

MÜZİK GELİŞİMİ VE ÖĞRENMEDE SOSYO-KÜLTÜREL BAĞLAM

Doç. Dr. Gökmen Özmentek
Akdeniz Üniversitesi
gozmentek@gmail.com

Arş. Gör. Fulya Adızek
Akdeniz Üniversitesi
b.f.adizel@gmail.com

Özet

Gelişim ve öğrenme süreci oldukça karmaşık bir yapıya sahip olup, çok sayıda önemli etkeni barındırmaktadır. Bu etkenlerden biri olan sosyo-kültürel bağlamın alanyazında öne çıkmaya başlamasıyla bireyin öğrenme sürecinde çevresiyle kurduğu etkileşimin gücü eğitimcilerin ilgisini çekmiştir. Bandura, Vygotsky, ve Bronfenbrenner gibi araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda gelişim ve öğrenme sürecinde bireyin sosyo-kültürel bağlamıyla birlikte ele alınması gerekliliğini öne çıkartmışlardır. Gelişim ve öğrenme psikolojisi alanında yapılan bu çalışmalar müzik eğitimi araştırmalarını da etkilemiştir. Müzikte başarıyı yetenek ve çalışma gibi bilişsel ve bireysel değişkenler üzerinden açıklama eğilimli müzik eğitimi araştırmalarında 70'lerle birlikte post-Piaget dönemi başlamış ve sosyo-kültürel bağlamın etkisi ağırlık kazanmıştır. Böylelikle, müzikte gelişim ve öğrenme sürecinde bireyin yakın ve uzak çevresiyle kurduğu ilişkileri inceleyen bir takım model ve kuramlar geliştirilmiştir. Yapılan literatür taramasında müzikte gelişim ve öğrenme sürecindeki sosyo-kültürel bağlamın temel öğelerinin aile, okul, akran, teknoloji, medya ve toplumsal cinsiyet olarak ele alındığı görölmektedir.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, Müzik gelişimi, Müzik öğrenme, Sosyo-kültürel bağlam.

THE SOCIO-CULTURAL CONTEXT OF MUSICAL DEVELOPMENT AND LEARNING

Abstract

The process of development and learning is highly complex, and it involves a number of important factors. Socio-cultural context, one of these factors, has been highlighted in the relevant literature, and this got educators in the power of the interaction between individuals and their environment in the learning process. Bandura, Vygotsky and Bronfenbrenner stressed that individuals should be studied in connection with their socio-cultural contexts in the process of development and learning. These studies in the fields of development and learning psychology also affected research in music pedagogy, which tended to explain success in music with cognitive and individual variables such as talent and practice. In the 1970s, the post-Piaget period began with these studies, which emphasized the effect of the socio-cultural context. This period involved the development of models and theories that examined individuals' musical development and learning in narrow and broad socio-cultural contexts. A review of the relevant literature indicated that the fundamental elements of the socio-cultural context in musical development and learning process have been studied as family, schools, peers, technology, media and gender.

Keywords: Music education, musical development, musical learning, socio-cultural context.

GİRİŞ

Gelişim kavramı alanyazında birbirinden farklı birçok tanımla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kavramlar gelişimin çoğunlukla sosyal, fiziksel, dilsel ve zihinsel boyutları üzerinde toplanmış olup en önemli ortak özellikleri gelişimi niteliksel ve niceliksel ilerleme olarak görmeleridir. Senemoğlu (1998) gelişimi,

organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dilsel, duygusal ve sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimi olarak tanımlarken, Mussen ve diğ. (1984) gelişimin; Senemoğlu (1998) gibi hayatın başlangıcı ile başladığını ifade etmiş ve daha iyiye doğru giden, daha etkili, düzenli ve karmaşık bir davranışla son bulan değişimler olarak tanımlanabileceğini ifade etmişlerdir. Swanwick (2015) ise gelişim sürecinde genetik ve çevresel etmenlerin birlikte hareket ettiğini ve gelişimin aşamalı olarak ilerlediğini belirtmiştir. Maccoby (1984) de gelişimin belli bir sırayla ardışık devam ettiğini ifade etmiş ve tahmin edilebilir biçimde her çocukta benzer şekilde basamaklandığını eklemiştir. Alanyazında birçok tanımı olsa da gelişim ile ilgili ortak noktalar şöyle özetlenebilir:

1. Gelişim döllenme ile başlar.
2. Gelişim belli aşamalar halinde yaşanmaktadır.
3. Gelişim ileri yönlü sürekli, birikimli ve nöbetleşe bir değişim sürecidir.
4. Gelişimde büyüme, olgunlaşma, kalıtım, çevre ve zaman faktörleri etkilidir.
5. Gelişim hızı bireyde ve her yaşta aynı değildir.
6. Farklı dönemlerde farklı gelişim türleri önem kazanabilir.

Eğitim psikolojisinde gelişim kavramıyla yakın olarak ele alınan öğrenme olgusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde ise, araştırmacıların öğrenmenin bir davranış değişikliği olduğuna ve bu değişimin kalıcılığına ilişkin ortak söylemler geliştirdikleri görülmektedir. Ancak, davranış değişikliğine sebep olan faktörler ile ilgili farklı görüşler söz konusudur. Örneğin Ulusoy'a (2008) göre öğrenme; yaşantı yoluyla elde edilen, gözenebilir ve kalıcı izli davranış değişikliği iken Froebel'e göre öğrenme başkalarıyla birlikte amaçlı yapılan işler yoluyla gerçekleşmektedir (Oktay, 2004). Froebel bu tanımında öğrenmenin yaşam yoluyla gerçekleştiğini belirtmiş ancak, bireyin öğrenmek için başkalarına ihtiyacı olduğunu ve öğrenmenin yaşantının herhangi bir anında değil, amaçlı işler yapıldığında gerçekleştiğini belirtmiştir. Ausubel ise, öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerin öğrenenin önceki bilgileri ve güdülenmesi olduğu görüşündedir. Oluşturduğu Anlamlı Öğrenme Kuramına göre yeni öğrenilecek malzemeye bilişsel yapıda var olan bilgiler arasında bir ilişki varsa öğrenme anlamlıdır ve bireyin öğrenebilmesi için buna niyetli olması önemlidir (Çakıcı ve diğ.,2006). Alanyazında farklı tanımlamalar olsa da genel olarak öğrenmenin bir davranış değişikliği olduğu üzerinde durulmuştur. Bunun dışında öğrenmenin kalıcı olması, yaşantı yoluyla elde edilmesi ve yaşantı sırasında çevresel ve bilişsel faktörlerin etkisiyle bir süreç içinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Gelişim ve Öğrenmede Sosyo-Kültürel Bağlam

Eğitim psikolojisi alanında, sosyal öğrenme hakkında yapılmış, içeriğinde birbirleri ile farklılıklar ya da benzerlikler barındıran çalışmalar bulunmaktadır. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Bronfenbrenner'in Ekolojik Gelişim Kuramı ve Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı ile ilgili yaptığı çalışmalar bunlardan en yaygın bilinenleridir. Bu kuramların temel ortaklığı, bireyi gelişim ve öğrenme yolunda yaşamı boyunca etkileşim içinde olduğu aile, okul, akran ve medya gibi çevresel etmenleri barındıran sosyo-kültürel bağlamdan ayırmamalarıdır. Thorndike, Pavlov ve Miller gibi davranışçı araştırmacılar kuş, tavuk, kedi, maymun ve köpek gibi hayvanlar üzerinde bu canlıların öğrenme davranışlarını gözlemlemek adına deneyler yapmış ve bu deneylerden elde ettikleri sonuçları insan davranışlarıyla eşleştirmeye çalışmışlardır. Sosyal öğrenme kuramcıları ise insanların düşünme, planlama, algılama ve inanma şekillerinin öğrenmenin önemli bir kısmını oluşturduğunu iddia etmelerine ek olarak davranışçıların benimsediği öğrenme kurallarının ve hayvanlar üzerinde yapılan deneylerin, insanlarınki ile benzerlik göstermesine rağmen, daha karmaşık olan insan davranışlarını ve insanın öğrenmesini açıklamakta eksik ve yetersiz kaldığına dikkat çekmişlerdir (Bayrakçı, 2007). Örneğin, ölçme temelli olan davranışçı yaklaşımda içsel yaşantıların yok sayılmasının aksine sosyal öğrenme kuramlarından biri olan Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın mimarı A. Bandura (1977) özdüzenleme, hafıza, düşünme gibi bilişsel süreçler üstünde durmuştur.

