

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİK EĞİTİMİNİN OKUL ÇAĞI
ÇOCUKLARININ
YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE
ALICI BECERİ DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Şebnem TOPÇUOĞULLARI

2501181030

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ

İstanbul – 2021

ÖZ

“Müzik Eğitiminin Okul Çağı Çocuklarının Yabancı Dil Öğreniminde Alıcı Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”

Şebnem TOPÇUOĞULLARI

Bu araştırma, düzenli olarak her gün müzik eğitimi alan ve almayan ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde “alıcı beceriler” olan dinleme ve okuma becerilerinin düzeyleri karşılaştırılarak, müzik eğitimi ve müzik kulağının yabancı dil öğreniminde alıcı beceriler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu sanatçıları tarafından müzik kulağı ölçümü ile müzikal yeterliği tespit edilip Türkiye’nin ilk Türk Müziği İlkokulu’na kabul edilmiş ve bir buçuk yıl boyunca uygulamalı Türk Müziği dersleri almış olan 12 öğrenci ile okulda haftada bir ders saati dışında müzik eğitimi almayan özel bir ilkokuldan 12 öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenciye her iki okulun yabancı dil ders kitabı olarak kullanılan National Geographic Our World adlı kitaptaki üç farklı ünitenin hedef sözcük ve dil bilgisi kazanımlarını içeren bir ‘Yabancı Dilde Dinlediğini Anlama Başarı Testi’ uygulanmış, öğrencilerin velilerine ise bir ‘Genel Bilgi Formu’ doldurtularak ‘müzik eğitimi’, ‘cinsiyet’, ‘okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi’, ‘erken çocukluk döneminde uykuya geçme rutini’, ‘çalışma alışkanlığı’, ‘müzik enstrümanı’ bağımsız değişkenlerinin yabancı dilde alıcı beceriler üzerinde herhangi bir etki yaratıp yaratmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında bağımsız değişkenlerin, öğrencilerin müzik kulağı skorları ile yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla, SPSS programında Non-Parametric Mann Whitney-U Test; müzik kulağı skorları ile yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi skorları bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkinin anlamlılığını analiz etmek amacıyla ise Non-Parametric Spearman Brown Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yabancı dilde alıcı dil beceri düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Okul çağı çocuğu, Yabancı dil, Alıcı beceriler

ABSTRACT

“Examining The Effect of Music Education on the Foreign Language Receptive Skill
Levels of Primary School Children”

Şebnem TOPÇUOĞULLARI

This research has been done for the purpose of investigating the effects of regular music education and musical skills and on listening and reading skills, which are called "receptive" skills in the foreign language learning process, by comparing second grade students who regularly take theoretical and applied music lessons at the school borders since the beginning of 1st grade, and the primary school students of the same age and grade level who have not received any musical education at the school boundaries. With this purpose, a listening & comprehension test which included the vocabulary and grammar acquisitions in the three units of the Course Book that both branches use for learning English as a foreign language has been applied to the 12 primary second grade students who have been selected to the Turkey's first Turkish Music Primary School (Çamlıca Palet Turkish Music Primary School) and received regular theoretical and practical music lessons by the Ministry of Culture Istanbul State Turkish Music Research and Application Community artists and other 12 students from another branch of Palet Schools (Tepeüstü Palet Montessori Primary School) who have not received any musical education; also a Parent Interview Form has been applied to the students' parents fill out to determine whether in addition to musical talent and systematic music education, other independent variables had any effect on the receptive skills in the foreign language learning process. The data of the study were analysed with Non-Parametric Mann Whitney-U Test and Non-Parametric Spearman Brown Corelation Analysis on SPSS programme. According to the findings of the research, for control and experimental group students' receptive skill levels in the process of foreign language learning were found as significant difference in favor of experiment group.

Keywords: Primary school children, Music education, Foreign language, Receptive Skills

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi ve güçlü bir müzik kulağının ilkökul çağı çocuklarının yabancı dil öğreniminde “alıcı beceriler” olan dinleme ve okuma beceri düzeyleri üzerindeki etkisini müzik eğitimi alan ve almayan ilkökul öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir çalışma yaparak incelemektir. Araştırmanın deney grubunu oluşturan öğrencilerin Türkiye’de bir ilk olan Türk Müziği İlkokulu’nun ilk öğrencileri olması, devlet sanatçıları tarafından düzenli olarak Türk Müziği ve bireysel enstrüman dersleri alıyor olmaları, bu araştırmanın alana önemli bir katkı sağlayacağını düşündürmektedir.

Bu çalışmada, araştırmacının yabancı dil öğretmeni olarak görev yapmakta olduğu Türkiye’nin ilk Türk Müziği İlkokulu’nun T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu sanatçıları jüriliğinde 2019 – 2020 Eğitim Öğretim Yılı öncesindeki yaz döneminde gerçekleştirilen mülakat ile seçilmiş olan ve 1. sınıftan itibaren her hafta düzenli olarak Türk Müziği Solfej – Nazariyatı, Toplu Meşk ve Usul Uygulama dersleri almakta olan 2. Sınıf öğrencileri deney grubu olarak; herhangi bir mülakata tabii tutulmaksızın kaydı alınmış olan ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın Müzik Öğretim Programı kapsamının dışında okul sınırlarında teorik veya uygulamalı herhangi bir müzik eğitime tabii tutulmayan 2. Sınıf öğrencileri ise kontrol grubu olarak yer almaktadır.

Çalışmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan tüm öğrencilerin yaşı, sınıf düzeyi, yabancı dil derslerinde kullandığı ders kitabı ve bu kitabın kullanıldığı yabancı dil ders saatleri aynıdır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yabancı dilde alıcı beceriler olarak adlandırılan dinleme ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Araştırma sürecinin pandemi döneminde gerçekleşmiş olması, çalışmanın doğası gereği okuma-yazma bilen çocuklara ihtiyaç duyulması ve katılımın gönüllülük esaslı olması sonucu, çalışma grubunu oluşturan öğrenci sayısı oldukça sınırlı sayıdadır. Bunun yanı sıra, araştırmacının söz konusu kurumda yabancı dil öğretmeni olarak görev yapması, tez konusunun genel bir başlık olarak “Yabancı Dil Öğretimi” alanında olmasına zemin hazırlamıştır.

Tezin hazırlanmasında maddi – manevi katkılarını esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ’ a rehberliği ve yardımları için teşekkür ederim.

T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Sanatçısı ve Palet Türk Müziği İlkokulu Kurucu Temsilcisi Yüce GÜMÜŞ’ e ve okul müdürü Öznur Özmutlu BAYRAK’ a tez döneminin en zor aşamalarında sağladıkları motivasyon ve araştırma sürecinin sorunsuz bir şekilde ilerlemesi için gösterdikleri tüm destekler için teşekkür ederim.

T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu Ses ve Enstrüman Sanatçısı Eray CİNPİR’ e çalışma grubundaki öğrencilerin müzik kulağı ölçme ve değerlendirme sürecinde sağladığı destek için teşekkür ederim.

Palet Türk Müziği İlkokulu Rehber Öğretmeni Ayşegül TÜRK’ e çalışma grubundaki tüm öğrencilerin velilerine uygulanan Genel Bilgi Formu içeriğinin hazırlanmasında sağladığı katkı için teşekkür ederim.

Araştırmanın kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin veli iletişim bilgilerini paylaşarak gönüllü katılımcılara ulaşmama yardımcı olan Palet Montessori İlkokulu İngilizce Zümre Başkanı Gülden KILIÇ’ a ve araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi sorularının seslendirilmesine yardımcı olan Palet Okulları İngilizce Koordinatörü Laila BARSİK’ e teşekkür ederim.

İstatistiksel bulguları analiz etmeme, yorumlamama ve sunmama yardım eden Dr. Yasemin DENERİ’ ye teşekkür ederim.

Beyin araştırmalarında müzik ve dilin yeri konusunda yaptığı çalışmalar ve ürettiği içerikler ile bana ilham kaynağı olan Prof. Dr. Sinan CANAN’ a ve kendisinin vesilesiyle ulaştığım, araştırmadaki uygulamaların başından sonuna kadar desteğini hiç esirgemeyen Üsküdar Üniversitesi Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Bölümü mezun öğrencisi Hazal AVAD’ a teşekkür ederim.

