inanmıştır. Ayrıca doğru öğrenme alışkanlığı kurma çabasında müzik öğrencilerini motive etmek için kendine özgü tarzı ve açıklığı ile bazı kurallara değinmiştir. Bu bölümde de, hem öğrenciler hem de öğretmenler için müzik öğrenimi esnasında uygulanması gereken bazı kurallar üzerinde durularak, konu, Seashore'un bakış açısından faydalanarak ele alınmaya çalışılacaktır.

3.1. Müzikte Etkili Öğrenme İçin Öğrencilere Sunulan Öneriler

Öğrenim, öğrenen tarafından gerçekleştirilen bir eylemdir. Öğretmen, bu işlemi yapamaz. Bir öğretmenin yapabildikleri; motivasyon ile beraber bilgi takviyesi ve genel rehberlik yoluyla eğitimde elverişli şartlar yaratmaya yardımcı olmaktır. Böylece, öğrenci öğrenim problemiyle yüz yüze kalmakta ve temel sorumluluk öğrencilere yüklenmektedir. Dolayısıyla bırakalım da, öğrenmenin keyifli ve özgür çalışma ortamları ile de olabileceğine inanan ve öğrenmeyi gerçekten isteyen bir öğrenci profili oluşturarak, sorumluluk sahibi çocukların yetişmesine izin verelim.

3.1.1. İlgi Duyulan Alanı Seçmek: Öğrenmeye değer bulduğunuz, yatkınlığınızın olduğu, gerçekten ilgi gösterdiğiniz konuyu çalışma alanı olarak seçin. Seçtiğiniz bu alana, ilgi duyduğunuz diğer alanlara oranla daha çok zaman ayırmanız gerektiğini unutmayın. Bununla beraber, eğer müzik öğreniminde gerekli olan müzikal ilgi, algı ve kişisel yetenek gibi temel özelliklere sahip değilseniz, sizin için müzikal öğrenim, herhangi bir eğitimin rutin bir parçası olup özelliğini kaybedecektir. Onun için her alanda olduğu gibi müziği seçip seçmemede de çok dikkatli olmak gerekmektedir.

Müzikte önce genel bir alan seçin ve bu alanı öğrenmek istediğiniz yönleriyle belli bir içerik çerçevesinde bölüm bölüm ele alın. Bu, yapacağınız yeni bir alana giriş yaparken zaten yapmanız gereken ilk şeydir. Neyin öğrenileceğini bilmek, etkili, ekonomik, zevkli çalışmanın yollarını bulmak müzikte hâkimiyet sağlamanın birinci evresidir (Seashore, 1967).

3.1.2. Öğrenmeye İstekli Olma: Bu istek arada sırada olan veya nadiren hissedilen bir duygu olmadığı gibi, müzikte hâkimiyetin sağlanması için gereken sürekliliği, kesin ve katı kuralları içeren bir çaba gerektirmektedir. Müziğe arada sırada gösterilen ilgi, yıkıcı bir özelliğe sahiptir. Çünkü müzikteki bu düzensizlik kişinin öğrendiklerinin zamanla yok olmasına neden olmaktadır. Öğretmenler genelde, “Dikkatinizi verin, konsantre olun, devamlı uygulama yapın, kendinizi yaptığınız işe verin...” derler. Bir önceki maddede anlatılan sorumluluk artık burada tamamen öğrencinin üzerindedir çünkü bu sorumluluk kendi seçimini yapmış olan öğrencinin hedefine ulaşması için yapması gereken en önemli şeydir. Eğer müzik, sizin kişisel tercihiniz değilse ve isteyerek bu alanda çalışmıyorsanız, yukarıda sayılan konular için çaba veya zaman harcamanıza hiç gerek yoktur.

Hayattaki bazı istek ve amaçlar alışagelmış ve günlük yaşamın bir parçası olmuştur. Bu yüzden öğrenmeye olan isteğinizi de alışkanlık haline getirmeniz ve hayatınızın içine sokmanız çok önemlidir. Bununla beraber bu alışkanlığı bozacak ve zarar verecek hiçbir etkiye izin vermemeniz gerekmektedir. Müziğe olan ilginiz bir alışkanlık halini aldığı anda ise rahatlığın, kolaylığın, egemenliğin ve başarıya ulaşmanın keyfini çıkarabileceksiniz.

3.1.3. İlk İzlenime Güvenin: Avcılık, atıcılık, fotoğrafçılık gibi beceri isteyen her alandaki başarı, kişinin en üst seviyedeki enerjisini gösterdiği ve bu alanlar için sarf ettiği çabalar ile gerçekleşir. Bir şeyi öğrenirken dikkatli ve derin bir ön izleme yapın ve hafızanızdaki bilgileri tekrar gözden geçirin. Seçtiğiniz müzik alanı içinde bu özel anlar, sizin müziği neden öğrenmek istediğinizin bir göstergesi olacaktır. Bunun yanında, müziğe olan yaklaşımınız ve alana duyduğunuz isteğin alışkanlığa dönüşmesi ile müzikal gelişiminizde büyük zaman kazanabilirsiniz. Sonuç olarak, müzikteki ilk izleniminize mutlaka güvenin ve bu izlenimlerle geçmişte edindiğiniz müzikal izlenimleri karşılaştırıp, derinleştirmek için uğraşın (Seashore, 1967).