Gelişim ve öğrenme alanında yaptığı çalışmalarda sosyo-kültürel bağlamı öne çıkaran Vygotsky ise, Piaget'nin gelişim psikolojisi alanındaki yaklaşımlarına eleştirel bir duruşu temsil etmektedir. Piaget'nin çocukta düşünceyi ve konuşmayı sırasıyla "otistik, benmerkezci ve sosyal" olarak aşamalandırmasına karşın, Vygotsky çocuğun konuşma sürecinde en başından beri sosyal olduğunu belirtmiş ve dil

gelişimi basamaklandırmasını "sosyal, benmerkezci ve içsel konuşma" olarak sıralamıştır (Erdener, 2009). Piaget, öğrenmeyi bir oluşturma olarak görerek bireyselliği, Vygotsky ise öğrenmeyi bir mal etme olarak görerek sosyal hayatı ön plana çıkartmıştır. Ancak, Piaget öğrenme süreçlerine sosyal çevreyi tamamen yok saymamaktadır. Piaget'e göre bilgi oluşumunda hem birey hem de sosyal çevre önemlidir ama öncelik sosyal çevreye verilmemekte ve sosyal çevre sürekli bir etki gücü oluşturmamaktadır (Piaget, 1932'den akt.Ergün ve Özsüer, 2006). Vygotsky'nin çalışmalarında sosyal etkileşim öne çıkan önemli bir öğedir. Dil ve düşünce gelişiminde olduğu kadar eğitimsel süreçlerde de çocuğun yetişkinlerle ve akranlarıyla olan etkileşimi önemsenmiştir. Bu doğrultuda Vygotsky, yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development) terimini ortaya atmıştır. Yakınsak gelişim alanı, çocuğun başkasından yardım almadan üstünden gelebildiği problemler ile oluşan mevcut gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranları eşliğinde çözülen problemler ile görülen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki uzaklıktır (Vygotsky, 1980: 86). Vygotsky'e (1980) göre çocuklar yetişkin rehberliğinde ya da ortaklığında kendi yetenek sınırları içinde çeşitli davranışları ve yetişkinleri taklit edebilmektedir. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nda da bireylerin gözlemleyerek ve model alarak öğrenmesi söz konusudur. Bandura, kuramında çocuk ve yetişkinlerin sosyal deneyimlerini bilişsel olarak nasıl yürüttükleri ve bu süreçlerin bireylerin davranış ve gelişimlerini nasıl etkilediği ile ilgilenmiştir (Grusec, 1997). Bireylerin kendi deneyimleri yoluyla ve başkalarını model alarak öğrendiklerini belirten Bandura (1977), daha sonra kuramın bu halinin yetersiz olduğunu fark edip öğrenmeye bilişsel süreçleri (hafıza, dil, düşünme, değerlendirme ve tahmin etme) eklemiştir (Malone, 2007). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramına göre, sosyal öğrenme sisteminde yeni davranış kalıpları doğrudan deneyim ya da başkalarının davranışlarını gözleme yoluyla edinilmektedir (Bandura, 1977). Bu kuramda doğrudan deneyimleyerek öğrenmenin, model almaya nispeten daha temel ve basit bir öğrenme hali olduğu, öğrenmenin deneyimin sonuçlarının ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması ile değerlendirildiği görülmektedir. Model alma ile öğrenme ise üç farklı yolla gerçekleşmektedir. Bunlar gerçek hayatta var olan gerçek modeller, hayal ürünü olan kitaplar ya da medya aracılığıyla oluşturulan sembolik modeller ve sözlü direktiflerdir (Syracuse University: 2003'ten akt. Bayrakçı, 2007).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın davranışçılıkta eleştirdiği temel noktalardan biri, hayvan deneylerinden elde edilen sonuçların insanların daha karmaşık olan zihinsel, duygusal ve sosyal dünyalarını açıklayamamasıdır. Ancak, sosyal öğrenme kuramlarıyla birlikte insan kendisini diğer canlılardan ayıran simgeleştirme, önceden düşünme, çevreden öğrenme, özdüzenleme ve kendini yansıtma özellikleri ile çevresel güçler tarafından şekillendirilen ve güdülen ya da gizli içsel uyarılar tarafından yönlendirilen tepkisel organizmalardan çok, kendini organize edebilen, inisiyatif sahibi, öztepkili ve özdüzenlemeli bireyler olarak görülmeye başlanmıştır (Özmenteş, 2007). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'na göre bireyin öğrenmesi çevrenin ve bireyin karşılıklı olarak birbirinde değişiklikler meydana getirmesi ile mümkündür. Schunk'a (1989) göre de Bandura'nın bu kuramı çevresel değişkenler, davranışlar ve hem bilişsel hem de bireysel faktörler arasındaki karşılıklı etkileşimi (reciprocal interactions) içermektedir. Bireyin gelişiminde sosyo-kültürel değişkenler çerçevesinde oluşturulmuş bir diğer kuram Bronfenbrenner'e ait olan ve Biyoekolojik Sistemler Kuramı olarak da bilinen Ekolojik Gelişim Kuramıdır. Bronfenbrenner (1977) bu kuramda bireyi merkezde konumlandırılmış ve çevresini katmansal yapıda olan sistemlerle çevrelemiştir. Birbirini karşılıklı olarak etkileyen bu katmanlardan en içte olanı mikro sistem bireye en yakın olandır. Gelişen birey üzerindeki etkisinin uzaklığına göre sıralanan diğer sistemler ise mezo sistem, ekzo sistem, makro sistem ve krono sistem olarak sıralanmaktadır. Ancak bu sistemdeki öğelerin yerleri kültürel ya da bireysel değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Her bireyin bu öğelerle etkileşim düzeyi farklı olabilmektedir. Bronfenbrenner (1977) bu katmanları şöyle açıklamıştır:

1. Mikrosistem gelişmekte olan kişi ve o kişiyi kapsayan dolaysız çevreyle arasındaki ilişkiler kompleksidir (ev, okul, işyeri vb.). Ortam, içinde katılımcıların belirli zaman periyodu zarfında, belirli aktivitelerle uğraştıkları, belirli rollerin olduğu (evlat, aile, öğretmen, işçi vb.) ve belirli fiziksel özellikleri olan bir yer olarak tanımlanır. Yer, zaman, fiziksel özellikler, aktivite, katılımcı ve rol faktörleri ortamın esaslarını oluşturur.

2. Mesosistem kişinin hayatındaki asıl/yoğunluklu ortamlarla arasındaki karşılıklı ilişkileri içerir. Dolayısıyla, 12 yaşındaki bir Amerikalı için, mesosistem tipik olarak aile, okul ve akran grubunu kapsar. Bazı çocuklar için aynı zamanda kiliseyi, kampı veya işyerini içerebilir. Özetle, mesosistem, mikrosistemlerin bir uzantısı sistemdir.
3. Eksosistem kişinin kendisinin yer almadığı, hem resmi hem de gayri resmi belirli sosyal yapıları da kapsayan mesosistemin genişidir. Bu yapılar toplumun hem planlı hem doğal gelişen somut, yerel düzeyde önemli kurumlarını içerir. Eksosistemde iş dünyası, konu komşu, kitlesel medya, hükümet acenteleri (yerel, devlet ve ulusal), mal ve hizmet dağıtımı, iletişim ve ulaşım imkanları ve gayri resmi sosyal ağları kapsar.
4. Makrosistemler en dış ve soyut öğeleri, ideolojileri, paradigmaları, kişinin ulaşamadığı ancak maruz kaldığı yapılar içerir. Makrosistemler bilgi ve ideolojinin taşıyıcıları gibidirler, hem açıkça ve hem de dolaylı olarak, belirli kurumlara, sosyal ağlara, rollere, faaliyetlere ve bunların ilişkilerine anlam ve motivasyon verir.