Bana sundukları eğitim imkanları ve hep yanımda oldukları için annem Gülcan TOPÇUOĞULLARI’ na ve babam Mümin TOPÇUOĞULLARI’ na teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

OKUL ÇAĞI ÇOCUKLARININ GELİŞİMSEL ÖZELLİKLERİ

1.1. Okul Çağı Çocuklarının Tanımı.....	4
1.2. Okul Çağı Çocuklarının Gelişimsel Özellikleri.....	4
1.2.1. Okul Çağı Çocuklarının Fiziksel Gelişimi.....	5
1.2.2. Okul Çağı Çocuklarının Sosyal Gelişimi.....	5
1.2.3. Okul Çağı Çocuklarının Bilişsel Gelişimi.....	6
1.2.4. Okul Çağı Çocuklarının Dil Gelişimi.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

DİL KAVRAMI, ANA DİL – YABANCI DİL FARKLARI VE YABANCI DİL ÖĞRENİM SÜREÇLERİ

2.1. Dil Kavramı ve Ana Dil – Yabancı Dil Farkları	8
2.2. Yabancı Dil Öğrenim Sürecinde Temel Beceriler	11
2.2.1. Alıcı Beceriler	14
2.2.1.1. Dinleme Becerisi	
2.2.1.2. Okuma Becerisi	

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MÜZİĞİN TANIMI, MÜZİK ENSTRÜMANLARI, MÜZİK EĞİTİMİ VE ÇOCUK GELİŞİMİNE ETKİLERİ

3.1. Müziğin Tanımı.....	22
3.2. Müzik Enstrümanları.....	25
3.2.1. Batı Müziği Enstrümanları.....	25
3.2.2. Türk Müziği Enstrümanları.....	25
3.2.2.1. Vurmalı Türk Müziği Enstrümanları.....	25
3.2.2.2. Yaylı Türk Müziği Enstrümanları.....	26
3.2.2.3. Üflemeli Türk Müziği Enstrümanları.....	29

3.3. Müzik Eğitimi.....	30
3.3.1. İlköğretimde Müzik Eğitimi.....	31
3.3.2. Türkiye’deki MEB Müzik Müfredatı.....	32
3.3.3. Palet Türk Müziği İlkokulu Müzik Müfredatı.....	37
4.1. Müzik Eğitiminin Çocukların Fiziksel Gelişimine Etkisi.....	40
4.3. Müzik Eğitiminin Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi.....	42
4.3.1. Müzik Eğitiminin Çocukların Yabancı Dil Gelişimine Etkisi	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

MÜZİK EĞİTİMİNİN OKUL ÇAĞI ÇOCUKLARININ YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE ALICI BECERİ DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

4.1. Araştırmanın Amacı.....	45
4.2. Araştırmanın Önemi.....	46
4.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	47
4.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	48
4.5. Araştırmanın Varsayımları.....	49
4.6. Araştırmanın Yöntemi	49
4.7. Araştırmanın Evren Ve Örneklemi.....	52
4.8. Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi.....	56

4.8.1. Müzik Kulağı Ölçme Testi.....	57
4.8.2. Yabancı Dilde Dinlediğini Anlama Başarı Testi.....	59
4.8.3. Genel Bilgi Formu.....	60
4.9. Araştırmanın Bulguları.....	61
4.10. Tartışma.....	74
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
KAYNAKÇA.....	81
EKLER.....	88

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İlkokul 2. Sınıfa Giden Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımları.....	53
Tablo 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi İngilizce Eğitimi Alma ve Almama Durumlarına Göre Dağılımı.....	53
Tablo 3. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okulda Türk Müziği Eğitimi Alma ve Almama Durumlarına Göre Dağılımı.....	54
Tablo 4. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Enstrümanı Çalma ve Çalmama Durumlarına Göre Dağılımları.....	54
Tablo 5. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Çaldıkları Enstrüman Türüne Göre Dağılımları.....	55
Tablo 6. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Erken Çocukluk Döneminde Uyku Öncesi Rutinlerine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 7. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sesli ve Sessiz Bireysel Çalışma Alışkanlıklarına Göre Dağılımı.....	56
Tablo 8. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin BMBT 1, BMBT 2, ÖMBT, Müzik Kulağı (Melodi Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası) ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Uygulanan Non-Parametric Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 9. Deney Grubundaki Öğrencilerin BMBT 1, BMBT 2, ÖMBT, Müzik Kulağı (Melodi Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası) ve Dinlediğini Anlama Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Uygulanan Non-Parametric Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 10. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin BMBT 1, BMBT 2, ÖMBT, Müzik Kulağı (Melodi Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası) ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Uygulanan Non-Parametric Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 11. “Türk Müziği Eğitimi” Değişkenine Göre Deney ve Kontrol Gruplarında BMBT 1, BMBT 2 ve ÖMBT Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non - Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	65

Tablo 12. “Okul Öncesi Yabancı Dil Eğitimi” Değişkenine Göre BMBT 1, BMBT 2 ve ÖMBT Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non - Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	66
Tablo 13. “Cinsiyet” Değişkenine Göre BMBT 1, BMBT 2 ve ÖMBT Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non - Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçlar.....	67
Tablo 14. “Enstrüman Çalma” Değişkenine Göre Müzik Kulağı (Melodi Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası) ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non - Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Müzik Kulağı (Melodi Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası) ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non - Parametric Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	69
Tablo 16. “Cinsiyet” Değişkenine Göre Müzik Kulağı (Melodi Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası) ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 17. “Okul Öncesi Yabancı Dil Eğitimi” Değişkenine Göre Müzik Kulağı (Melodi Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası) ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 18. “Çalışma Alışkanlığı (Sesli/Sessiz)” Değişkenine Göre Melodi Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası, Müzik Kulağı ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non - Parametric Mann Whitney - U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 19. “Uyku Öncesi Rutin” Değişkenine Göre Müzik Kulağı (Melodi Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası) ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non - Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	73

KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS: Statistical Package for Social Science

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

BMBT: Bilgilendirici Metin Başarı Testi

ÖMBT: Öyküleyici Metin Başarı Testi



GİRİŞ

Birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmış olan dil, genel anlamda tüm canlıların kullandığı, fakat geçirdiği tarihsel ve coğrafi evrimler sebebiyle en çeşitli ve etkin biçimde insanlar tarafından kullanılmakta olan bir iletişim sistemidir.

İletişimin yanı sıra kişiler ve toplumlar arası bilgi alışverişini sağlayan sosyokültürel gücünün sonucu olarak, insanlık tarihiyle paralel bir gelişim gösteren dil, yalnızca ortaya çıktığı coğrafyada kullanıldığı ve başkaları tarafından anlaşılmadığı sürece kısır kalacak, gelişime kapalı olacaktır. İçinde dünyaya gelinen toplumdaki dilin yanı sıra, başka toplumlara ait dilleri öğrenmek ve aktif şekilde kullanabilmek, her anlamda bir gelişim göstergesidir.

Genel itibarıyla kişisel bir süreç olan yabancı dil öğreniminin, doğrudan öğrencinin hedefleri, motivasyonu ve hazır bulunuşluğuna bağlı olduğu gerçeğini kabul etmek gereklidir. Yabancı dil, erken yaşlarda öğrenilebildiği gibi ilerleyen yaşlarda da öğrenilebilse de son yıllarda yapılan çalışmalar, yabancı dilin erken yaşta öğreniminden ziyade “edinimi” kavramı üzerinde durmaktadır. Bu durum, çocukluk dönemindeki öğrencilerin yabancı dil edinim sürecine olumlu yönde katkı sağlayabilecek yardımcı yöntemlerin aranmasını beraberinde getirmektedir.

İnsanlar, ses ile iletişim kurması sırasında sesi ve sesin üzerindeki duygusal tınıları çözümleyebilecek gelişmiş bir beyin sistemine sahip olduklarından, bu ses çözümleme sistemi vasıtasıyla farklı duygular üretmenin bir yolu olarak müziği keşfetmiştir. Müzik, canlılar içinde konuşma yeteneğine sahip tek tür olan insanın beynini büyük ölçüde etkileyebilen bir uyarandır. Sesin beyin üzerindeki etkisinin bu denli büyük olması, insanın doğuştan dil ve müzik algısına göre yapılandırılmış bir beyne sahip olmasıyla açıklanabilir. Yedi nota ve bu notaların sayısız kombinasyonu ile birbirinden çok farklı ve sınırsız sayıda duyguya karşılık gelen ses dizgeleri oluşturulabilmektedir.

Doğuştan getirdiği bir algılama ve nota tasnif sistemi ile dünyaya gelen insana ait bu becerilerin kökeninin insan iletişiminde ve doğada yakın çevrede bulunan seslerin kabaca bu nota aralıklarına düşmesi olduğu varsayılmaktadır. İnsanın müzikal duyarlılığının dünyada evrensel olarak paylaşıyor olması, bunun doğal bir kökeni olduğunu göstermektedir (Canan, 2020).

Her insan gibi okul çağı çocuğu da kendi sesiyle birlikte doğar, kendine özgü bir ses evreni içinde yaşar ve bu ses evrenine, doğası gereği, kendi ses organı vasıtasıyla ürettiği ses ile katılarak gelişir. Yaşamının başlangıcından itibaren kendi ses organından çıkardığı seslerin yanı sıra, çevresinden gelen, kaynağı, türü ve işlevi birbirinden farklı sesleri algılar, yorumlar, çözümler ve işler. Seslerle, belirli anlatım, iletişim ve etkileşim biçimleri oluşturur ve bunları gelişim sürecinde başka biçimlere dönüştürür. Çocuğun; doğum öncesindeki belirli oluşumlarla temellenen ve çok yönlü bir bütünlük gösteren müziksel gelişimi, okul çağına doğru yeni bir aşamaya ulaşarak müziksel devinme, müziksel işitme, müziksel söyleme, müziksel çalma ve müziksel beğenme davranışlarıyla belirginleşen bir açılım içindedir. “Müziğin okul çağı çocuğunun yaşamındaki vazgeçilmez yeri ve önemi nedeniyle ki müzik; ilkokulda hem sağlam bir eğitim temeli hem anlamlı bir eğitim boyutu hem kullanışlı bir eğitim aracı hem etkili bir eğitim yöntemi hem de önemli bir eğitim alanıdır” (Uçan, 1999).