Müzik alanındaki izlenim, fotoğraf çekmeye benzer. Eğer objenizi seçerseniz, onu çekmeye kararlısınızdır demektir ve onu çekmek için doğru zamanı beklersiniz. İlk izlenimde kalıcı bir resim elde edebilirsiniz, fakat aynı izlenimin tekrarı ilk seferdeki gibi net olmayabilir ve istenen sonuç tekrar alınamayabilir. Bu durum genelde öğrencilerin tercih ettiği ezberci öğrenme metodunun tam tersidir (Schmidt ve Lee, 1999).

Yeni bir alan ile ilgili seçim yaptığınızda, o alanın genel karakteristiği ile ilgili hızlı bir araştırma yapın ve size yakın alanın özelliklerini saptayın. Gözlem yapın, eski bilgilerinizi hatırlayarak alanın size yeni olan taraflarını keşfedin. Bu alanla ilgili yaptığınız seçimlerdeki hâkimiyetiniz ancak birbirini izleyen yeni izlenimleri edinmeniz ile gerçekleşecektir. Ayrıca bu izlenimlerle bireysel özelliklerinizi birleştirebilirsiniz.

3.1.4. Öğrenmeyi Düşünerek Sınıflandırma: Düşünmek, öğrenme sırasındaki problemleri çözerken tartışmalarla ilgili yeni zorluklarla karşılaşmaktır. Eğer bu öğrenme, yeni bir stil, modülasyon, cümle grubu veya zor parmakları kullanma yetisi ise, bildiğiniz şeylerle ilişkisine dikkat edin. Bu ilişkinin kabulü, öğrenme hareketi olan yeniyi, eskiye bağlayan bağıdır (Green, 1997). Akıllı öğrenmek, çoğunlukla etkili sınıflandırmada oluşur. Dolayısıyla her yeni deneyimi önceden sahip olduğunuz deneyimlerle ve birbirleri ile olan ilişkisine göre düşünün. Bunu büyük bir duyarlılıkla ve bilinçli olarak sınıflandırın.

Bir botanik uzmanı, binlerce bitkiyi bilir ve hatırlayabilir çünkü mesleği gereği görsel alışkanlığa sahiptir. Aslında bitkiler kısmen birbirlerine benzerler ve dolayısıyla aynı sınıfa ait sayılabilirler. Botanik uzmanı, binlerce bitkiyi hatırlamak yerine, bitkileri ait oldukları sınıf içerisinde türleri ve ilişkileri sayesinde hatırlar. Aynı durum müzikte de geçerlidir. Bu açıdan yeni deneyimin eskiyle ilişkisine dikkat edin. İlk izlenimde yaptığınız sınıflandırma her zaman size ait olacaktır. Bu nedenle, ilk izlenimin

anlamının özellikleri ve detayları yeterince iyi bilinene kadar çok dikkatli olunmalı ve devam edilmelidir. Kesin kararlılıkla çalışmaya alışık olan bir öğrenciye göre, bu ilkeyi öğrenmede ki kısa yolu nasıl sağlanacağını bilmesi oldukça zordur. Geçmişte zaman zaman yapılan bazı ünlü hafıza çalıştırma sistemlerinin çoğunda bu düşünce yapısı bir anahtar olmuştur (Williams ve Webster, 1999).

3.1.5. Somut Düşler Kurma: Bir nesneyi canlıyken görürüz, dinleriz, tadarız, dokunuruz veya koklarız; zihin görüntüsünde ise ancak hatırlayabiliriz. Örneğin, “Dün gece bir şarkı dinledim; şu anda gözlerimi kapatıp yorum özellikleri dışında onu tekrar dinleyebilirim” (Bloom, 1985). Canlı ve doğru zihin görüntüsü, müzikal düşüncenin en parlak özelliklerinden biridir. Müzisyenlerin tonal dünyada yaşamalarını sağlayan işte bu faktördür (Aiello, 2000b). Ara sıra müzik dinler ve söyler ama sık sık ya hatıra şeklinde ya da sezi şeklinde onun tasvirini yaparız. İlk izlenim yaratmadaki kuralımız, tamamen aynı şekilde yeniden oluşturarak, sınıflandırmada yardımcı olan bazı ayrıntılara dikkat etmektir.

Bir nesneyi gördükten hemen sonra elde edilen somut görüntü, ilk hatırlamada en önemli olandır. Fakat hayaller fanteziyle yakından ilişkilidir ve fantezi, bizim hatırlamamıza yardımcı olan çarpıcı, ilginç, tuhaf ve devamlı izlenimler sunması açısından, hafızanın en iyi yardımcılarından. İlerledikçe somut bir hikâyenin türünü yaratarak, her bir izlenimin zihindeki görüntüsünü bir sonrakine bağlayın. Bu yöntem sayesinde, bir kişide bir kere dinledikten sonra, dinlediğini doğru sırada tekrar edebilecek ortalama 50 veya 100 kelimelik bir listeyi öğrenebilecek yeterli hafıza mevcut olmaktadır (Baddeley, 1990).