İncelenen alanyazın kapsamında gelişim ve öğrenme süreçlerinde sosyo-kültürel bağlam kapsamında şu çıkarımlarda bulunmak mümkündür:

1. Sosyal öğrenme kuramlarına göre gelişim ve öğrenmede birey tek başına değerlendirilmemeli, bireyi etkileyen çevresel etmenler göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Sosyal öğrenme olgusu, birey ile sosyo-kültürel değişkenler arasındaki etkileşim üzerinde yapılanmaktadır.
3. Bireyin öğrenme sırasındaki içsel süreçleri öğrenmeyi etkileyebilmektedir.
4. Birey, yetişkin ya da akran desteğiyle gözlem ve model alma yoluyla öğrenebilmektedir.
5. Bireyi çevreleyen sosyo-kültürel katmanlar birbiri içinde etkileşim halindedir.

Müzik Gelişimi ve Öğrenme

Müzik eğitimi alanında yer alan her boyut (çalgı çalma, şarkı söyleme, beste yapma vb.) müzik gelişimi ve öğrenme ile bağlantılıdır. Özmenteş (2017), bu öğrenmeyi en yalın haliyle müzik becerilerinin kazanım süreci olarak tanımlamıştır. Uçan (1995) ise bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak değiştirme süreci olarak tanımladığı müzik öğretiminde bu davranışlarda önceden belirlenen hedefler doğrultusunda, kendi yaşantı ürünü kalıcı değişiklikler olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak, oyun oynayan bir çocuğun oyun sırasında akranlarından bir şarkıyı öğrenmesi ya da gün içinde bir ezgiyi defalarca duyup, fark etmeden o ezgiyi öğrenip söyleyebilmesi müziğe ait davranışlarında amaçlı olarak yaptığı bir değişim değildir. Dolayısıyla, Uçan'ın müzik öğrenme tanımı formal bir eğitim içinde öğrenmeyi kapsamakta olup, bireyin informal yaşantıları ve sosyo-kültürel bağlamı doğrultusunda öğrendiklerini göz ardı etmektedir. Ayrıca, müzik öğrenmenin kalıcılığına ilişkin bulanıklık söz konusudur. Örneğin, öğrencinin öğrendiği ve hatta sınava girip yüksek bir not aldığı eseri daha sonra tekrarlamadığı için unutulması öğrenmenin kalıcı olmadığına en bait örnektir. Bamberger'e (1995) göre de müzik öğrenme kalıcı değil, birikimli bir süreçte gerçekleşmektedir.

İlk müzik yeteneği testlerinden birini hazırlayan Stumpf (1883), müzik yeteneği testi sonucunda alt boyutların tekil olarak ayrılmaması, bütüncül olarak ele alınması gerektiğini savunmuştur. Wing de aynı görüşü paylaşarak hazırladığı yedi bölümlük testle müzik yeteneğini ve müzikal duyarlılığı ölçmeyi amaçlamış ve bölümlerden alınan puanların toplamının anlamlı olduğunu belirtmiştir (Young,1971). Bentley (1966) de geliştirdiği testte ses ayırımı, tonal hafıza, ritmik hafıza ve akor analizi ölçümleri yapmış ve benzer şekilde tüm bu testlerden alınan toplam puanı sonuç olarak kabul etmiştir. Müzik yeteneğinin bu kapsamdaki becerilerin toplamına bağlı olduğu görüşüne karşı duran Seashore (1940) ise yetenek testinde ses, gürlük, ritim, süre, ses rengi ve tonal hafıza kategorilerini kullanmış ve müzik yeteneğinin alt boyutlarının birbirinden bağımsız değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Hallam da (1998a) Seashore gibi farklı becerilerini kapsadığını belirtmiştir. Hallam ve Shaw'a (2002) göre bir müzisyen müzik yeteneği kapsamında yer alan beceriler içinde farklı yeterlilikler taşıyabilmektedir. Özmenteş (Baskıda) ise alanyazındaki bu görüşleri sentezleyerek şarkı söyleme, müziği işitme ve algılama, çalgı çalma ve yaratıcılık gibi müzik becerilerinin müzik öğrenmenin parametreleri olarak ele alınıp teker teker ve etkileşim içinde incelenebileceğini belirtmiştir. Müzik davranışlarının gelişimini tek yönlü olarak ele almak doğru olmayacağı gibi bu davranışların değişiminde ve zihinsel/fiziksel gelişim

arasında sıkı nedensellik ilişkileri kurmak da güçtür. Örneğin; Littleton (1992), Welch ve Backhouse (1989), Miller (2014) görme engelli, konuşma engelli ya da eksik motor becerilerine sahip öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda müzik gelişimin bu engellerle bağlantısız olduğunu belirtmişlerdir. H. Gardner'a (2006) göre de bir müzik aleti çalan fakat ciddi düzeyde iletişim kurma sorunu yaşayan otistik çocuklar da müzik zekâsının bağımsız olduğunu kanıtlamak için oldukça iyi bir örnektir.

Müzik gelişimin fiziksel gelişimle en somut bağı işitsel organların oluşumudur. İşitme organlarının gelişimi anne karnında 20 ile 30. haftalar arasında gerçekleşmektedir (Welch, 2002). Bu bağlamda fetüsün kalp atışındaki hız değişimi ölçümlerine göre anne sesine ve bazı notalara tepki verdiği ispatlanmıştır (Gallahueve diğ.,1998). Yeni doğan bebeklerin, genellikle insan seslerine duyarlı olup, özellikle doğumdan sonra annelerinin seslerine dikkat edebildikleri, ninniler, şarkılar ve kalp atışları gibi bazı seslerin bebeklerde yatıştırıcı etki oluşturduğu da bilinmektedir (Salkind, 2002). Ayrıca Goodfriend (1993) de, yeni doğan bebeklerin, annelerinin ses ve gülümsemelerini, herhangi bir kişi veya nesneyle bir arada olmaya tercih ettiklerini belirtmiştir (Soysal ve diğ.,2005). Tüm bunlardan yola çıktığında müzik gelişimin anne karnında başladığını söylemek mümkündür. Yaşamın ilk aylarından itibaren ise bebeklerin ürettiği müzikal ifadeler ve çıkardıkları sesler yetişkinlerinkine benzemektedir (Trehub, 2011). Bebekler için ezgilerin en önemli özelliğinin melodik seyir olduğunu belirten Trehub'a (2011) göre bebekler melodik seyirdeki alçalış ve yükselişleri (tizleşme ve kalınlaşma) fark edebilmektedir. Bebeklik dönemindeki müziğe ait tepkiler zamanla daha karmaşık ve bilinçli tepkilere dönüşerek müzikal davranışlar oluşmaya ve gelişmeye başlamaktadır. (Özdemir ve Yıldız, 2010). Bu gelişim süreci de aynı genel gelişim gibi belirli dönemsel özellikler göstermektedir. Dönemsel özelliklerden kasıt, bireyin hangi yaşta ne yaptığı ya da yapması gerektiğidir. Paananen (1997) müzik gelişim dönemlerini duyuşsal motor dönem (4-18 ay), ilişkilendirme dönemi (1,5-5 yaş) ve ayrımsal dönem (5-11 yaş) olarak üçe ayırmaktadır.