Müzik, her ne kadar kültürel ve sanatsal bir oluşum gibi görülse de son yıllarda bilişsel nörobilim alanında sıkça üzerinde durulan bir çalışma konusudur. Yurtdışında yapılan birçok araştırma, müziğin beyindeki işitsel bölgede yer alan aktivasyonları uyatarak öğrenme, hafıza, esneklik, algısal işlemler ve ayna nöron sistemlerini devreye soktuğunu, beyindeki müzik ve dil ile ilişkili nöral bağlar üst üste bindiğinden, dilin müziğin özel bir parçası olarak algılandığını ve özellikle erken yaşta müzik eğitimine başlayan çocukların daha zengin bir sözcük dağarcığına, daha yüksek bir sözel zeka düzeyine, yabancı dilde daha iyi bir dil bilgisi algısı ve telaffuz başarısına sahip olduğunu ortaya koymuştur (Hallam, 2010; Sammler, 2010; Wan & Schlaug, 2010; Koelsch, 2011; Levitin, 2015).

Türkiye’de okul öncesi çağı çocukları ile yapılan çalışmalar, müzik eğitiminin çocuklarda algılama, tekrarlama, dikkat gibi duyuşsal ve bilişsel becerilerini geliştirerek, müzik etkinliklerinin bedensel ve zihinsel olmasının yanı sıra konuşmaya ve dinlemeyi öğrenmeye de katkıda bulunduğunu ve alıcı dil gelişim düzeyleri üzerinde anlamlı ölçüde etkili olduğunu göstermiştir (Denk, 2000; Genç, 2001; Gültek, 2002; Uysal, 2006).

Bu çalışma ile, müzik eğitiminin ilköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin yabancı dildeki alıcı beceri düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

OKUL ÇAĞI ÇOCUKLARININ GELİŞİMSEL ÖZELLİKLERİ

1.1. Okul Çağı Çocuklarının Tanımı

Altmış altı ila yetmiş iki ay aralığında bulunan sağlıklı çocuklar, Türkiye’de yasal olarak “okul çağı çocuğı” olarak kabul edilmektedir. 6 yaşında başlayıp 12 yaşında ergenlik dönemi ile sonuçlanan okul çağı döneminde çocuklar, ilk sosyal ortamları olan aile ve yakın çevrelerinin yanı sıra yeni bir toplumsal grup olan okul ortamına girerek ergenlik dönemine kadar, senede yaklaşık yüz seksen iş günü boyunca okulda vakit geçirmektedir (MEB, 2014).

“Son çocukluk” adı verilen, aile ortamından çıkış, çevresel uyaranların artması, okulluluk ve öğrenme yaşantılarının yoğunluğu ile öne çıkan 6-12 yaş gelişim evresinde okul çağı çocuğı, ergenliğe geçiş olgunluğu kazanmakta olduğundan, fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişiminin sağlıklı şekilde ilerlemesi için güven verici ve destekleyici bir ortamda olması büyük bir önem taşımaktadır (Yavuzer, 2018).

1.1. Okul Çağı Çocuklarının Gelişimsel Özellikleri

Oldukça karmaşık bir süreç olan insan gelişimini “yaşam boyu gelişim” çerçevesinde ele alan bilim insanlarından biri olan Santrock, yaşam boyu gelişimi “doğum öncesi”, “yeni doğan”, “ilk çocukluk”, “orta ve geç çocukluk”, “ergenlik”, “genç yetişkinlik”, “orta yetişkinlik” ve “geç/ileri yetişkinlik” olmak üzere sekiz döneme ayırmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan gelişim dönemi, güncel yaklaşımlardan biri olan bu yaşam boyu gelişim yaklaşımına göre orta ve geç çocukluk dönemini kapsayan okul çağıdır (Santrock, 2020).

7 yaşına yaklaşan çocuklar, problemlerini erken çocukluk döneminde kullanamadıkları çeşitli bilişsel stratejilere başvurarak somut bir şekilde çözmeye başladıklarından, çocukların bu yaşlarda okul ortamına katılımları ile, olaylara farklı açılardan bakabilmeleri ve karmaşık sosyal ilişkiler hakkında kavramsal düşünebilmeleri gibi becerilerin aynı döneme denk gelmesinin rastlantı olmadığı açıktır (Inhelder & Piaget, 1964; Akt: Yavuzer, 2018). Çocuğun gelişim sürecinde her döneme has gerçekleştirilmesi beklenen birtakım özelliklerin bulunduğunu tespit eden ve bunları özetleyen eğitim bilimleri profesörü Havighurst’a göre 6-12 yaş aralığında tamamlanması gereken gelişimsel görevler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Büyük ve küçük kasları kullanmayı öğrenme (motor becerilerde ustalık kazanılması),
- Kendine karşı bütüncül bir algılayış tarzı ve gelişmekte olan vücuduna karşı olumlu bir tutum geliştirme,
- Sosyal gelişimle birlikte akranları ile iyi ilişkiler kurmayı öğrenme,
- Temel ilköğretim becerilerini kazanma (okuma-yazma-sayısal beceriler),
- Toplumsal cinsiyet rollerini öğrenme (kadın – erkek rolü),
- Gündelik yaşam için gerekli kavram ve becerileri kazanma,
- Vicdan ve değerler sistemi geliştirme,
- Kişisel bağımsızlığa ulaşma
- Kurum ve kişilere karşı tutum geliştirme (Havighurst,1972)

1.1.1.1. Okul Çağı Çocuklarının Fiziksel Gelişimi

Fiziksel gelişim, çocuğun beden ağırlığı ve boyu gibi rakamsal olarak ifade edilebilen artışları belirleyen nicel değişimlerin yanı sıra fiziksel sağlık ve kasların çalışma şekli gibi bedensel yapı ve çeşitlilik ile ilgili özellikleri kapsayan niteliksel değişimleri de kapsamaktadır (Tutkun & Dinçer, 2010).

Koşma, tırmanma, yüzme, bisiklete binme (denge) gibi gelişmiş kas koordinasyonlarını içeren aktivitelere ilgi duyan okul çağı dönemindeki çocuklar kalem tutmak, yazı yazmak gibi ince motor becerileri gerektiren aktiviteler ile kendi yaratıcılıklarını birleştirebildikleri bu dönemde, genellikle sanatsal aktivitelere yönelir ve ilgi duydukları alanlarda başarı gösterirler (Santrock, 2020).

Koordineli ve dengeli hareket etme becerilerini geliştirmiş olan okul çağı çocukları, aynı zamanda müzik ritimleriyle ilgilenmeye ve tempo tutabilmeye de başlar. (Yavuzer, 2020).

1.1.1.2. Okul Çağı Çocuklarının Sosyal Gelişimi

Biyolojik bir varlık olan insanın, toplumun bir üyesi olarak hem içinde yaşadığı çevreden etkilenmesi hem de kendi kalıtsal özellikleriyle çevresini etkileyerek sosyal bir birey haline dönüşmesi, ‘sosyal gelişim’ olarak tanımlanmıştır. (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014; Akt: Avad, 2019).

Sigmund Freud tarafından ortaya atılan klasik psikanalitik teoriyi ergenlikten yaşlılığa kadar genişleterek psikososyal gelişim kuramını oluşturan Erik Erikson, gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu ve kişilik gelişiminde çocukluk yıllarının büyük önem taşıdığını savunmuştur. Erikson’a göre yaşam döngüsü içinde başarılı bir şekilde yönetilmesi gereken sekiz psikososyal evre bulunmakta ve bireyin bu dönemlerdeki belirli zorlukların üstesinden başarıyla gelmemesi durumunda, sonraki evrelerde de başarısız olabildiği bilinmektedir (Gerrig & Zimbardo, 2020).

Bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturan okul çağı çocuklarının gelişimsel dönemi, Erikson'un tanımladığı sekiz psiko-sosyal gelişim evresinden dördüncüsü olan 'Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu' adlı evreye karşılık gelmektedir. Erikson, burada geçen 'çalışkanlık' kavramını, okul çağı çocuklarının çevrelerindeki nesnelerin üretim ve çalışma şekline duydukları ilgi, merak ve öğrenme isteklerinin yanı sıra; yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi becerilerin gelişmesi ile sonuçlanan olumlu bir kavram olarak ele almıştır (Santrock, 2020).

Psiko-sosyal gelişimin bu evresindeki çocuklar için psikolojik ve sosyal karakteristikler, bilhassa içinde yer aldıkları akran ve arkadaş grupları, benlik tanımı ve kişilik gelişimlerinde oldukça belirleyici bir rol oynamaktadır. Okul çağı çocuğu, ailesi dışındaki çevrede kendini kanıtlatabilmek için -okuldaki başarı ve akranlarıyla iyi geçinme gibi- kendisi hakkında olumlu bir duyguya ihtiyaç duymakta ve bu yaştaki kendini algılama biçimi, onun hem çocukluk dönemi hem de yetişkinlik dönemi boyunca akademik başarısı, sosyal etkileşimi ve duygusal durumu üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadır (Yavuzer, 2018; Santrock, 2020).