Öğretmenler derslerde bazen oyun tutumunu artırmak için bazı materyaller kullanmaktadırlar. Fakat öğretmeyi bu yolla yapabilme becerisi kişiye özgüdür ve her eğitimciye göre değişebilir. O yüzden öğrenci olarak siz, öğrenmede bir araç olarak kendi hayal gücü ve tarzınızı yaratmalı, derslerde kullanılan bu materyallerden esinlenebilmelisiniz.

Bununla beraber müzikal olarak müziği nasıl algıladığınız önemi ise ayrı bir konu olup, kendi müzikal gelişim ve yaratıcılığınızı müzik yoluyla keşfetmeye çalışın (Otacıoğlu, 2016).

3.1.6. Düşünülenden Daha Büyük Birimler Oluşturma: Bütün olarak öğrenme, gelişmiş belli aşamalarda gerçekleşir. Fakat genel olarak öğrenmenin en iyi kuralı, belli bir zaman diliminde belirlenmiş olan tek bir şeyi öğrenmektir (Kemp, 2000). Daha sonra yaptığınız iş bitene kadar bu birimleri bir araya getirin. Çünkü bunu yaparken, daha fazla şeyi öğrenme gücüne sahip olacaksınız.

Okumak için öğrenme analogisini ele alalım. Çocuk ilk önce ayrı harfleri görmeyi, sonra bunları seslerle ilişkilendirmeyi, sonra sesleri kelimelere, kelimeleri kalıplara, kalıpları cümlelere, cümleleri paragraflara, bir bütün olarak da paragrafları konuya uydurmayı öğrenir (Hallam, 1998). Okumayı öğrenince, okuması daha kolay ve daha geniş kapsamlı olur. Bu durum kesinlikle müzikteki deşifreye, müzik performansına ve müziğin yorumlanmasıyla paralellik göstermektedir.

3.1.7. Hatırlama ve Uygulama: Bu konuya üçüncü kuralda değinilmiştir, fakat bu kuralla ilgili olarak bilmemiz gereken en önemli şey, ilk izlenime güvendiğiniz ve hemen canlı görüntülerle hatırladığınız küçük ünitelerde bunu oluşturabilmenizdir. Böylece ünitelerin ilerlemesine rağmen, tekrar bakmadan ya da tekrar söylenmeden hafızadan öğrenilen şeyler size sunulmaktadır. Bunu yaparak hafızanıza güvenip güvenmediğinizi deneyebilirsiniz. Hafıza arkadaş gibidir; ona güvenirsiniz ve o da size açık olur (Ericsson ve Kintsch, 1995). Fakat bu kural, görmek yerine hatırlayarak uygulamada zorluk çekmemeniz için dikkatli bir planlama ve iyi sürdürülen bir politikayı gerektirmektedir.

3.1.8. İdareli Dinlenme: Şimdiye kadar üzerinde durduğumuz kurallarımız, bir işi isabetli olarak ilk bakışta yapmadaki çaba konsantrasyonunu zorlamaya yönelikti. Bu çaba, uzun süreçlidir, fakat içinde kendi ödülünü taşır, dahası çabanız ne zaman başarılı hamlelerde etkin bir biçimde yoğunlaşırsa, uzun sürecek bir şeyi, çok kısa bir sürede yapmış olursunuz ve dolayısıyla dinlenmeyi de hak edebilirsiniz.

Dinlenme, her küçük birim öğrenildikten sonra, kısa ve öğrenilen birimin boyutlarının payına göre, çok uzun süreçler halinde ve tüm öğrenme süresince yayılmalıdır (Ames,1992). Dolayısıyla, bir eseri iki saat boyunca ezber metoduyla çalışmak yerine, her bir eserden sora dinlenerek, görevini çok kısa bir zamanda tamamlamış olacaksınız. Böylece periyodik olarak dinlenmiş olacak ve kendine ait özgürlük zamanın kalacaktır. Bunları yapabilme becerisi, sadece öğrenmede zaman kazandıran değil, aynı zamanda kendini durumun hâkimi olarak gösterebilecek davranışları geliştiren bir sanattır (Howe, 1990).

Bu kuralın dışında, nice müzik öğrencisi yanlış çalışma yöntemleri yüzünden bir enkaz haline gelmiştir. Nice öğrenci müzikten nefret etmiş, sıkıcı angaryalar yüzünden öğrenmeyi ve uygulamayı reddetmiştir. Etkili öğrenmede dinlenme, en az çalışma kadar önemlidir ve genelde Seashore'un (1960) da dediği gibi; "*Çalışırken çalışın, oynarken oynayın*" düşüncesi desteklenmelidir.

3.1.9. Öğrenilenleri Hatırlama ve Uygulama: Öğrenilen şeyi yaşamda işlediği şekilde öğrenin ve canlı tutun. Çok küçük yaşta yürümeyi öğreniriz. Bu beceriyi devam ettirmenin en iyi yolu yürümdür. O yüzden iç görü, bilgi, his, aksiyon ya da müzik yorumu konusunda bir beceri edindiğinizde onu uygulayarak canlı tutmalı, sadece düşünmeyle yetinmemelisiniz (Gagne, 1977). Müziğinize iyi bir arkadaş gibi yaklaşın; onunla konuşun, çalışın, oynayın, gülün, onun için bir şey yapın. Arkadaşınızı iyi tanıyın, o da zamanla sizi tanıyacaktır. Özetle, "*Müziğin hayatınıza girmesine izin verin*".