Welch'e göre (1998) müzik davranışların çocukluk dâhil herhangi bir yaşta kendini göstermesi temel biyolojik potansiyele ve içinde deneyim, olanak, ilgi, eğitim, aile, akran ve sosyo-kültürel bağlamı barındıran çevresel faktörlere bağlıdır. Seashore (1915) ise müzik yeteneğinin sadece doğuştan geldiğini ve kalıtsal temele dayandığını ama Welch'in aksine bu yeteneğin sonradan gelişime ihtimalinin çok az hatta olanaksız olduğunu savunmuştur. Müzik yeteneğini ve müzikalite duyarlılığını ölçmeye dayalı bir test geliştiren Wing'de hazırladığı testin içeriğinde yalnızca batı müziğine ait melodiler kullanarak müzik gelişiminde kültürel faktörleri göz ardı etmiştir (Boyle ve Radocy 1987'den akt. Tarman 2002). Farklı yaş grupları için farklı yetenek testleri hazırlayan Gordon (1989) da müzik yeteneğinin doğası konusunda aynı düşüncüyü paylaşmıştır, fakat müzik yeteneğinin eğitim ve diğer çevresel faktörlerle ancak belli bir yaşa kadar gelişim gösterebileceğini ifade etmiştir. Son yıllarda ise müzik gelişimin dilsel becerilerinin gelişimi gibi, anne karnından itibaren temel biyolojik potansiyel ve diğer çevresel etkenlerle devam ettiği bilinmektedir. Theusch ve diğ. (2011) yaptıkları araştırmada mutlak kulağa sahip tek ve çift yumurta ikizleri ile çalışmış ve araştırmanın sonucunda bu yeteneğin tamamen genetik mirastan kaynaklanmadığını, genlerin, çevrenin, epigenetik ve diğer rastlantısal faktörlerin heterojen olarak bir araya gelmesi ile mutlak kulak gelişiminin sağlandığını belirtmişlerdir. Coon ve Carey (1989) de araştırmalarında ikiz kardeşlerle çalışmış ve Treusch ve diğ. (2011) gibi müzik yeteneğinde tek rolün genetik mirasta olmadığını ifade etmiş ve sosyal çevrenin katkısının yadsınamayacağını eklemişlerdir. Hirante ve diğ. (1999) ise yaptıkları çalışmada mutlak kulaklı müzisyenler ve müzisyen olmayan katılımcılarla çalışmış ve mutlak kulaklı müzisyenlerin işitsel kortekslerinde daha yoğun ve farklı sinir aktiviteleri görmüşlerdir. Araştırmacılar bu farklılığı mutlak kulaklı müzisyenlerin yoğun pratik deneyimlerinden ve kalıtsal miraslarından kaynaklandığını belirtmişlerdir (Hirante ve diğ.,1999). Suzuki'nin eğitim metotlarında da bu duruma paralel olarak her çocuğun dil gibi doğuştan getirdiği müzik yeteneğini sosyal çevre ve eğitim yoluyla geliştirebileceği görüşü söz konusudur. Tüm bu araştırmalardan yola çıktığında müzik gelişim ve öğrenmeyle ilgili şu noktalar özetlenebilir:

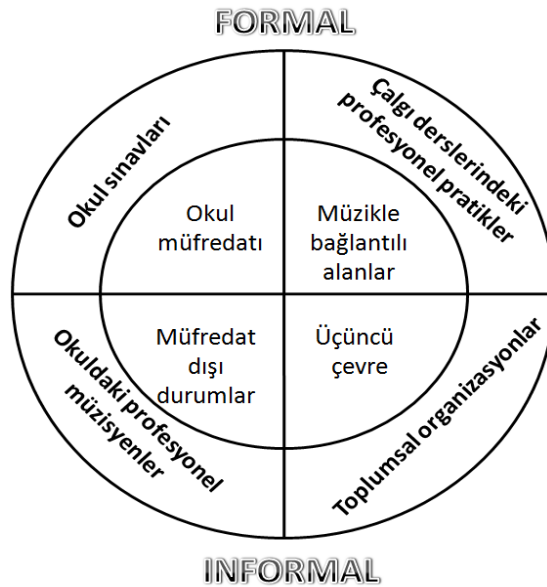
1. Müzik gelişimi ve öğrenme birikimli bir süreçte gerçekleşmektedir.
2. Müzik gelişimi ve öğrenme ile genel gelişim arasında sıkı nedensellik ilişkileri kurmak güçtür.
3. Müzik gelişimi ve öğrenme anne karnında başlar ve hayat boyu devam eder.
4. Müzik davranışları giderek daha karmaşık bir yapıya bürünür.

5. Müzik gelişim ve öğrenmede kalıtsal temel, olgunlaşma, yaş, deneyim, olanak, ilgi, eğitim, aile, akran, medya ve kültür bireysel ve çevresel faktörler etkilidir.
6. Müzik gelişimi ve öğrenme süreci her bireyde farklı gözlenebilir.

Müzik Gelişimi ve Öğrenmede Sosyo-Kültürel Bağlam

Müzik gelişimi ve öğrenme sürecinde kalıtsal temel, olgunlaşma, yaş, deneyim gibi faktörlerin yanı sıra bireyin iletişim ve etkileşim içinde olduğu, günlük hayatını çevreleyen çevresel yapılar da önemlidir. Bu yapıları bireyin günlük yaşantısında yer alan aile, okul, arkadaşlar, medya, teknoloji ve kültür olarak sıralamak mümkündür. Sosyo-kültürel bağlam içinde yer alan bu öğeler bazen tek başına bazense bir kaçı ya da tamamı holistik bir biçimde bireyin müzik gelişimini ve öğrenmesini etkileyebilmektedir. Alanyazında bireyin müzik gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili farklı yaklaşımlar ve modeller olduğu görülmüştür. Bunlar arasında Lamont'un sosyo-kültürel müzik gelişimi yaklaşımı Bronfenbrenner'in ekolojik gelişim kuramı modeline dayanır Lamont'a (1998) göre müzik gelişimi; sürekli ve ilerleyici yapıda olan bir süreç olup sosyo-kültürel alan ve bireyin müzikle ilgili zihinsel şekillenmelerini içeren kişisel alan arasındadır. Benzer biçimde Hallam da (2001) geliştirdiği müzik öğrenme modelinde öğrenme ortamını müzik öğrenmede temel faktörlerden biri olarak almıştır. Hallam'a (2001) göre oldukça karmaşık olan müzik öğrenme süreci sadece yeteneğe bağlı olmamakla birlikte, birey öğrenme ortamına eski bilgi ve deneyimleriyle gelir ve bu bilgi ve deneyimlerin en önemli kaynağı aile ortamıdır. Yine Hargreaves ve diğ. (2003) öğrencinin müzik eğitimindeki gelişim olanaklarını hem formal hem de informal yaşantılar içinde açıklayan bir model geliştirmişlerdir. Dört çeyrekte oluşan bu modeli (Bkz. Şema1) Hargreaves ve diğ. (2003) şöyle açıklamıştır:

...Kuzeydoğu çeyreği, profesyonel müzisyenliği amaçlayan içinde çalgı sınavları yada genelde konservatuar tarafından sağlanan orkestra, koro gibi müzik topluluklarına katılımı içeren bir yapıyı göstermektedir. İç kısımda bulunan yardımcı öğeler ise ses kayıtları, müzik teknolojileri gibi müzikle ilgili yan alanları kapsamaktadır. güneydoğu çeyreğinin iç bölümü üçüncü çevre olarak adlandırılmaktadır. Burada ebeveyn yada öğretmen faktörleri yoktur. Oyun bahçeleri, gençlik kulüpleri yada sokaklar gibi ev ya da okul ortamına ait olmayan yapılar vardır. Aslında üçüncü çevre çocuğun odasında ya da sınıf ortamında da gerçekleşebilmektedir. Burada temel şart ebeveyn gözlemi ya da formal bir aktivite dahilinde olmamaktır. Dış yapısında ise yine formal yapıdan uzak yerel korolar ve orkestralar vardır. Kuzeybatı çeyreği tamamen okul ortamını ve müzik dersi müfredatını oluştururken güneybatı çeyreği ise okulda yapılan müfredat dışı aktiviteleri kapsamaktadır. Örneğin; okul konserleri, workshoplar, profesyonel müzisyenlerle iletişime geçmek vb...



Şema 1: Müzik eğitimi olanakları küresi modeli (Hargreaves ve diğ., 2003)

Müzikte gelişim ve öğrenme sürecindeki sosyo-kültürel bağlamda öne çıkan paydaşları aile, okul, akran, teknoloji-medya ve toplumsal cinsiyet streotipleri başlıkları altında özetlemek mümkündür.