1.1.1.3. Okul Çağı Çocuklarının Bilişsel Gelişimi

Bilişsel gelişim; bireyin dünyayı algılamasını ve çevresi ile etkileşime girerek öğrenmesini sağlayan zihinsel işlevleri edinme sürecinin yanı sıra hayal etme, akıl yürütme, problem çözme gibi karmaşık ve etkin düşünme yollarının gelişimini ifade eder (Gerrig & Zimbardo, 2020).

Bilişsel gelişimin, fiziksel ve sosyal gelişim alanlarından bağımsız olarak ele alınamayacağını söylemek mümkündür. Örneğin, çocuğun kalem tutabilmesi ve yazı yazabilmesi, bilişsel gelişim ile el ve göz koordinasyonu gerektiren motor becerileri kapsayan fiziksel gelişim arasında yakın bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Dere, 2019; Duman, 2019).

Bu bağlamda okulun bir çocuk için en güçlü sosyal bağlardan biri olduğunu savunan Rus psikolog ve eğitimci Vygotsky, okulun sunduğu sistematik çalışma ortamı ve akran iletişiminin çocuktaki öğrenme isteği ve hızında artışa neden olarak bilimsel düşünme ve sorgulama gibi birçok ileri düzey zihinsel beceri kazanımında önemli bir rol üstlendiğini belirtmiş, böylece bilişsel gelişim ile sosyal gelişim alanlarının ilişkisine dikkat çekmiştir (Vygotsky, 2018).

Piaget, bireyin doğumdan ergenlik dönemine kadar olan bilişsel gelişim sürecini sırasıyla “duyusal-motor”, “işlem öncesi”, “somut işlemler” ve “soyut işlemler dönemi” olmak üzere dört farklı fizyolojik-biyolojik gelişim dönemi ile açıklamıştır. Piaget’in ‘somut işlemler dönemi’ olarak tanımladığı yedi ile on bir yaş arasındaki okul çağı çocukları hiyerarşik düşünme, çevresindeki nesneleri sınıflandırma ve sınıflar arasında karşılaştırma yapma becerileri geliştirerek başladıkları bu bilişsel gelişim dönemini, kendi stratejik düşünme becerilerini oluşturma ve sergileme becerileriyle sonuçlandırmaktadır (Santrock, 2020).

Çalışmalarını dil davranışının bilişsel ön koşulları üzerinde yoğunlaştıran Piaget (1923), bilişsel gelişimi insan organizmasının merkezi kabul ederek, çocuğun dil gelişimini onun dünyaya ilişkin öğrendiklerine, düşünme işlemlerini ise ilk dil edinim sürecine dayandırmaktadır. (Akt. Korkut & Ayırır, 2016).

1.1.2.4 Okul Çağı Çocuklarının Dil Gelişimi

Okul çağında nesneleri sınıflandırma becerisi geliştiren çocuk, aynı zamanda dinlediği ve okuduğu sözcükleri sınıflandırma (alıcı dil becerileri) ve sözcükler arasında ilişkiler kurarak bunları konuşma ve yazı dilinde kullanma becerisi (ifade edici/ üretici dil becerileri) de geliştirir. Ayrıca yakın zamanda yapılan araştırmalarda okul çağı çocuklarının ikinci dil öğrenimi için duyarlı bir döneminin olup olmadığı ile ilgili karmaşık yargılara ulaşılmış olsa da iki dilliliğin dil performansını etkilemediği bulunmuştur (Gerrig & Zimbardo, 2020; Santrock, 2020).

İlk çocukluk dönemi ile son çocukluk dönemi, zihin ve dil gelişimi yönünden büyük farklılıklar göstermektedir. Örneğin okul öncesi dönemde bulunan 5 yaşındaki bir çocuk için top, işlevi itibarıyla yalnızca oyun oynamaya yarayan bir nesne iken, sözlü becerinin hızla gelişmekte olduğu 8 yaşındaki bir okul çağı çocuğu, topu şekli, boyu, maddesi, rengi gibi özellikleriyle tanımlayabilir. Bu dönemde çocuk, eski sözcük bilgisini zenginleştirerek çoğu sıfat ve edattan oluşan sözcük dağarcığını 3000 kelimeye ulaştırmıştır. Çünkü okul çağı çocuğu, yalnızca olayların ve nesnelerin adlarını öğrenmekle yetinmeyip, onların özelliklerini, benzer ve farklı yönlerini de öğrenmek istemektedir (Yavuzer, 2020).

1.2. DİL KAVRAMI, ANADİL - YABANCI DİL FARKI VE YABANCI DİL ÖĞRENİM SÜREÇLERİ

1.2.1. Dil Kavramı

İnsan, toplum, kültür ve eğitim bağıntısı içinde kurucu ve örgütleyici bir öge olarak nitelenen dilin yapısal görünümündeki karışıklık, dil kavramına yönelik çok çeşitli tanımları da beraberinde getirmiştir:

-Dil, insanlar arasında bir iletişim aracıdır (Roucek, 1968).

-Dil, anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler bütünüdür (Langacker, 1972).

-Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2015).

Demirel (2016), bu tanımların ortak yönlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Dil, belli kalıplara ve kurallara uyan, kendine özgü belli bir kodlama düzeni bulunan bir sistemdir.
2. Dil, her biri değişken sembollerle belirtilen ve kendine özgü anlamı bulunan seslerden oluşur.
3. Dil, toplum ve kültür arasında ilişki kurma görevini üstlenen bir iletişim aracıdır.
4. Dil, düşünme araçlarından biridir.
5. Dil, insana özgü bir yetenektir (Demirel, 2016).

Bireyin doğumu öncesinde başlayan, kültürle beslenerek gelişen, değişken ve dinamik bir araç olan dil; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumda benzer ancak farklı biçimlenmiş kurallar yardımıyla aktarılan, seslerden örülü olup çok yönlü ve dört temel beceri (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ile işleyen bir sistemdir (McWhorter, 2004; The Essentials of Human Communication; Bickerton, 1995; Akt: Bekleyen, 2015).

İnsanın düşünce sınırlarının, dil yeteneğinin sınırları tarafından belirlendiğini söylemek mümkündür. Kelimelerin birbirleriyle ilişkileri, etimolojik hakimiyet, mecaz ve diğer karmaşık dil özelliklerini kullanma becerisi gibi olguların tamamı, zihinsel dünyanın temelini oluşturmakta, dolayısıyla dil yeteneğinin geliştirilmesi, dünyaya ve düşünceye dair özellikle soyut kavramlarla başa çıkabilme becerisinin de gelişimini tetiklemektedir (Canan, 2020).

1.2.2. Anadil-Yabancı Dil Farkı

Anadil veya *birinci dil*, ilk öğrenilen dile; *yabancı dil* ise daha sonradan öğrenilen dillere verilen isimdir. Yapılagelen yorumlara göre, anadil bilinç-altı işlemlerle edinilirken, yabancı dil bilinçli işlemlerle öğrenilmektedir. Ancak yabancı dili, tıpkı anadil gibi edindirmeye yönelik yöntem arayışları günümüzde de devam etmektedir (Demircan, 2013).

Dile yönelik “doğuşancı” ve “bilişsel” bir yorum getiren *üretici-dönüşümsel* dilbilim anlayışına göre doğuştan “dil edinme aracı” (language acquisition device) adı verilen bir yetenek ile dünyaya gelen çocuk, gelişim sürecinde dil seslerini öteki çevre seslerinden ayırma, dil olaylarını sınıflandırma, yalnızca bir tür dil düzeni olabileceğini anlama ve bu dil düzenini sürekli olarak evirerek mümkün olan en yalın düzene ulaşma becerilerini kazanmaktadır (Berko, 1965; Chomsky, 1965).

1960’lı yılların sonlarına doğru dilbilim alanında yapılan çalışmalarla, dilin çocuğun dünyayı ve kendisini anlatacak bilişsel ve duygusal yeterliğinin bir yönü olması nedeniyle genel gelişim görüntülerinden biri olarak ele alınması gerektiği, dolayısıyla bilişsel ve duygusal yapılanışın dışında düşünülemeyeceği anlaşılmıştır (Brown & Cazden & Bellugi, 1969; Akt. Demircan, 2013).

Çok-kültürlülük, bir bakıma *çok-dillilikten* geçse de yabancı dil öğretimi yalnızca kültür edindirmeyi amaçlamamaktadır. Türkiye’de eğitim, ticaret, meslekî ve teknik iletişim, yabancı dilin kullanım alanlarını oluşturmaktadır (Demircan, 2013).

Yabancı dilin öğrenimi ve anadil edinimi süreçlerinin karşılaştırılması pek çok araştırmaya konu olmuş, iki süreç arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır (Korkut & Ayırır, 2016).

1960 öncesi “davranışçı” dilbilim yaklaşımının “öğrenme” olarak nitelediği ana dil veya ilk dil edinimi, Chomsky (1965) tarafından geliştirilen yeni yorumun ardından “edinim” olarak adlandırılmış; anadilin edinildiği, yabancı dilin ise öğrenildiği ileri sürülmüştür. Nitekim edinim işlemleri bilinçaltında gerçekleşirken, öğrenme bilinçli olarak gerçekleşmektedir. Ancak bu görüş, edinme yeteneğinin ergenlikte sona erdiğini ileri sürmesi bakımından eleştirilmiş ve sonraki çalışmalarla edinim işlemlerinin yetişkinlikte de devam ettiği, yabancı bir dille iletişim kurulurken öncelikle edinilmiş işlemlerin uygulandığı, sonradan öğrenilenlerin ise bu işlemlerin kullanımını denetlediği öne sürülmüştür (Demircan, 2013).