3.1.10. Aşamalar Halinde Tekrarlama: Bazı bilgi, beceri, fırsat ve etkinlikler sistematik olarak tekrar edinilmelidir. Bu aşamalar, aritmetik öğretim organizasyonu aşamalarında iyi bilinir (Hallam, 1997). Hatırlama ya da uygulama çalışmaları, gittikçe uzayan aralıklarla daha yüksek seviyelerde belirli bir süreçte tekrar edilir. Gerekli olduğuna inanılan kısımlar, bu süreçteki tekrarlarla gittikçe daha net bir hal almalıdır. Öğrenme ile ilgili her açıklamada ve sonucu olmayan konularda, önemi olmayan birçok fikirler yürütülür. Hafızanın bir şartı da, gereksiz ya da konuyla ilgisiz olanları unutmaktır (Cantwell ve Millard, 1994). Tekrarın aşamaları esnasında, gereksiz olanlar atılmalı ve kalıcı olarak değerli olana daha fazla güvenilmelidir.

3.1.11. Her Yeni Kazancı Bir Alışkanlığa Dönüştürme: Yaşımız ilerledikçe bazı şeyleri otomatik olarak yapma konusunda gittikçe daha fazla güç kazanırız. Ama hiç kimse öğrendiği teknikleri alışkanlık haline getirmeden veya bilinçaltına yerleştirmeden, müziksel olarak hareket edemez. Ayrıca, temel gerçekler ve beceriler sürekli olarak daha geniş entegrasyonlarda alışkanlıklara dönüştürülene kadar, müziği okuyamaz, çalamaz ya da söyleyemeyiz (Dickey, 1992). Yalnızca bu aşamalardan sonra bir şarkıcı esere duygusunu katarak söyleyebilir, bir piyanist karmaşık bir besteyi kavrayıp ilk görüşte çalabilir ve bir şef sanatsal tüm birikimlerini orkestrasının çalışına aşılayabilir.

Tarihteki müzik eğitimine baktığımızda, bilinçli olarak belirli bir aşamaya dahil olan, özel bir yöntem ya da sürece bağlı kalan ve "*doğal olarak ve duyguyla söyleyin, tonun nasıl yaratıldığına dikkat etmeyin*" diyerek, hayata karşı bir görüş sunan iki tip öğretmen ekolü var olmuştur (Barry ve McArthur, 1994). Psikolojik bağ teorisi, bu iki durumu birleştirir ve "*öğrenme aşamasında öğrenilecek öğelerin detaylarının bilincinde olun, sonra da bu öğeleri alışkanlığa dönüştürün ve müzikal performanslarda büyük ölçüde duygusal zekânın öncülüğünde kendinizi bu duruma bir bütün olarak verin*" der

(Barry, 1992).

3.1.12. Kendi Seviyenizde Öğrenme: Sınıftaki müzik öğretiminde, bir grup içindeki yetenek farklılıklarına bağlı olarak büyük zorluklar görülebilmektedir. Bu durum, öğretmenin üstesinden gelmesi gereken önemli bir sorundur. Ama bunun yanında, öğrenme esnasında edinebildiği tüm kazanımlar üzerinde yoğunlaşmak da, öğrencinin sorunudur (Nielsen, 1999). O yüzden bildiğin şeyleri öğrenmeye, beceriyle yapabildiğin şeylerle ilgili alıştırmaya, uğraştığın görevin ne çok kolay ne de çok zor olmasına dikkat ederek, kendi doğal seviyende çalışmaya devam et.

Böyle bir tutum büyük olasılıkla öğretmen tarafından hoş karşılanacak ve müzikal eğitiminin geliştirilmesi şeklinde sonuçlanacaktır. Sonuç olarak daha sonraki aşamalar için ihtiyacın olan alt yapıya sahip olabilecek ve ilk zamanlarda üstünden hafifçe geçtiğin konuları rahatça yapabilecek hale geleceksin.

3.2.Eğitmenler İçin Bazı Öneriler

Müzik gerçekten de okulda yaşar. Belirtildiği gibi bireysel çalışmalarda öğrenme prensipleri işe yarasa da, çoğu zaman bu prensiplerin varlıkları, öğretmen ya da öğrenci tarafından fark edilmeden eş zamanlı ve otomatik olarak gelişebilmektedir.

Bizim açımızdan mevcut konunun ilgi noktası, doğal olarak müzik öğretmenlerine yönelmiştir, çünkü her bir müzik öğretmeni sanat ve müzik biliminin ilerlemesi için anahtar konumda bulunmaktadır (Mills, 1995).

Bütün bu durumlar için Stipek (1998), öğretmenin atması gereken ilk adımları; öğrencilere okumalarını isteyerek ya da etkili bir şekilde basit kuralları ve denklemleri gözlemlemeyi öğretmek, dolayısıyla işbirlikçi bir tutum oluşturarak sorumluluk aşımak olarak tarif etmiştir. Doğal olarak bu durum, öğretmene de sabit, bitmeyen ve öğretim boyunca kuralların tamamen uygulanması konusunda sorumluluk yüklemektedir. Gruhn (1980) bu konu hakkında; “*Öğrenciyi öğrenmeye hevesli hale getirmek ve ona sorumluluk yüklemek başarılı öğretimin ilk ögesidir*” demiştir. Bu düşünce Stipek’in tarifi ile paralellik göstermektedir.