Aile

Aile, çocuğun içinde bulunduğu ve etkileşim yaşadığı ilk sosyal ortamdır. Yapılan çalışmalar, ebeveynin eğitime katılımının ve çocuğu ile olan ilişkisinin öğrenme öğretme sürecine önemli katkılar sunduğunu göstermiştir (Baker & Soden 1997, McPherson 2009, Zdzinski 1996, Jeynes 2003). Ebeveynin eğitim sürecine katılımı ebeveynin amaçlarını, beklentilerini, çocuğunun ödevlerine yardımcı olmasını, derslere ve öğretmen ile yapılan toplantılara katılmasını, genel ebeveynlik biçimini ve aile içi etkileşimi kapsamaktadır (Baker & Soden, 1997). Çocuğun müzik gelişimi ve öğrenmesinde oldukça önemli olan bu etkileşim anne karnında başlamaktadır ve çocuğun müzik eğitimi sürecinde de kendini göstermektedir. Ebeveynin çocuğun müzik gelişim ve öğrenme sürecindeki etkisi ile ilgili alanyazın tarandığında iki farklı yapı görülmüştür. Bunlardan ilki, ebeveynin fark etmeden, çocuğun müzik gelişim ve öğrenme sürecini etkilemesi, diğeri ise ebeveynin amaçlı olarak çocuğun müzik eğitimine çeşitli roller ile katılmasıdır. Ebeveynin kasıtsız olarak bu sürece katılması günlük hayatın ve geleneksel yapının getirdiği alışkanlıklarla ya da ebeveynliğin gerektirdiği davranışlarla olmaktadır. Ninniler, oyunlar, tekerlemeler ya da günlük hayatta yer etmiş müzik dinleme ve üretme alışkanlıkları bunlara örnek verilebilir Yapılan çalışmalarda çocuğun müzik gelişiminde annenin rolünün ailenin diğeri üyelerine oranla daha önemli olduğu görülmektedir. Malloch (2000) yaptığı çalışmada anne ve bebek arasındaki müzikal iletişimdeki ritimsel, niteliksel ve sunumcu (anlatıcı) yapılar üzerine çalışmış ve bu yapılar sayesinde anne ve bebeğin birinin duygularını anlayıp paylaşabildikleri bir ilişki kurdukları sonucuna varmıştır. Drexler (1938) yaptığı çalışmada ebeveynlerin ve çocuklarının şarkı söyleme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Anne ile .62 baba ile ise .37 değerinde korelasyonel ilişki tespit etmiştir. Bu da annenin çocuğun şarkı söyleme becerisini geliştirmesinde daha aktif bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Ebeveynin amaçlı olarak çocuğun müzik eğitimine çeşitli roller ile katılması durumunda alanyazında öne çıkan ilk olarak ebeveynin öğrencinin derslerine ya da egzersizlerine katılmasıdır. Örneğin Davidson ve diğ. (1996) yaptıkları çalışmada 257 çocuk ve onların ebeveynleri ile çalışmış ve çocuğun müzik gelişiminde ebeveynlerin rolünü saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada çocuğuyla birlikte çalgı derslerine ve egzersizlerine katılan ebeveynlerin çocuklarının daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Davidson ve diğ. (1996) göre ebeveynin müzik eğitimi sürecine katılımı müzik dinlemekten derslere katılmaya hatta çocuğunun mevcut öğrenme periyodunun üstü ile ilgilenmeye kadar gitmektedir. Benzer sonuçların alındığı Howe ve Sloboda'nun (1991) yaptığı çalışmada da öğrencilerin bir kısmının ebeveynleri derslere ve egzersizlere katılmıştır ve öğrencilerden okul ortalamasının üzerinde performans gösterenlerin bu ebeveynlerin çocukları olduğu görülmüştür. Zdzinski (1992) araştırmasında müzik eğitimine ebeveyn katılımı ile müzik yeteneği, müzikal başarı ve performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve bu çalışmada ebeveyn katılımı ile müzikal başarı ve performans arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Ancak daha sonra yaptığı bir araştırmasında ebeveynlerin çocuklarının ilk öğretmenleri olduğunu ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve çocuklarının başarılarını etkilediklerini belirten Zdzinski (1996) müzik eğitimine ebeveyn katılımının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve performans getirileri arasındaki ilişki üstüne çalışmıştır. Bağımsız değişkenleri müzik yeteneği, ebeveyn katılımı, sınıf ve cinsiyet olan bu araştırmada ebeveyn katılımı ile performans, duyuşsal ve bilişsel getiriler arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaların bir kısmı yukarıda görüldüğü gibi ebeveynlerin çocuklarının müzik eğitimleri süreçlerine katılımı ve çocuklarının bu alandaki başarıları üzerine kuruluyken diğeri yandan bu sürece ebeveynlerinin katılımı ve çocukların psikodinamik (motivasyon, öz-yeterlilik vb.) ölçütleri arasındaki ilişkilere yer veren çalışmalar da söz konusudur. Örneğin Sosniak (1975) 12 tanesi müzik ile ilgisi olmayan ailelere mensup toplam 24 piyano öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda aile desteğinin öğrencinin çalgı eğitiminde önemli olduğu kanısına varmıştır. Benzer bulgular içeren Davidson ve diğ.'in (1995) araştırmasında müzik eğitimi sürecinde başarılı olan öğrencilerin ailelerinin çoğu yoğun müzik aktivitelerinde bulunan bireyler olmamasının aksine başarısız olan öğrencilerin ailelerinde müzik ile ilgilenenlerin oranı nispeten daha fazladır. Dolayısıyla, müzikal yeterlilikten

çocuğa destek olmak ve çalışma sürecine yardımcı olmaya çalışmak daha önemlidir. Evde ve aile içi ortamında müzik gelişim için önemli olan tek noktanın ebeveynlerin çocuklarının derslerine ya da egzersizlerine katılımı olmadığı belirten McPherson'a (2009) göre ev ortamı oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Bunu aynı evde yaşayan ve benzer düzeyde ilgi ve eğitim gören kardeşlerin müzik gelişimleri ve başarılarındaki farkla örnekleyen araştırmacı müzik öğrenme sürecinde ebeveyn çocuk arasındaki etkileşimi barındıran bir model ortaya atmıştır. Bu modelde ebeveynin amaçları, değerler, inanışlar, tutumlar ve istekler tarafından şekillenmektedir. Ebeveyn amaçları ise anne ve babaların ebeveynlik ve egzersiz sırasında rehberlik stilini etkilemektedir. Tüm bunlara çocuğun motivasyonu, öz düzenlemeli çalışması, öz yeterlilik inançları ve genel karakteristik özelliklerinin eklendiği modelde ebeveyn ve çocuklar arasındaki çok yönlü ve karmaşık etkileşim müzik gelişimi, başarısı ve tutumu gibi olguları etkilemektedir.

Okul

Okul, müzik eğitiminde formal süreçlerin yer aldığı bağlam olup, burada öğrencinin müzik gelişimi ve öğrenme sürecini etkileyecek sosyal çevre, öğretmenleri ve akranları kapsamaktadır. Öğrenciyle formal müzik eğitiminde en yoğun iletişim sürecini yaşayan öğretmen faktörü bir çok yönden oldukça önemlidir. Örneğin sınıf ortamında öğretmenler öğrencilerinin profesyonel müzisyenler olmaları için oldukça önemli olan olumlu müzikal kimlik gelişimini etkilemektedir (Lamont 2010'dan akt. Creech ve Hallam 2010). Öğrencinin çalgı seviyesini ve kapasitesini anlayıp eğitim sürecine uygun şekilde devam edebilmek için öğretmen öğrenci ilişkisinin oldukça önemli olduğunu belirten Hallam (1998) öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin öğrenciyi tüm eğitim sürecinde etkilediğini vurgulamıştır. Bandura'nın model alarak öğrenme yaklaşımında ya da Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramında öğretmen önemli birer yol gösterici modeldir. Sang'a (1987) göre bir müzik öğretmeni için modelleme müzikal ya da müzikle bağlantılı davranışları gösterme yeteneğine bağlıdır. Öğretmenlerin çağlar boyunca güçlü birer modeller olduğunu belirten Sang (1987) öğretmenlerin müzikal performans davranışlarıyla ilgili konuşmayı modelleyemeye tercih ettiklerini fakat modellemenin daha etkili olduğunu ve bu konuda kendilerini geliştirmeye zaman ayırmaları gerektiğini belirtmiştir.