“Cuq (2003)’e göre ise “edinim”: “öğrenenin dilsel ve iletişimsel bilgi ve becerilerinin arttırılması ve aradilin (Ing. interlanguage) dönüştürülmesi ile sonuçlanan bilginin işlenmesi ve belleğe yerleştirilmesi süreci” dir. Dolayısıyla, öğrenci, bir yabancı dili öğrenme süreci boyunca hedef dilin dilbilgisel ve sözdizimsel yapısı gibi kavramsal olmayan bilgiler ile bu bilgilerin davranışa dönüştüğü iletişimsel becerileri geliştirmekte ve içselleştirmektedir (Cuq, 2013; Akt. Korkut & Ayırır, 2016).

Dünya üzerinde değişik toplumların kullandığı binlerce dilin bulunmasına karşın; bireysel, kurumsal ve ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında ikili ve çoklu olmak üzere çeşitli ilişkilerin kurulup yürütülebilmesi, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarını yetersiz kılmakta, anadiline ek olarak uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. *Dil-içi dünya görüşüne* (linguistic relativity) göre, insanın düşünme ve dünyayı algılama biçimi, kullandığı dillerin yapısı ve anlatım olanaklarıyla sınırlıdır. Bu bağlamda yabancı dil öğrenimi, bireyin eleştirel düşünme yeteneğinin gelişmesine önemli ölçüde katkı sağlar (Demircan, 2013; Demirel, 2016).

1.2.2. Yabancı Dil Öğrenim Sürecinde Temel Beceriler

İşitme ve konuşmayı sağlayan araçlara doğuştan sahip olan insanın duyması veya konuşması için bir toplum içinde yaşamını sürdürmek dışında bir çabaya ihtiyacı olmamakla birlikte, dilin etkili bir iletişim aracı olarak kullanılabilmesi, ancak iki temel öge olan anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi ile mümkündür (İşcan & Aydın, 2012). Bir başka deyişle, duygu ve düşüncelerin dil aracılığıyla anlaşılabilmesi, dört temel dil becerisinden *alıcı (receptive) beceriler* olarak adlandırılan dinleme ve okuma becerilerinin, aktarılabilmesi ise *ifade edici ya da üretici (productive) beceriler* olarak adlandırılan konuşma ve yazma becerilerinin etkin kullanımını gerektirmektedir (Bekleyen, 2015).

Temel anlama ve anlatma becerileri, öğrenci performansı açısından değerlendirildiğinde, bu becerilerin yabancı dil öğrenimindeki durumları ile ana dillerindeki durumları arasında sıkı bir ilişki olduğu ve bireylerin bu becerileri ana dillerinde kazandıkları ölçüde yabancı dil süreçlerine de taşıyabildikleri görülmektedir. Dolayısıyla genellikle temel eğitimde bu becerileri kazanmış olan öğrencilerin, yabancı dil öğreniminde söz konusu çalışmalarda zorluk çekmedikleri söylenebilir (Durmuş, 2013).

Dinleme: Özbay (2005), dinlemeyi, “konuşan ya da sesli okuma yapan kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliği” şeklinde tanımlamaktadır. Alanyazında ‘dinleme’ ve ‘dinlediğini anlama’ pek çok kez aynı anlamda kullanılmakta olup, bu görüşün, yabancı dilde dinlemenin asıl işlevinin, sözlü anlatım becerilerini geliştirmek olduğu varsayımına dayandığı söylenebilir (Richards, 2008). Birçok araştırma, insanın okuma, yazma ve konuşmaya harcadığı zamanın toplamı kadar zamanı dinlemeye harcadığını ve sahip olunan bilgilerin yaklaşık %80’inin dinleme yoluyla kazanıldığını ortaya koymuş ve dinleme becerisinin öğrenme sürecindeki önemine dikkat çekmiştir (Akyol, 2006).

Okuma: Okuma, kişinin duygu ve düşünce dünyasını geliştiren, sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir. Öğrenme isteğiyle başlayan bu beceri; araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme süreçlerini içine almaktadır ve anlamlandırma sürecinde okuyanın ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dile dair bilgisi ve okuma deneyimleri gibi unsurların etkili olduğu işlevsel bir beceridir. En geniş anlamda ise okuma, görme ve seslendirme yönleriyle fiziksel, anlama ve yorumlama yönleriyle zihinsel, toplum ve iletişim yönleriyle ise sosyolojik bir kavram olup, sağlıklı bir okuma; bu üç unsurun birbiriyle bağlantılı olmasını gerektirmektedir (Gündüz & Şimşek, 2011; Özbay, 2011; Akt. Durmuş, 2013).

Konuřma: Konuřma, insanın duygu ve dūřūncelerini sese dayalı bir dizge halinde sunması, bir bařka ifade ile, dūřūncelerin anlamlı parçalara dūnūřtūrūlmūř seslerden yararlanılarak ifade edilmesidir. Bu yūnūyle kulaēa hitap etmekte olan konuřma, verilmek istenen mesajın niteliēine uygun olarak farklılařan tonlama, vurgu gibi sese dayalı unsurları ierdiēi gibi, jest ve mimik gibi bedene dayalı gūrsel unsurlarla da būtūnlenmektedir (Durmuř, 2013). Yabancı dil ōēretimi alanındaki arařtırmalar, hedef dilde iyi bir konuřmacı olabilmek için dinleme becerisini geliřtirmenin ōnemine vurgu yapmakta ve yabancı dilde konuřma ōēretimine yūnelik yaklařımların, dinleme ōēretimiyle ilgili akım ve yaklařımlardan būyūk ōlūde etkilendiēini gūstermektedir (Ōzbay, 2006; Richards, 2008).

Yazma: Gūnlūk hayatın temel yazılı iletiřimini saēlamak veya etkili bir dil kullanmak gibi amaçlarla, dūřūnceleri ōrnek, kanıt gibi verilerden yararlanarak ve standart bir dilin yazım ve noktalama kuralları ile dilbilgisinin karmařık ve çeřitli yapılarına baēlı kalarak açıklayan bir anlatma becerisidir. Anlatmaya dayalı temel dil becerilerinden biri olarak konuřmaya benzese de yazılı anlatım çıktılarının doēruluk ve akıcılık konularında bařarılı sayılma dūzeyi, diēer becerilerin çıktılarıyla karřılařtırıldıēında daha yūksek olduēundan yabancı dil ōēreniminde bu becerinin diēer becerilere gūre daha geç ve zor geliřtiēi sūylenebilir (Durmuř, 2013).

1.2.2.1. Yabancı Dil Öğreniminde Alıcı Beceriler (Dinleme ve Okuma Becerileri)

Dinleme Becerisi

Uluslararası Dinleme Birliği (The International Listening Association, 2008) tarafından “mesajı alma, anlam içeriğini ve bütünlüğünü oluşturma, konuşma esnasında sözel veya sözel olmayan mesajları gönderme ve cevap verme süreci” olarak tanımlanan dinleme becerisi, zihinsel süreci yoğun bir şekilde meşgul eden, anlamının temelini kurgulayan, anlaşılan bilgiyi karşı tarafa yazılı veya sözlü araçlarla aktarabilmenin ve uyarılara tepki verme gibi iletişim etkinliklerinin ön koşuludur. Günümüzün hızla gelişmekte olan, küresel ve rekabetçi kurumlarında başarıya ulaşmada kritik bir beceri olarak görülmektedir (Bekleyen, 2015).

Dinleme, gelişimi anne karnında başlayan ve ilk kazanılan temel dil becerisidir (Wolvin & Coakley, 2000). Araştırmalar, günümüzün %42’ sini dinleyerek geçirmekte olduğumuzu göstermiştir (Göğüş,1978; Akt. Özbay & Melanlıoğlu, 2012). Anadilde ilk gelişen beceri olan ve girdi (input) sağlamak için en doğal yol olup diğer beceriler ile eş zamanlı ilerleyen dinleme becerisi, yabancı dil öğretiminde de hala güncelliğini koruyan iletişimsel yöntem ve yaklaşımların uygulandığı eğitim modelinde, geliştirilmesi önerilen ilk sıradaki temel dil becerisidir. Nitekim dil öğretimi alanında yapılmış birçok çalışmada, dinleme becerisinin dört temel dil becerisi arasında en hızla gelişen ve okuma-yazma becerilerinin gelişmesini de etkileyen en önemli beceri olduğu saptanmıştır (Scarcella & Oxford, 1992; Vandergrift, 1997; Akt. Bekleyen, 2015).