3.2.1.Nota Yazımı: Öğrencilerin kendi seviyelerini anlayabilmesi için gereken maddelerin özel bir listesini yapın. Böyle bir liste özellikle iyi sınıflandırılmalıdır. Tahtaya bu listeyi yazın ve bir kontrol listesi olarak öğrencilere yazdırın. Hepsini tek aşamada, bir birim olarak öğretin. Bunun için yoğun rekabetçi alıştırmaya tekniği ve hafıza araçları kullanın. Örneğin; öğrencinin anahtarı ve kuralın uygulanmasıyla notadaki diyez ya da bemollerin sayısını söyleyeceği bir kural gibi...(Abeles, Hoffer ve Klotman, 1994). Ayrıca bilgileri somut ve çarpıcı örneklerle canlı tutun. Bütün görevin tamamlanması sonucunda, nota yazımı standardındaki sıkıntı uzaklaştırılacak ve öğrenci ilk gösterdiği çabadan itibaren edindiği bilgilerin zevkiyle şevklenecektir. Her gün derse farklı örnekler getirerek nota yazımını canlı tutun. Bu yüzden, öğrencinin müzikte kişisel tatmini ve başarısı için kullanacağı gerçek bir araca sahip olduğunun bilincinde olmasını sağlayacak bir eğitim organize edin (Seashore, 1967).

Rekabetçi testlerle kalıcı olarak akılda tutma sağlanana kadar, uzun aralıklı aşamalar halinde tekrar yapın; fakat bir önceki kural kesin olarak yerine getirilirse bu kurala gerek kalmamaktadır. İlk öğrenmeden sonra eski bilgileri kullanın. Öğretim yöntemi olarak yeniden öğretmeyi değil, geçmişteki bilgileri hatırlatmayı seçin (Gabrielsson, 1999).

Sonuncusu ve en önemlisi; “*Öğrettiklerini kendine de öğretebiliyor musun?*” (Dowling ve Harwood, 1986), verilen eğitim, bu kurala göre değerlendirilmelidir. Yani, öğretmen öğrencilerle beraber hedefi seçebilmeli, bu hedefi vurabilmeli ve öğrencilerinin bu oyunu kazanmalarına izin vererek yemeğin tadını çıkarmalarına izin vermelidir.

3.2.2. Kulak Çalışması: Ders içindeki müzikal kulak öğretiminde ve gelişiminde dört temel ögenin olduğunu belirtin; ritim, gürlük, zamanlama ve tonu duyma. Bu öğeler bilinmedikçe, kulak eğitimi hem öğrenciye hem de öğretmene sonsuz ve mantıksız gelmektedir (Nielsen, 1999). Bunların her birini müzikal bütünden ayırabilmek için, öğrenciyi ne duyacağı konusunda bilinçlendirmek, ses ve çalgı kayıtlarıyla örnekler sunmak gerekir. Öğrenciye bu dört özelliğin somut bir tanımını vermek gerekir. Bu tanım ilk olarak ayrı bir olgu ve ikinci olarak da gerçek müzikal durum içinde açıklanmalıdır (Williamson ve Valentine, 2000). Eğer bu tanımlama iyi yapılabilirse, büyük ölçüde bu konuyla ilgili tüm yapılması gerekenler yerini bulacaktır.

Fakat daha sonra, her bireyin bu faktörlere göre kapasitesi ölçülmeli ve her birine bu dört ölçüye göre notlar verilmelidir. Bu değerlendirme tabanında, dört faktörün her birinde öğrencinin doğal seviyesinde davranması sağlanmalı ve öğrencinin kullanmakta olduğu beceriyi edinmeye çalışırken zaman kaybetmemesi için rekabetçi alıştırmalar düzenlenmelidir (Seashore, 1967). Bu maddede doğuştan gelen kapasitelerle uğraştığımız için, öğrencilerin var olan yetenekleri bu tür çalışmalardan sonra çok fazla gelişmeyecektir. Bu alıştırmaya ile faktörün ne olduğunu araştırmak, onu tanıtmaya niyet etmek, uygulamanın gücü ve önemini bilmesi amaçlanmaktadır (Madsen, 1990).

Bir öğrenciyi düşük kapasitesi yüzünden kötü bir kulağı olduğuyla suçlamayın, bunun yanında doğuştan şanslı olan bir öğrenciyi de muhteşem bir kulağı var diye övmeyin (Kennell, 1989). Bu becerilerden pay çıkarmak için rehber bir kitap veya metot kullanın ve her öğrenciyi ona verilenlerden sorumlu tutun. Yaptırdığınız tüm alıştırmalarda, öğrencinin kulağını, müzikte güzeli duymanın önemini ortaya çıkaracak olan bu dört faktörü, her zaman alarm halinde tutun.