Model olmanın yanı sıra öğretmenin genel karakteri de önemlidir. Ancak bu noktada öğrencinin bakış açısı devreye girmektedir. Davidson ve diğ.'e (1995) göre müzik eğitim sürecinde başarılı olan öğrenciler öğretmenlerinin profesyonel ve kişisel kimliklerini birbirinden ayırt edebilmektedir. Ancak bu süreçte başarısızlık eğiliminde bulunan öğrencilerde siyah ve beyaz algısı vardır. Bu öğrencilere göre öğretmenin tek bir yönü tüm yargı için yeterlidir. Öğretmen ve öğrencinin eğitim süreçleri ile ilgili ortak duyguları paylaşmaları öğretmen ve öğrenci olarak uyumlu bir iş birliği içinde bulduklarını göstermektedir. Duke (1999) ortak amaç duygusunun kendisini piyano eğitimi sürecinde başarılı bulan öğrenciler ile öğretmenleri arasında var olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ebeveyn ve öğretmenin öğrencinin müzik eğitim süreci ile ilgili ortak amaçlarının bulunması da başarılı bir öğrenme birliğini ortaya çıkartmaktadır (Creech ve Hallam, 2010). Alanyazında öğrencinin müzik eğitiminde öğretmeni olan etkileşiminin kimi zaman yalnız başına kimi zamansa bu etkileşime ebeveynin katkıları ile birlikte ele alındığı görülmüştür. Örneğin, Creech ve Hallam'ın yaptığı (2011) araştırmada öğrencinin çalgı eğitimi sırasında öğretmeni ve ebeveyni ile olan etkileşimi nasıl algıladığı ve bu etkileşimin çalgı eğitimini nasıl etkilediği ortaya çıkartmak amaçlanmıştır. 337 keman öğrencisiyle çalışan araştırmacılar kişilerarası kontrol ve uyum ile bunların benlik saygısı, öz-yeterlilik, motivasyon, müzikten haz alma ve müzik başarısı arasındaki ilişki üstünde durmuşlardır. Araştırmada ebeveyn desteğinin müzik başarısı dışında diğer tüm değişkenlere olumlu etkisi olduğu özellikle çocuğun benlik saygısı üzerinde çok ciddi bir etken olduğunu görülmüştür. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşiminse öğrencinin benlik saygısına, motivasyonuna ve öz-yeterlilik inançları üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sichivitsa (2007) de Creech ve Hallam'a (2011) benzer şekilde ebeveynin, öğretmenin, akranların ve önceki müzik deneyimleri ya da müzikte benlik oluşturma gibi diğer faktörlerin müzik eğitimi sürecindeki motivasyona etkisi üzerine yaptığı çalışmada aileleri tarafından desteklenen öğrencilerin müzik toplulukları içinde kendilerini daha rahat/sosyal hissettikleri, bu durumun müzikal benlik gelişimlerine ve motivasyon düzeylerine katkı sağladığı sonucuna varmıştır.

Ebeveyn, öğretmen ve öğrenci etkileşimi oldukça karmaşık bir yapı olup bunları tek tek ele almaktansa birbirleri ile olan karmaşık yapıyı anlamının gerektiği belirten Creech ve Hallam (2003), Tubbs'un (1984) küçük grupların davranış ve iletişim modellerine dayanan bir model oluşturmuşlardır. Tubbs (1984) küçük grupları, birbirlerini etkileyen bireylerin, gruptaki üyelerden memnuniyet sağlayan, bazı amaçlar için etkileşime geçen, belirli roller üstlenen, birbirlerine bağlı olan ve yüz yüze iletişim kuran bireylerin toplanması olarak açıklamaktadır (Tubbs, 1984'dan akt. Creech ve Hallam, 2003). Bu yapı; farklı yaşlarda, olası aykırı düşen inançları ve değer sistemleri olan, grubun yaşam süresinin sıklıkla birçok yıl olduğu, bireysel üyelerin her biri için birbirinden farklı ekolojik değişimlerin olduğu grup üyelerini içermektedir.

Akran

Okul ve okul dışı ortamlarda çocukların en yoğun etkileşim yaşadığı bir diğer öge de akranlarıdır. Okullarda, toplu derslerde, orkestra ve koro çalışmalarında, bireysel çalışma süreçlerinde ya da ders aralarında etkileşim yaşayan öğrenciler, okul dışında ise hem fiziki ortamlarda hem de internet aracılığıyla birbirlerini etkileyebilmektedirler. Ortalama iki yaşından itibaren zaman zaman çocukların etkili öğretmenlerinin kendisine yakın yaşlardaki kardeşleri, okul arkadaşları ve kendinden büyük arkadaşları olduğunu belirten Jellison ve diğ. (2015) akranların birbirini dinleyerek, izleyerek, taklit ederek veya birbirleriyle konuşarak öğrendiklerini belirtmektedir. Bu konudaki alanyazın incelendiğinde özellikle popüler müzik alanında akrandan öğrenmenin öne çıktığı görülmektedir. Popüler müzikte formal eğitimin nadir olduğunu belirten Lebrer'e (2008) göre burada öğrenme grup aktivitelerinde ve akranlar ile etkileşim ile olurken öğretmen gözetimi söz konusu değildir. Benzer şekilde Green'de (2009) popüler müzik öğreniminde rehber ya da uzman gözetiminin olmadığını, öğrenmenin akran yönetimli yani birinin bilinçli şekilde bilgi ya da becerisini paylaşması veya bilinçli şekilde bir öğretme durumunun olmadığı gruptakilerin birbirini izleyerek ve taklit ederek grup içinde olduğunu belirtmiştir. Okulda süregelen akran etkileşimim ise informal yapıdan farklı olabilmektedir. Kimi zaman popüler müzikteki gibi plansız ve doğal olarak gelişen bu süreç kimi zaman öğretmen teşviki ve planlamasıyla oluşturulmaktadır. Yükseköğretimde akran yoluyla müzik öğrenme üzerine bir proje geliştiren ve bu proje kapsamında dört ve beşer kişilik öğrenci gruplarına seminer verdiren Hunter (1996) bu öğrenme stiline özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrencileri aktif birer katılımcı olarak öğrenme sürecine çekmektedir.
2. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir.
3. İnteraktif bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.
4. Öğrencileri bilgileri sorgulamaya, tartışmaya ve savunmaya yönlendirmektedir.
5. Öğrencilerin iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları bilişsel ve genel yeteneklerini geliştirmektedir.

Teknoloji-Medya

Teknoloji ve medya bireylerin günlük yaşantısına hemen her an etki eden çağımızın en belirgin yapı taşlarındandır. Eğitim alanında bilgi alma ve bilgi yayma amacına hizmet eden medya ve teknolojinin artan ve gelişen olanakları müzik eğitimi sürecinde de çağın gereksinimlerine paralel olarak kullanılmaktadır. Draper'a (2007) göre değişen teknoloji ile bireylerin müzik öğrenme, dinleme, pratik yapma ve diğer müzisyenlerle işbirliğinde bulunma alışkanlıkları değişmeye başlamıştır. Salavuo'a (2008) göre de bu olanaklar bireye öğrenci merkezli bir öğrenme sistemi sunmanın yanı sıra öğrenme için hem toplumla iletişim kurmasına hem de topluma katkıda bulunmasına olanak sağlamaktadır. Alanyazında medya ve teknolojinin müzik gelişimi ve öğrenmede kullanımı ile ilgili sosyal paylaşım sitelerine, video içerikli sitelere, çevrimiçi ya da çevrimiçi olmayan yazılımlara sahip öğrenme programlarına, televizyona ve radyoya yoğunlaşıldığı görülmektedir. Müzik eğitimi alanında teknoloji ve medya ile ilgili olanaklar incelendiğinde karşılaşılan öğelerden biri doğrudan müzik gelişimini ve öğrenmeyi hedefleyen yazılımlar ve çevrimiçi eğitim programlarıdır. Aradaki mesafeyi önemsiz kılan bu programlar sayesinde öğrenci kendisine en uygun programa katılabilmektedir (Levendoğlu, 2004). Bu programlara Ear Master, Guitar Method, Piano Professor, Music Age, Singing Tutor, Finale ve Cubase örnek verilebilir. Medya ve teknoloji olanaklarının bir diğer artışı ise hem formal hem de informal eğitimde yer edinebilmesidir. Hong Kong'da 1998'de 5 yıllık eğitim stratejisi planıyla eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımının sonuçlarını araştıran Ho (2004) öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapmış ve bu teknolojinin dikkatlice planlanıp müzik sınıflarına entegre edilmesi durumunda çocukların