Demirel (2016), yabancı dilde dinleme etkinlikleri aracılığıyla öğrencide geliştirilmesi hedeflenen kazanımları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1- Duyulan dilsel içeriğin hangi türde olduğunu ayırt edebilme ve ifade edebilme,
- 2- Duyulan dilsel içeriğin başlık, resim veya diğer ipuçlarından hareketle ne hakkında olduğunu anlayıp anlatabilme,
- 3- Duyulan dilsel yapılar arasındaki vurgu ve tonlamaları tanıyabilme,
- 4- Duyulan dilsel içerikte geçen kişilerin tutum ve davranışlarını anlayıp anlatabilme,
- 5- Duyulan dilsel içerikte geçen olayın nerede, ne zaman ve nasıl gerçekleştiğini oluş sırasına göre anlayıp anlatabilme,
- 6- Duyulan dilsel içerikteki sözcüksel yapıların türlerine ve anlamlarına dair tahmin yürütebilme
- 7- Duyulan dilsel içerikteki sözdizimsel yapıların türlerine ve anlamlarına dair tahmin yürütebilme
- 8- Duyulan dilsel içeriğin anlaşılmasının ardından içerikle ilgili sözlü ve yazılı anlatımlar gerçekleştirebilme.

Dinleme, mesajın gönderilmesi/iletilmesi, işitilmesi, anlamlandırılması ve tepki verilmesi olmak üzere algı-tepki şeklinde gelişen, dört aşamalı ve çaba gerektiren bilinçli bir süreç olup, bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için alıcının sesleri tam işitebilmesi (ses kaybının olmaması), dinleme etkinliğinin düzenli ve sağlıklı bir işitme ortamında gerçekleştirilmesi, iletilmesi hedeflenen mesajın anlaşılır ve net olması, dilsel içeriğin alıcının dil düzeyine uygun olması gibi şartlar yerine getirilmiş olmalıdır. Ancak herhangi bir iletişim sürecinin sonucu, alıcının bu etkileşimdeki bilgiyi nasıl depoladığı veya işlediğine bağlı olduğundan, dinleme sürecinin şu aşamaları üzerinde durmakta fayda vardır (Özbay,2009):

1. Dinlenen içeriğe yönelik öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeterli ‘ilgi’ oluşur;
2. Kulakların ses dalgalarını algılamasının ardından, beyin bu dalgaları işitsel uyaranlara dönüştürür (işitmenin gerçekleşmesi) ve işitilenler bellekte uygun raflara dizilir;
3. Mesajın alınması için zihni bir hazırlık ve uyanıklık hali (dikkat) sağlanır;
4. Mesajın çözümlenmesi (kavrama) gerçekleşir;
5. Kişinin tercihinine bağlı olarak algılanan sesler bütünü, bilinçli bir süreç olan ‘dinleme’ ile anlamlandırılır.
6. Kavranan düşünceler, dinleyicinin ulaştığı yargılar ile değerlendirilir.
7. Yapılan değerlendirmenin sonucunda kaçınılmaz olarak anlık veya daha sonra bir ‘tepki’ verilir (Akt. Durmuş, 2013).

Dinleme sürecinde öğrencilerin geliştirip yararlanabilecekleri bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olmak üzere iki strateji türü tanımlanmaktadır (Richards, 2008).

Dilsel girdiyi kavrama, depolama veya daha sonra hatırlamak üzere uzun süreli belleğe alma gibi zihinsel etkinliklerle ilgili olan *bilişsel stratejiler*:

- (1) dil bilimsel ve dil bilimsel olmayan dilsel girdinin kavranması,
- (2) dil bilimsel ve dil bilimsel olmayan dilsel girdinin hafızaya alınarak uzun süreli belleğe depolanması ve
- (3) dilsel çıktının hazırlanması için belleğe ulaşılarak bilginin geri çağırılması olmak üzere üç farklı süreçte gerçekleşmektedir.

Bilişsel stratejilerin düzenlenmesinde belirleyici bir işlevi yerine getiren ve bilinçli veya bilinç dışı zihinsel etkinliklerle ilgili olan *üstbilişsel stratejiler* ise:

- (1) bir göreve başlamadan önce, kişinin kendi bilgisini, mevcut iç ve dış kaynaklarını, durum kısıtlılıklarını değerlendirerek dil görevini çevreleyen koşulların genel envanterini çıkarma (durum değerlendirmesi),
- (2) bir görevi yerine getirme esnasında, birinin kendisinin veya bir başkasının performansını, etkinliğini belirleme (izleme),
- (3) bir etkinlik sonrasında birinin kendisinin veya bir başkasının performansını belirleme (öz-değerlendirme) ve
- (4) kişinin kendi dil kullanım etkinliğini veya eksikliğini belirlemek için kendini test etmesi (oto-sınama) olmak üzere 4 farklı süreçte gerçekleşmektedir (Richards, 2008; Akt. Durmuş, 2013).

Dinleme esnasında öğrencinin uygulayabileceği teknikler en genel haliyle, anlama, yapılandırma ve düzenleme teknikleri olarak sıralanabilir (Güneş, 2007).

Richards (2008), dil edinim evresinde sınıf içi uygun dinleme etkinliklerini; fark etme etkinlikleri ve yeniden yapılandırma etkinlikleri olarak ikiye ayırmış, her iki etkinlik türünde ulaşılması hedeflenen amaçları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1- Fark Etme Etkinliklerinin Amaçları:

- Metnin basılı hali ile dinlenen içerik arasındaki farklılıkların belirlenmesi,
- Metnin belirli boşluklar bırakılmış halinin tamamlanması,
- Cümlelerin metinden parçalarla tamamlanması,
- Metinde yer alan ifade listelerinden maddelerin kontrol edilmesi.

2- Yeniden Yapılandırma Etkinliklerinin Amaçları:

- Bu etkinlikler dinleme metninden seçilmiş unsurların üretimine yönelik kullanımları içeren sözlü ve yazılı görevler olup eşleştirilmiş, karşılıklı konuşma metinleri halinde oluşturulan yazıları okuma,
- Metinde yer alan ifadelerin ve diğer dil bilimsel unsurların kullanımını gerektiren yazılı cümle tamamlama görevleri,
- Metinden alınan unsurları birleştirmeye dayalı diyalog uygulamaları,
- Öğrencilerin metinden anahtar dilsel unsurları alarak kullanmalarını gerektiren roller gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Richards,2008; Akt. Durmuş, 2013).

Sese ve anlamaya dayalı soyut bir süreç olduğundan, kimi zaman ölçülemez bir beceri olduğu düşünülse de dinleme becerisi tek başına bireyin yanıtlaması istenecek spesifik bir grup soru tipiyle ölçülebileceği gibi, grup içinde ve diğer dil becerileriyle birleştirilmiş olarak öğrencinin “bilişsel ve üstbilişsel stratejilerini” kullanmasını sağlayarak ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Bunun için düzeyi ve yoğunluğu öğrencinin yaşı, dil düzeyi ve kazanımlarıyla örtüşen bir metnin dinlenmesinin hemen ardından, çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, yeniden yapılandırma, resim kullanarak tahmin etme gibi soru türleriyle ve okuma, yazma gibi diğer temel beceriler ile bütünleştirilmiş bir şekilde, dereceli puanlama aracı (rubric) ve/ya kontrol listesi (checklist) değerlendirme araçlarıyla dinlediğini anlama düzeyi ölçülebilmektedir (Bekleyen, 2015).

Durmuş (2013), yabancı dilde dinleme becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi esnasında göz önünde bulundurulması gereken hususları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öğrenciler, öğretmenin veya önceden yapılan kaydın sözlü anlatımına dair yönergeleri sözlü veya yazılı olarak yerine getirebiliyor mu?
- Öğrenciler dinledikleri içeriğe dair soruları doğru anlayıp cevap verebiliyor mu?
- Öğrenciler dinledikleri içerikte yer alan ifadeleri hedef dilde farklı dil bilgisi yapıları ve söz varlığı ile yeniden oluşturabiliyor mu?
- Öğrenciler söylenişi benzeyen kelimeleri, ifadeleri duyduğunda seslerden başlayarak söz konusu farklılıkları ayırt edebiliyor mu?
- Öğrenciler hedef dilde karşılıklı etkileşim halinde, doğru sözlü ve sözsüz tepkiler göstererek doğal iletişim gerekliliklerini yerine getirebiliyor mu?
- Öğrenciler, dinledikleri içerikle ilgili doğru/yanlış sorularına cevap verebiliyor mu?

Bu çalışmada, öğrencilerden *dinleme öncesinde* dinletilecek dilsel içerik hakkında yazılı ipuçları içeren soru cümlelerinin yer aldığı kağıttaki cümleleri okuması beklenmiştir. *Dinleme sırasında*, dilsel içerik, öğrenciye sesli araçlar kullanılarak dinletilmiş ve öğrencilerden dinledikleri içeriklerde yer alan sesleri, sözcükleri ve sözdizimsel yapıları tanıyıp tanımadıklarını ölçen soru kağıdına bakmaya devam etmesi istenmiş, *dinleme sonrasında* ise öğrencilerin dinletilen içerikten hareketle, çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve eşleştirme türlerinde hazırlanmış olup *fark etme* ve *yeniden yapılandırma* etkinliklerinden oluşan dinleme metniyle ilgili sorulardaki anahtar kelimeler yardımıyla sırasıyla doğru cevabı işaretlemesi, uygun sözcükleri boşluklara yerleşmesi ve eşleştirme yapması istenmiştir.