Bu dört öge tanımlandığında, ritim, melodi, uyum ve hareket gibi bütün karmaşık duyma süreçlerinin her birinin içeriklerindeki öğelere göre analiz ederek, aynı tutumla yaklaşın ve kulağınızı duyulan şeyin tanımlanmasından sorumlu tutun (Hallam, 1997). Bu karmaşık süreçte gerçek kulak alıştırmaları, müzikal ve müzikal olmayan olarak düşünülmektedir. Müzik eğitiminde, somutun gücü ve müzikal öğelerin tasvirinin yerinde ve doğru olarak yapılması, emir ve aynı zamanda ilham veren öğretmenin öğrencilerine bir hediyesidir (Seashore, 1967). Ritim, uyum ve ton kalitesinin analizi öğrenciler tarafından gittikçe ilginçleşen bir oyun haline getirilebilir.

Bir müzik eğitimcisi olarak yeteneklerden pay çıkarma konusundaki içgüdüne ve tecrübelerinize güvenirken, kulak alıştırmalarının doğruluğunu kontrol etmeli ve bunun sorumluluğunu da üstlenmelisiniz.

3.3.3. Ton Üretimi-Oluşumu: Ton üretiminde alıştırmaya yaptırırken, öğrencinin her aşamada ne öğrenileceğini bilmesini sağlayarak tonal duyuşu, hem basit hem de karmaşık süreçlerin sınıflandırılmasında temel olarak alabilirsiniz. Bir seferde bir faktörün öğrenilmesini sağlayacak alıştırmalar yaptırmalısınız. Gerçek söylemede ve çalmada doğru teknik terminolojisini kullanın ve tanımlanabilir, çözülebilir, denetlenebilir faktörler bakımından sürekli alıştırmaya yapın (Chaffin ve Imreh, 1996).

Bu alanda yetenekli olan öğrencilerin zaten bildiği şeyler üzerinde alıştırmaya yapmayın. Ya da dikkatli analizlerden sonra yapamayacağını anladığınız alt seviyedeki öğrencilerle üst seviyelerde çalışmalar yapmayın (Madsen, 1990). Çoğu müziksel çalışmanızda, alt seviyedekilere alıştırmaya yaptırmak için daha yetenekli olan öğrencilerinizi görevlendirin. Öğrencilerin her alanda birbirlerinden etkilendiğini ve müzikal eğitimde en büyük geri dönüşlerin, müzik öğrencilerinden geleceğini de unutmayın.

Öğrencinin sesine ya da enstrümanına hâkim olmasını geliştirmek için, müzikte duyguları ifade etmenin bir şartı olan, iyi düzenlenmiş müzikal alıştırmalarla öğrenciyi otomatikleşene kadar müziğin içinde tutmayı, yapıcı hayal gücünüzü kullanarak sağlayın (Mills, 1995).

3.3.4. Müzikal Düşünce: Müzikal düşünme, nota yazımı, kulak alıştırmaları ve ton oluşumunun bir birleşimidir ve hepsinde olduğu gibi sürekli alıştırma gerektirir (Clarke, 1989). Müzikal düşünmeyi tam anlamıyla yerine getirebilmek için, müziğin mekanik evrelerinden, zevk için şarkı söylemeye, çalmaya veya repertuar hazırlamaya kadar olan doğal bazı evrelerden mutlaka geçmelisiniz.

Her şey bir yana, müziğin büyük bir çoğunlukla hobi olarak yapıldığını unutmayın. Yani her durumda müziği, yapılmaktan zevk alacak bir şey durumuna getirmeliyiz. Bunun içinde; müzik duygusunun, müziğin klasik tanım ve anlayışının ötesinde olduğunu göstererek, tonu duyma, ton üretimi ve müzikal düşünme bakımından müziğin estetiği hakkında sürekli olarak bilgiler verin (Kemp, 2000).

SONUÇ

Çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları, öğrencinin aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği; yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran etkinlikler ve oyunlardan oluşan bir öğrenme sürecidir. Bu eğitim yaklaşımları kemikleşmiş bazı kalıpları kırarak bireyin kimi nedenlerden dolayı içinde sakladığı yaratıcı yetenekleri keşfetmesini sağlamaktadır. Birey yarattıkça kendisine güven artmakta ve böylelikle dış dünya ile daha sağlıklı ve dengeli iletişim kurmaktadır (Gürşen, 2006: 83). Bu düşünce ile Türkiye’de ilköğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklik, Yapılandırmacı Yaklaşım temel alınarak hazırlanan mevcut ilköğretim programlarının geliştirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, 2006 İlköğretim Müzik Dersi (1-8 Sınıflar) Öğretim Programının hazırlanması sürecinde programın temel felsefesine öğrenci merkezli bir anlayışı içeren “Yapılandırmacı Yaklaşım” ve “Çoklu Zekâ Kuramı” kaynaklık etmiştir (TTKB, 2007: 21).

Araştırmada dikkat çekilmeye çalışılan diğer bir alan ise her eğitimde olduğu gibi müzik eğitiminde de, program geliştirmenin ne kadar önemli ve gerekli olduğudur. Türkiye’de halen kullanılan yapılandırmacı eğitim temelli müzik eğitimi programları kağıt üzerinde var olmasına rağmen maalesef gerek öğretmenlerle gerekse öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarının görüşleri sorulduğunda müzik dersleri uygulamada halen klasik yöntemle dayalı olarak verilmeye devam etmektedir. Bunun yanında derse giren öğretmenin yaratıcılık ve okul yönetiminin bu modele olan bakış açısına göre farklılık gösteren bu durum yeni nesil öğretmenler ile zamanla değişim göstermeye başlamıştır. Öğrenci merkezli eğitimin önemi ve sadece teoriye dayalı olarak verilen bir müzik eğitiminin artık evrensel olarak da hiçbir faydası olmadığı yapılan araştırmalarla da ispatlanmıştır.