motivasyonlarını arttırabileceği ve öğrenme niteliklerini geliştirebileceği sonucuna varmıştır. İnfomal müzik gelişimi ve öğrenme sürecinde teknoloji ve medya popüler kültürün aktarım araçlarındandır. Popüler medya kültürünün çocukların akranlarıyla paylaştıkları değerler, müzikli oyunlar gibi elementleri barındıran sosyal repertuarın önemli bir parçası olduğunu belirten Lum, (2008) yaptığı çalışmada farklı etnik kökenlere ait iki farklı ilköğretim 1. sınıf öğrencisini aile ortamında değerlendirmiş ve çocukların evde oluşan repertuarlarının çoğunlukla yetişkinlerin ve gençlerin beğenisini almış, internet, radyo, televizyon ya da CD'lerden ulaşılabilen pop ve elektronik müzik ağırlıklı olduğu sonucuna varmıştır.

Medya ve teknoloji yoluyla yaşanan etkileşim bireylerin beğenilerine ve seçimlerine etki etmektedir. Seshagiri (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyal medyada paylaştığı müzikler, videolar, resimler ya da metinlerin içeriği konusunda diğer insanlardan etkilendiğini ve başkalarının beğenilerini önemseydiğini belirtmektedir Seshagiri'e (2009) göre aynı sosyal ağda bulunan bireylerin paylaşımlar konusunda ortak tercihleri ve beğenileri oluşmasına rağmen müzik içeriği yaratmak konusunda teknoloji meraklısı bireyler öne çıkmaktadır. Benzer şekilde Bentley ve diğ. (2006) paylaşılan müzik, resim gibi içeriklerinin birbirine benzer olduğunu ve zaman zaman bireylerin kendilerini ifade etmek için bu yola başvurduklarını belirtmektedir. Teknoloji ve medyanın müzik eğitimi alanında bilgiyi yayma, öğrenme, rol model olma, müzik yaratma, etkinlikleri takip etme, değerlendirme ve fikir alışverişinde bulunma gibi işlevlerinin ön planda olduğu göze çarpmaktadır. Komulainen ve diğ. (2010) Youtube gibi video içerikli sitelerden ya da sosyal ağlardan sağlanan çevrimiçi müzik olanaklarını şöyle sıralamışlardır;

1. Müzik ile ilgili güncel bilgi, olay ve sanatçıları takip olanağı sunar.
2. Ücretsiz olarak müzik içeriklerine ulaşmayı sağlar.
3. Geniş bir müzik kütüphanesi sunar.
4. Farklı bölgelerden ya da cihazlardan hızlı ve kolay biçimde müziğe ulaşmayı sağlar.
5. Bireye kendisinin ve çevrimiçi sanat çevresinin dinlediği müziklere dayanarak yeni öneriler sunar.
6. İnsanlarla kolay ve hızlı şekilde müzik paylaşmaya olanak tanır.

Toplumsal Cinsiyet Streotipleri

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten farklı bir olgudur. "Cinsiyet" kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri olarak tanımlarken; toplumsal cinsiyet, kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenmiş kişilik özelliklerini, rol ve sorumluluklarını ifade etmektedir (Vefikuluçay ve diğ., 2007). Bu yapıda toplumun oluşturduğu kadın ve erkek rolleri söz konusudur ve Schmitt'e (2003) göre, erkekler ve kadınlar doğuştan gelen ve farklılaşmış cinsiyetlerine özgü psikolojik rollere sahip değillerdir. Toplumsal cinsiyete ait yargılar bireyleri çalışma, eğitim, aile, evlilik gibi yaşantılarında farklı rollere büründürmektedir. Müzik eğitimi sürecinde de kadın ve erkek rollerini kendisini göstermektedir. Alanyazında bu rollerin karşılaştırılarak incelendiği görülmüştür. Örneğin Comber'e (1993) göre müzik alanında kadınlar geleneksel olarak daha dominantken, teknolojiye kendisine daha çok güvenen erkek egemenliği söz konusudur ve bu durum kadınların müzik teknolojisine erkeklere nispeten daha az ilgi göstermesiyle sonuçlanmaktadır. Benzer şekilde Hallam'a göre (2001) kızlar çalgı öğrenmede ve müzik sınavlarında erkeklerden daha başarılı olmalarına rağmen, profesyonel müzik dünyasında erkek rol modelleri daha fazladır. Bu farkın sebebinin net olmadığını belirten Hallam (2001) toplumsal cinsiyet rollerinin müzik öğrenmede önemli bir özellik olduğunu ifade etmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri öğrencilerin çalgı seçimlerini ve çalgılara atfettikleri özelliklere göre çalgı çalan müzisyenleri algılama biçimlerini etkilemektedir. Cramer ve diğ.(2002) çalışmasına göre bireylerin çalgı seçimleri cinsiyet rollerinden etkilenmekte, davul, tuba gibi çalgılar eril, flüt ve arp gibi çalgılar dişi olarak gruplandırılmaktadır. Çalışmanın diğer sonuçlarını şöyledir:

1. Kadın müzisyenler erkeklere göre daha dominant, aktif ve lider özellikli algılanmaktadır.
2. Feminin çalgıları çalanlar daha sıcak, şefkatli, hassas bir karaktere sahip olduğu düşünülürken maskülen çalgıları çalanlara göre daha pasif ve daha az liderlik özelliklerine sahiptir.
3. Feminin çalgıları çalan farklı cinsiyetlerde erkeklerin daha aktif, dominant ve lider oldukları düşünülmektedir.

Ho da (2001), çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve öğrencilerin çalgı seçimlerinde cinsiyetin etkili olduğunu, bu sebepten erkek öğrencilerin trombon, tuba, trampet, fagot, ya da çello ve kontrbas gibi büyük çalgılara yöneldiklerini belirtmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinin öğrencilerin ilgi duydukları ve başarılı oldukları dersleri de etkilediğini belirten Ho'ya (2001) göre kız öğrenciler şarkı söylemek, çalgı çalmak, sınıftaki müzikli oyunlara katılmak konusunda daha istekliyken, erkek öğrenciler müzik teorisi, müzik kuramları, çalgıları tanıma ve bilgisayar desteğiyle müzik yapmakta daha aktiflerdir.