Okuma Becerisi

Yavuzer (2018), okul çağı çocukları için ana dilde ‘okuma’ kavramını “bir görsel motor semboller serisini sözlü veya sözsüz olarak ses dizilerine çevirme süreci” şeklinde tanımlamıştır. Çocuğun okumaya başlamak için gerekli tüm bilgi ve becerileri kazanması, okumaya hazırlık sürecini; okumayı öğrenmesi ise yazma ve imla, duyular arası yolların iyi bir şekilde işleyişi gibi becerileri gerektirdiği gibi, motivasyonel olgunluk (sağlıklı bir bilişsel gelişim) ve benlik kontrolü (sağlıklı bir sosyal gelişim) ile iyi kas kontrolünü (sağlıklı bir fiziksel gelişim) de gerektirmektedir (Yavuzer, 2018).

Dilin dört temel beceri alanından biri olup iletişimin etkin bir şekilde yapılandırılabilmesi için gerekli girdi (input) içermeleri açısından oldukça önemli olan alıcı (receptive) beceriler arasında yer alan bir diğer beceri olan okuma becerisinin, ana dilde olduğu gibi yabancı dilde de üretici (productive) beceriler olan konuşma ve yazma becerilerinden önce geldiği ve üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğu unutulmamalıdır (Scrivener, 2005).

Okuma, yalnızca belli seslerden oluşan sözcüklerin ve bu sözcüklerin oluşturduğu cümle ve paragrafların bir araya gelerek okuyucuya belli bir konuyu kazandırması olarak ele alınmamalıdır (Krashen,2004). Zira okuyucu, okuma eylemi esnasında sözcüklerle beslenen pasif bir unsur değil, yazar tarafından sözcüklere kodlanmış olan mesajın çözümlenmesi için düşünme gücü ve geçmiş tecrübelerini kullanan etkin bir rol sahibidir. Dolayısıyla okuma, “Yazılı bir metnin çözümlenmesi için okuyucunun etkin ve bilişsel bir çaba göstererek anlam elde etme süreci” veya “okuyucu ve metin arasındaki etkileşim” olarak tanımlanabilir (Fry, 1997; Grabe ve Stoller, 2002; Akt: Bekleyen, 2015).

Yabancı dil öğretim uzmanı Jeremy Harmer, yabancı dilde okuma becerisinin önemini vurgulayarak, okuma becerisi öğretiminin 6 prensibini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1- Okuma, pasif bir dil becerisi değildir,
- 2- Öğrenciler okuma sürecinde metin ile etkileşim içinde olmalıdır,
- 3- Öğrencilere, metinde kullanılan dilin yalnızca yapısal özelliklerine değil anlamsal özelliklerine yönelik sorulara da cevap verebilecek beceriler kazandırılmalıdır,
- 4- Okuma becerisinin gelişiminde en önemli unsur, tahmin yürütmedir,
- 5- Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aktiviteleri metnin başlığıyla uyumlu olmalıdır,
- 6- İyi bir öğretici, okuma metninin tüm potansiyelini kullanabilendir (Harmer, 2005).

Araştırma ve kuram süreçleri açısından birçok yönden benzerlik taşıyalar da yabancı dilde okuma, ana dilde okuma kadar basit ve öngörülebilir bir şekilde gelişmemektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar, yabancı dilde okumayı etkileyen unsurlar, iki dilde okuma arasındaki farklılıklar ve bu farklılıkların yol açtığı sorunlar üzerine odaklanmaktadır (Alderson, 1984; Grabe, 1991; Scarcella & Oxford, 1992; Akt. Yaylı & Bayyurt, 2014). Aebesold ve Field (1997), bu araştırmalardan elde edilen unsurları şöyle sıralamaktadır: yabancı dil öğrenmeye başlama aşamasındaki bilişsel gelişim, ana dilde dil yeterliği, ana dilde üst-bilişsel farkındalık, yabancı dilde dil yeterliği, ana dil ile yabancı dil arasındaki yapısal farklılık derecesi ve kültürel eğilim (Akt. Yaylı & Bayyurt, 2014).

Öğrencilerin maruz kaldığı okuma metinlerinin içeriği bakımından da ana dil ve yabancı dil öğrenim süreçleri arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Yabancı dildeki okuma metinleri, öğrencilerin hedef dildeki yeterlilik düzeylerine göre oluşturulmuş, özgün (authentic) değil, belirli dil bilimsel süreçlerin sonucunda farklılaştırılmış (modified) özellikte ve estetik olmaktan çok öğretim amacı taşıyan metinlerdir (Durmuş, 2013). Konuyla ilgili olarak Grabe ve Stoller (2011), daha önce yapılan çalışmaların ışığında ana dilde okuma ile yabancı dilde okuma becerisi arasındaki farklılıkları üç ana başlık altında incelemiştir:

1.Dil Bilimsel ve İşlevsel Farklılıklar:

- 1- Sözcük bilgisi, dilbilgisi ve söylem bilgisi
- 2- Anadil ve yabancı dil arasındaki dilbilimsel farklılık düzeyi
- 3- Üst-dilbilimsel ve üst-bilişsel farkındalık
- 4- Yabancı dil yeterlik düzeyi
- 5- Dile maruz kalma düzeyi
- 6- Transfer

2.Bireysel ve Deneyimsel Farklılıklar:

- 1- Bireysel beceri ve güdülenme
- 2- Metin Türleri
- 3- Kaynaklar

3.Sosyo-kültürel ve Kurumsal Farklılıklar:

- 1- Okurların farklı sosyo-kültürel geçmişleri
- 2- Farklı söylem ve metin oluşturma yolları
- 3- Eğitim kurumlarının farklı beklentileri (Grabe & Stoller, 2011)

1.3.MÜZİĞİN TANIMI, MÜZİK ENSTRÜMANLARI,

MÜZİK EĞİTİMİ

1.3.1. Müziğin Tanımı

Yunanca kökenli olduğu bilinen ‘müzik’ teriminin tanımı (Öztuna, 1990), tarihsel dönem, bölge, kültür ve kişisel beğenilere bağımlı olarak ele alındığında önemli ölçüde farklılık gösterebilmekte, gittikçe daha fazla insanın erişebildiği farklı kültürlerle ait yerel müzikler, ortak bir tanımlamayı zorlaştırmaktadır.

Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğünde müzik terimi için *"Birtakım duygu ve düşünceleri belli kurallar çerçevesinde uyumlu seslerle anlatma sanatı"* ve *"Bu biçimde düzenlenmiş seslerden oluşan eserlerin okunması veya çalınması"* şeklinde iki farklı tanım yer almaktadır. Müziğin tanımıyla ilgili diğer görüşler ise şöyledir:

"Müzik; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımları ve başka gerçeklerin de katkısıyla belli durum, olgu ve olayları, belli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirerek, biçimlendirilmiş seslerle işleyerek anlatan estetik bir bütündür. Herkesin anlayabildiği ve anlayabileceği yegâne dildir. Müzik, dil ve ırk fark etmeksizin direkt olarak duygulara hitap eden etki eden bir sanat dalıdır." (Uçan, 2005)

"Müzik, bütünlük ve devamlılığa sahip bir beste üretmek amacıyla seslerin veya tımların peş peşe, bir kombinasyon halinde ve geçici olarak ilişkilendirilerek düzenlenmesi sanatı veya bilimidir" (Merriam - Webster's Collegiate Dictionary, online edition).

Müziğin bir sanat olmasının yanı sıra bir bilim de olduğunu ifade eden Karolyi, bu sebeple duygusal olarak algılanabildiği gibi akıl ile de kavranabileceğini ifade etmiştir (Karolyi, 2019).

Seslerin ve temel algısal niteliklerin beyinde bir üst mertebeye taşınmasıyla oluşan müzik algısı, birbirinden farklı özellik ve boyutlarda gerçekleşmektedir. Müziğin çeşitli yazarlar tarafından birbirinden farklı şekillerde ele alınan temel unsurları ve algısal nitelikleri bulunmaktadır. Karolyi (2019), müziğin üç temel ögesini ritim, ezgi ve armoni olarak belirlerken, besteci Aaron Copland'a göre müzik: ritim, ezgi (melodi), armoni ve tını olmak üzere dört temel unsurdan oluşmaktadır. Öte yandan, özgün adı "This is Your Brain on Music" olup 'Müziğin Etkisindeki Beyin' adıyla Türkçeye çevrilmiş olan kitabında yazar Daniel J. Levitin ise, müziğe dair temel unsurları nispeten daha kapsamlı bir şekilde şöyle tanımlamaktadır:

Perde: “Bu hangi nota?” sorusunun cevabı olan psikolojik bir kurgu.

Ritim: Nota uzunluklarına ve notaların birimler oluşturacak şekilde bir araya gelmelerindeki sürelerle verilen ad.

Tempo: Şarkının genel hızı.

Kontur: Bir melodinin iniş – çıkış hareketlerine verilen isim.

Tını: Bir enstrümanın titreşimiyle ortaya çıkan ve diğer enstrümanlardan ayırt edilmesini sağlayan üst tonların yarattığı tonal bir renk farklılığı.

Yükseklik: Bir enstrümandan çıkan ses titreşimi ile yer değiştiren hava molekülü miktarına bağlı olarak tanımlanan psikolojik kurgu.