Günümüzde de halen ilkokul ve ortaokullarda sözü edilen öğretim programı uygulanmaktadır. Ancak İlköğretimin bütün sınıflarında müzik dersleri programlara alınmış olmasına karşın amacına uygun bir eğitimin verilmediği düşünülmektedir (Bilen, Özevin ve Canakay, 2009: 13).

Yukarıdaki düşünceleri destekler bir çalışma yapan Umuzdaş ve Levent (2012), araştırmanın sonuç bölümünde, ilköğretim çocuğunun etkinlikleri yaparak ve yaşayarak gerçekleştirmesi dersin hedeflerine ulaşması için bir koşul olduğunu belirtmişlerdir. 2006 Genel Müzik Öğretim Programının” bu yaklaşımı benimsediği üzerinde durmuşlardır. Ancak bununla beraber okullardaki fiziki şartların yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması, öğrencilerle bire bir ilgilenmeyi zorlaştırmakta ve müzik öğretmenlerinin çalıştıkları ortamlardan kaynaklanan sorunlarda eklenince, programın

uygulanmasında zorlukların ortaya çıktığı belirtilmiştir. Araştırmacılara göre, bu tür sorunlar, iyi hazırlanmış bir programın dahi uygulanmasını güçleştirebilmektedir.

Çayak (2014), "İlkokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları ile özyeterlikleri arasındaki ilişki" başlıklı makalesinde, *öğretmenlerin; öğrencilerin öğrenme stillerini belirleme, sınıf ortamında öğrencilerle etkili iletişim kurma ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme-değerlendirme etkinlikleri geliştirme konularında hizmet içi eğitimler alması ve öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri bu durumların nedenlerini araştıran farklı araştırmaların yapılması gerektiğini* belirtmiştir.

Sonuç olarak, genel müzik eğitimi kapsamında hangi seviyede yeteneğe ve yapabilirliğe sahip olunursa olunsun, müzikal düşüncenin, engelsiz bir şekilde kendini ifade edilebileceği ortamı sağlayan becerilerin edinilmesine çaba göstermek çok büyük önem taşımaktadır.

Carl Seashore, bu konu ile ilgili olarak, halen önemini ve güncelliğini koruyan ve benim içinde çok özel olan şu sözü söylemiştir: "*Öğrenciyi, renkli fırçaları olan ve onları kullanmak için becerisi, resmini yapacağı bir madde ya da ideali olan ve resimde kendini ifade edebilecek bir ressam konumunda tutun*".

KAYNAKLAR

- Abeles, H.F., Hoffer, C.F.ve Klotman, R.H. (1994). Foundations of music education (2nd ed.). New York: Schirmer.
- Aiello, R. (2000). Memorizing two piano pieces: The recommendation of concert pianists. Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition. Department of Psychology, Keele University Pub.Co.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Baddeley, A.D. (1990). Human Memory: Theory and Practice. Boston: Allyn&Bacon.
- Barry, N.H. (1992). The effects of practice strategies, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance. *Psychology of Music*, 20 (2), 112-123.
- Barry, N.H. ve McArthur, V. (1994). Teaching practice strategies in the music studio: A survey of applied music teachers. *Psychology of Music*, 22(1), 44-55.
- Bennett, S.N. ve Jordan, J. (1975). A typology of teaching styles in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 20-28.
- Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain. New York: McKay.
- Bloom, B.S. (1985). Developing talent in young people. New York: Ballantine.
- Bilen, S., Özevin, B., ve Canakay, E. (2009). Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi. (1. Basım). Müzik Eğitimi Yayınları. Ankara.
- Burnett, M. (1977). Music education review, vol 1. London: Chappell.
- Burnett, M. ve Lawrence, I. (1979). Music education review, vol 2. Slough: NFER.
- Chaffin, R. ve Imreh, G. (1996). Effects of difficulty on practice. Poster presented at the 4th International Conference on Music Perception and Cognition. McGill University, Montreal, Canada.
- Cantwell, R.H. ve Millard, Y. (1994). The relationship between approach to learning strategies in learning music. *British Journal of Educational Psychology*, 64 (1), 45-63.
- Clarke, E.F.(1989). Mind the gap: Formal structures and psychological processes in music. *Contemporary Music Review*, 3, 1-15.
- Çalışlar, A. 1985. Türkiye'de Müzik Sanatının İdeolojik Boyutları, Gösteri Dergisi, Sayı: 58.