SONUÇ

Müzik gelişimi ve öğrenme süreci oldukça karmaşık bir yapı olup içerisinde farklı faktörler bulundurmaktadır. Alanyazın taramasında bu faktörlerden birinin bireyin sosyo-kültürel bağlamının olduğu açıkça görülmektedir. Bireyin sosyo-kültürel bağlamı ile ele alınmasıyla davranışçı yaklaşımın aksine bireye sonuç yerine süreç odaklı bakılmaya ve müzik eğitiminde sonuç olarak ne elde edildiğinin yanı sıra, sonuçla ilişkilendirilebilecek ya da sonucu etkileyecek çevresel faktörler ve içsel süreçlerde göz önünde bulundurulmaya başlanmıştır. Oluşturulan birçok kuram, yaklaşım ve model temel yapısında sosyo kültürel bağlama da yer vermektedir. Lamont'un sosyo-kültürel müzik gelişimi yaklaşımı, Hallam'ın (2001) müzik öğrenme modeli, Creech ve Hallam'ın (2003) müzik eğitiminde öğretmen, ebeveyn ve çocuk etkileşimi modeli, McPherson'ın (2009) müzik eğitimi sürecinde ebeveyn ve çocuk etkileşimi modeli ve Hargreaves ve diğ.'nin (2003) olanaklar küresi bunlara örnek olarak verilebilir. Kimi araştırmacılar bireyin mikro sisteminde yer alan okul, aile gibi yakın çevresini ele almış, kimisiyse ekzo ve makro sistemi de çalışmalarına dâhil etmişlerdir. Bu yaklaşımların araştırma metodolojilerinde de bir takım önemli değişimler yarattığı gözlenmektedir. Geniş katılımlı örneklerle nicel çalışma yaklaşımından giderek uzaklaşan araştırmacılar örnek olay olabilecek durum ya da kişilerin müziksel gelişim süreçlerine odaklanan nitel tekniklere yönelmişlerdir. Müzikte gelişim ve öğrenme sürecinde bireyin gösterdiği "biricik" ve "benzersiz" davranış değişimleri böylelikle genellemeci bakış açısından uzak, kendi sosyo-kültürel bağlamında değerlendirilmeye başlamıştır.

Not: Bu çalışma Antalya'da 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde düzenlenen 8'inci Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2012). Çocuk Yetiştirme Açısından Türkiyeâ de Çocukluğun Tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 41-52.
- Bamberger, J. S. (1995). *The mind behind the musical ear: How children develop musical intelligence*. Harvard University Press.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bentley, A. (1966). *Musical ability in children and its measurement*. London: Harrap and Co. Ltd.
- Bentley, F., Metcalf, C., & Harboe, G. (2006, April). Personal vs. commercial content: the similarities between consumer use of photos and music. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in computing systems* (pp. 667-676). ACM.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513.
- Comber, C., Hargreaves, D. J., & Colley, A. (1993). Girls, boys and technology in music education. *British Journal of Music Education*, 10(02), 123-134.

Coon, H., & Carey, G. (1989). Genetic and environmental determinants of musical ability in twins. *Behavior Genetics, 19*(2), 183-193.

Cramer, K. M., Million, E., & Perreault, L. A. (2002). Perceptions of musicians: Gender stereotypes and social role theory. *Psychology of Music, 30*(2), 164-174.

Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education, 20*(01), 29-44.

Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music, 39*(1), 102-122.

Çakıcı, D., Alver, B., & Ada, Ş. (2006). Anlamli Öğrenmenin Öğretimde Uygulanması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1).

Davidson, J. W., Howe, M. J., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology, 14*(4), 399-412.

Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. (1995). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 40*-44.

Draper, P. (2007). Music Two-point-zero: How participatory culture is reclaiming knowledge, power and value systems from the inside out. *Queensland Conservatorium Research Centre Twilight Series Public Lecture, 9*.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1).

Ergün, M. & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 269-292.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (1998). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. McGraw-Hill Humanities, Social Sciences & World Languages.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic books.

Grusec, J. E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology, 28*(5), 776.

Hallam, S. 1998. *Instrumental Teaching: A Practical Guide To Better Teaching And Learning*, Oxford: Heinemann.

Hallam, S. (2001). 5 Learning in music. *Issues in music teaching, 61*.

Hallam, S., & Shaw, J. (2002). Constructions of musical ability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 102*-108.

Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education, 20*(02), 147-163.

Ho, W. C. (2001). Musical learning: Differences between boys and girls in Hong Kong Chinese co-educational secondary schools. *British Journal of Music Education, 18*(01), 41-54.

- Ho, W. C. (2004). Use of information technology and music learning in the search for quality education. *British Journal of Educational Technology*, 35(1), 57-67.
- Komulainen, S., Karukka, M., & Häkkinen, J. (2010, November). Social music services in teenage life: a case study. In *Proceedings of the 22nd Conference of the Computer-Human Interaction Special Interest Group of Australia on Computer-Human Interaction* (pp. 364-367).
- Levendoğlu, N. O. (2004). Teknoloji Destekli Çağdaş Müzik Eğitimi. *Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, SDÜ*, 7-10.
- Littleton, D. (1992). Ecological influences in children's musical play. In H. Lees (Ed), *Music education: Sharing musics of the world* (pp. 53-58). Christchurch, N.Z.: ISME.
- Lum, C. H. (2008). Home Musical Environment of Children in Singapore On Globalization, Technology, and Media. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 101-117.
- Maccoby, E. E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development*, 317-328.
- Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy*.
- Marsh, K. (1999). Mediated orality: The role of popular music in the changing tradition of children's musical play. *Research Studies in Music Education*, 13(1), 2-12.
- Miller, L. K. (2014). *Musical savants: Exceptional skill in the mentally retarded*. Psychology Press.
- Mussen, P. J. Cagner & J. Kagan. (1984). *Child Development and personality*. Newyork: Harper & Row.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları:Okul Öncesi Dönem*.Epsilon yayınları: İstanbul.
- Özdemir, G., ve Yıldız, G. (2010). Genel gelişim sürecinde müziksel gelişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 77-90.
- Paananen P. (1997). Cognitive development and music composition in childhood. Third Triennial ESCOM Conference, Uppsala 7.-12.6.1997. In Gabriellson, A. (ed.), *Proceedings of Third Triennial ESCOM Conference* (pp. 451-57). Department of Psychology, Uppsala University, Sweden.
- Salavuo, M. (2008). Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. *Journal of Music, Technology & Education*, 1(2-3), 121-136.
- Salkind N.L. (2002). *Reflexes*, *Child Development*, Ed.: N.L. Salkind, New York: Thompson, 344-45. Bruning, R. H.
- Sang, R. C. (1987). A study of the relationship between instrumental music teachers' modeling skills and pupil performance behaviors. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 155-159.
- Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Prentice-Hall, Inc., One Lake Street, Upper Saddle River, NJ 07458.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 83-110). Springer New York.
- Seashore, C. E., Lewis, D., & Saetveit, J. G. (1940). *Seashore measures of musical talents*. RCA Victor.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Eğitim Dergisi*, 58, 40-41.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, Öğrenme, Öğretim*, Gazi Kitabevi.
- Seshagiri, S. (2009, November). Content consumption and exchange among college students: a case study from India. In *Proceedings of the 8th International Conference on Mobile and Ubiquitous Multimedia* (p. 3). ACM.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68.
- Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music*, 19, 3-21.
- Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing Talent In Young People*. New York: Ballantine.
- Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., & Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8, 88-99.
- Stumpf, C. (1883). *Tonpsychologie (Vol. 1)*. Leipzig: Hirzel.
- Swanwick, K. (2003). *Music, mind and education*. Routledge.
- Swanwick, K. (2015). *A Developing Discourse in Music Education: The Selected Works of Keith Swanwick*. Routledge.
- Tarman, S. (2002). Gazi Üniversitesi müzik eğitimi anabilim dalı giriş müzik yetenek sınavlarının geçerlik ve güvenilirlik yönünden incelenmesi ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Theusch, E., & Gitschier, J. (2011). Absolute pitch twin study and segregation analysis. *Twin Research and Human Genetics*, 14(02), 173-178.
- Trainor, L. J. (2005). Are there critical periods for musical development?. *Developmental Psychobiology*, 46(3), 262-278.
- Trehub, S. E. (2001). Musical predispositions in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 1-16.
- Ulusoy, A., Güngör, A. A., Akyol, A. K., Subaşı, G., Ünver, G., & Koç, G. E. (2008). *Eğitim psikolojisi*.
- Vefikuluçay, A. G. D., Zeyneloğlu, A. G. S., Eroğlu, K., & Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 14(2), 026-038.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Welch, G. F. (1998). Early childhood musical development. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 27-41.
- Welch, G. F. (2002). Early childhood musical development. In *The Arts in Children's Lives* (pp. 113-128). Springer Netherland.

Welch, G.F. & Backhouse, J. (1989). Musical potential and behaviour in visually-handicapped children. *Journal of Blind Welfare*, 838, 33-36.

Young, W. T. (1971). The Wing standardised tests of musical intelligence an investigation of predictability with selected seventh-grade beginning-and students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 25, 74-78.