- Çayak, S. (2014). İlkokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutumları İle Özyeterlikleri Arasındaki İlişki. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Eylül 2014, Sayı 31, 88 - 110
- Dickey, M.R. (1992). A review of research on modeling in music teaching and learning. Bulletin of the Council for Research in Music Education. 113, 27-40.
- Dowling, W.J. ve Harwood, D.L. (1986). Music cognition. Orlando, FL: Academic Press.
- Ericsson, K.A. ve Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. Psychological Review, 102, 211-245.
- Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. In D. Deutsch (ed.) (2nd ed), The psychology of music, 501-602. San Diego, CA: Academic Press.
- Galton, M. ve Simon, B. (1980). Progress and performance in the primary classroom. London: Routledge&Kegan Paul.
- Gagne, R.M. (1977). Conditions of learning (3rd edition). New York: Holt, Rinehart &Winston.
- Green, L. (1997). Music, gender, education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greer, R.D. (1980). Design for music learning. New York: Teachers College Press
- Gruhn, W. (1980). Music Learning: Neurobiological foundations and educational implication. Research Studies in Music Education, 9, 36-47.
- Gürşen, E. T. (2006). Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 7 (12), 81-93.
- Hallam, S. (1997). What do we know about practicing? Toward a model synthesizing the research literature. In H. Jorgensen and A.C. Lehmann (Eds).
- Hallam, S. (1998). Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning. Oxford: Heinemann.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of ideational fluency: some normative data. British Journal of Educational Psychology, 52, 109-112.
- Hargreaves, D. J. (2001). The Developmental Psychology of Music. Cambridge University Press.
- Hoffer, C.R. (1993). Teaching music in the secondary schools (3rd edition). Belmont, California: Wadsworth.
- Howe, M.J.A. (1990). The origins of exceptional abilities. Oxford: Blackwell.
- Kemp, A.E. (2000). The education of Professional musician: Its psychological demands and outcomes. Musical Performance, 2(3), 93-110.
- Kennell, R.P. (1989). Three teacher scaffolding strategies
- Kennell, R.P. (1989). Three teacher scaffolding strategies in college instrumental applied instruction. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. ve Masia, B.B. (1964). Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain. New York: McKay.
- Leonhard, C. ve House, R.W. (1972). Foundations and principles of music education (2nd edition). New York: McGraw-Hill.
- Mark, M.L. (1978). Contemporary music education. New York: Schirmer.
- Madsen, C.K. ve Yarbrough, C. (1980). Competency-based music education. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Madsen, C.K.(1990). Teacher intensity in relationship to music education. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 104, 38-46.
- Madsen, C.K. ve Kuhn, T.L. (1978). Contemporary music education. Arlington Heights, III: Harlen Davidson.
- Mills, J. (1995). Music in the primary school. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nielsen, S. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. British Journal of Music Education. 16 (3), 275-291.
- Nye, R.E. ve Nye, V.T. (1977). Music in the elementary school (4th edition). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Özevin, B. (2003). Info Sayı:4, s.12, İstanbul: Avusturya Liseliler Vakfı Yayınları.
- Paynter, J. (1977). The role of creativity in the school music curriculum, in Music education review, vol.1, ed. M. Burnett. London: Novello.
- Payntner, J. (1982). Music in the secondary school curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.
- Regelski, T.A. (1975). Principles and problems of music education. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Schmidt, R.A ve Lee, T.D. (1999). Motor Control and learning: A Behavioral emphasis (3rd ed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Seashore, C.E. (1960). Seashore measures of musical talents (2nd revision). New York: The Psychological Corporation.
- Seashore, C. E. (1967). Psychology of music. New York: Dover edition.
- Serafine, M.L. (1983). Cognition in music. Cognition, 14, 119-83.
- Simpson, K. (1976). Some great music educators. London: Novello.
- Stipek, D.J. (1998), Motivation to learn: From theory to practice (3rd ed). Boston: Allyn&Bacon.
- Simonton, D.K. (1983). Esthetics, biography and history in musical creativity, in Documentary report on the Ann Arbor symposium on the application of psychology to the teaching and learning of music. Reston, Virginia: MENC
- Swanwick, K. (1977). Belief and action in music education, Music education review, vol. 1. London: Chappell.
- Swanwick, K. (1979). A basis for music education. Windsor: NFER.
- Swanwick, K. (1977). Belief and action in music education, Music education review, vol. 1. London: Chappell.
- Otacıoğlu, S. (2015). The Place and Importance of Physiology of Voice in the Teacher Education. International Journal of Social Sciences and Education Research, 1 (1), 273-279.
- Otacıoğlu, S. (2016). Examining the Different Variables of Musical Perception Level of the Education of Undergraduate Students Conservatories in Turkey. International Journal of Social Sciences and Education Research, 2 (3), 1150-1159.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007). İlköğretim Müzik (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara
- Taylor, D. (1979). Music now. Milton Keynes: Open University Press.
- Williams, D. ve Webster, P. (1999). Experiencing music technology (2nd Ed.). New York: Schirmer.
- Williamon, A. ve Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. British Journal of Psychology, 91(3), 353-376.
- Uçan, A. (1993). Müzik eğitimi, ülkemizde müzik eğitime genel bir bakış. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları A.Ş.
- Umuzdaş, S. ve Levent, A. (2012). Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşleri. YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi. 2012, Cilt:IX , Sayı:I, 56- 73 <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Uslu, M. (2013). Müzik eğitimi aracılığıyla aynı yaş gruplarının sosyo-kültürel değişimlerinin ve gelişimlerinin sağlanması. İnönü Üni.Sanat ve Tasarım Dergisi, Cilt 3, Sayı 8.
- Vulliamy, G. ve Lee, E. (1976). Pop music in school. Cambridge: Cambridge University Press.