Yansıma: Ses kaynağının uzaklığı ve müziğin duyulduğu alanın genişliğini karşılayan kavram.

Ölçü: İnsan beyinde ritim ve ses yüksekliğine göre değişen, tonların zamana yayılma şeklinin gruplandırılabilirdiği birimdir.

Tonalite: Müziğin anlamlandırılmasını sağlayan ve tonlar arası önem sırasını temsil eden kavram.

Melodi: Müzikal parçanın ana teması hakkındaki algısal durum.

Armoni: Herhangi bir müzikal kompozisyonda dinlenmekte olan bölümden sonraki bölümlere dair beklenti oluşturan farklı perdeler arasındaki ilişki (Levitin, 2015).

1.3.2. Müzik Enstrümanları

1.3.3.1. Batı Müziği Enstrümanları

Bu araştırmanın kontrol grubunda yer alan iki öğrenci Batı müziği enstrümanlarından biri olan piyano eğitimi aldığından, bu enstrümanın tanımına yer verilmiştir.

Piyano: *Pianoforte* (bilinen adıyla piyano), bütün enstrümanlar arasında en geniş ses aralığına sahip olan, tuşlu ve çekiçli (tokmaklı) bir enstrümandır (Levitin, 2015). Piyanodaki sesler, gövdesindeki tuşlara basılması ile harekete geçen bir mekanizma aracılığıyla keçeyle sarılı tokmakların ilgili tellere vurması sonucunda ortaya çıkar. Bu nedenle piyanonun aynı zamanda “*telli bir çalgı*” olduğu kabul edilmektedir (Karolyi, 2019).

1.3.3.2. Türk Müziği Enstrümanları

Bu bölümde tanımları yapılmış olan Türk Müziği enstrümanları, 2014 yılında T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu’nun katkılarıyla hazırlanan ve sanat yönetmenliği Güzel Sanatlar Genel Müdürü Doç. Dr. Murat Sâlim Tokaç, proje yönetmenliği ise Palet Türk Müziği İlkokulu Kurucu Temsilcisi ve ud sanatçısı Sn. Yüce Gümüş tarafından yapılmış olan “Benim Müziğim” adlı kitaptan alınmıştır (Tokaç & Gümüş, 2014).

1.3.3.2.1. Vurmalı Enstrümanlar

Kudüm: Biri büyük, diğeri küçük ebatta, genellikle dövülmüş bakırdan yapılmış çanaklara kalın sicim vasıtasıyla deve derisi gerilerek oluşturulan ve ‘zahme’ adlı uçları yuvarlatılmış ağaç çubuklar yardımıyla çalınan kudüm, vurmalı Türk Müziği enstrümanlarının en önemlilerinden biridir. Çapları 30 ile 32 cm civarında değişen kudüm çanaklarının kaymaması ve yere temas etmemesi için simit adı verilen deri araçlar kullanılmakta olup kudüm çalan sanatkarlar, kudümzen olarak adlandırılmaktadır.

Bendir: Daire şeklinde 40 ile 60 cm civarında bir kasnağa deri gerilerek oluşturulan bir diğer vurmali enstrüman olan bendir, Türk Müziğinde ‘ritim sazı’ olarak da adlandırılmaktadır. Herhangi bir araç olmaksızın direkt olarak her iki elin temasıyla çalınan bendir’in bir diğer ismi mazhardır.

Daire: Şekil ve boyut itibariyle bendir’e çok benzese de bendirden daha küçük olan ve kasnağında pirinçten yapılmış büyükçe zillerin bulunduğu dairenin çalım şekli bendir ile aynıdır. Bu enstrümanda genellikle deve derisi tercih edilmektedir.

Def: Ritim aletlerinin en küçüğü olan def enstrümanının ismi Arapça kökenlidir. 25-30 cm çapında ve 5-6 cm genişliğinde daire şeklindeki kasnağa yerleştirilmiş pirinçten zilleri bulunan ve Türk Müziğindeki diğer ritim sazları gibi araçsız olarak direkt el temasıyla çalınan def, özel zil kullanma teknikleriyle diğer ritim aletlerinden daha farklı bir tınıya sahiptir.

Davul: En eski ritm sazlarından olan davul, sesinin gür oluşu ve etkisi nedeniyle eski dönemlerde haber aracı olarak da kullanılmış vurmali Türk Müziği enstrümanlarından biridir. Büyük bir kasnak, ip ve deri olmak üzere üç bölümden oluşan ve ana ritmi tokmak denilen ağaçtan yapılmış bir araç ile; yardımcı ritimleri ise çubuk ya da çırpı diye adlandırılan ince bir sopa veya ağaç dalıyla çalınan davul, değişik tür ve boylarına göre küçük davul, orta davul, büyük davul, koltuk davulu gibi farklı isimlerle anılmaktadır.

1.3.3.2.2. Yaylı enstrümanlar

Ud: Birçok Türk Müziği enstrümanı gibi ağaçtan (vengi, abanoz, maun, ceviz ağaçları) yapılan ve büyük İslâm bilgini Fârâbi tarafından icat edilmiş olan ud enstrümanının on bir teli bulunmaktadır. Önceleri kartal kanadından yapıldığı bilinen, günümüzde ise plastik veya silikon malzemeden üretilen mızrap adlı araç yardımıyla çalınan ud tellerinin bir kısmı misina olup, bir kısmı ise içi ipek ve dışı gümüş sargılı tellerden oluşur. Ud çalan kişiye udî adı verilir.

Kanun: Safiyüddin Abdülmümin Urmevi tarafından icat edildiği, Fârâbi tarafından ise bugünkü şeklinin verildiği düşünülen kanun, ud gibi telli ve mızraplı bir enstrüman olup kucağa yatay olarak konularak çalınır. 81 adet teli bulunan bu enstrüman, her iki işaret parmağının uç kısmına takılan yüzüklere sıkıştırılan ve genellikle kaplumbağa kabuğundan imal edilen ‘boğa’ adlı doğal bir malzemedan yapılan mızraplar yardımıyla çalınmaktadır. Tüm telleri misina olan kanun enstrümanını çalan sanatkâr, kanûnî olarak adlandırılır.

Tanbur: En eski Türk müziği enstrümanlarından biri olan tanbur; yapımında erik, dut, ceviz, pelesenk, gül, kelebek gibi ağaçların kullanıldığı, genellikle pirinç ya da çelikten yapılan 7 adet teli bulunan ve kanun gibi ‘boğa’ adlı malzemedan yapılmış mızrapla çalınan bir enstrümandır. Parmakların basıldığı 100 – 106 cm civarında uzunluğa sahip ‘sap’ denilen kısımda dik olarak bağlanmış misina malzemedan çizgiler ve ses sınırlarını gösteren 50 civarında perde bulunur. Tanbur çalan kişilere tanbûrî denilmektedir.

Rebab: En eski yaylı Türk müziği enstrümanlarından biri olan rebabın gövde kısmı Hindistan cevizi kabuğuna deri gerilerek oluşturulmuş ve gövdeye silindirik bir sap ilave edilmiştir. Üç teli bulunan rebab enstrümanı, rebâbi tarafından sopasına at kılı gerilmiş yay ile çalınmaktadır.

Klasik Kemençe: Üç teli bulunan ve çoğu yaylı enstrümanda olduğu gibi at kılı gerilmiş yay sopasıyla çalınan klasik kemençe, 60-62 cm civarında boy uzunluğuna ve ‘armudi’ diye tabir edilen bir şekle sahiptir. Bu enstrüman, parmaklar tellerin üstüne basmadan, yandan tırnakla tellere baskı yapılarak çalınmaktadır. Kemençe çalan kişiye kemençeci veya kemençevî denir.

Lâvta: Şeklen ve ses özellikleri bakımından ud ile tanbur arası bir yapısı bulunan lavta enstrümanının gövde kısmı aynı olmamakla beraber ud’u, sap kısmı ise tanbur’u andırır. Ud’da kullanılan misina ve gümüş sargılı 7 adet ipek teli bulunan ve yine genellikle ud icrasında kullanılan mızrap ile çalınan lavta enstrümanının sap kısmında tanbur’daki gibi perde sistemi bulunmaktadır. Genellikle 18 adet perdenin kullanıldığı lavta enstrümanını çalan kişiye lâvtacı denir.

Keman: İngilizcede ‘violin’ şeklinde adlandırılan bu enstrüman, Farsçada ‘yay’ anlamına gelen keman adıyla Türkçeye geçmiştir. Boyun ve omuz kısmına yerleştirilerek yay yardımıyla çalınan kemanın genellikle çelik malzemeden üretilmiş 4 teli bulunur. Farklı boyları olan ve kemandan sonra en kısıdan en uzuna doğru sırasıyla isimleri viyola, viyolonsel (çello), kontrbas olarak değişen keman enstrümanını çalan sanatçılar, eski dönemlerde kemâni olarak adlandırılmıştır.

Bağlama: Türk Müziğinde yaygın olarak kullanılan, lâvta ve tanburda olduğu gibi sapında perde sistemi bulunan bağlama, yörelere ve boyutlarına göre kopuz, cura, çöğür, tambura, divan sazı gibi değişik isimlerle tanınmaktadır. Mızrap benzeri tezene denilen bir araçla icra edilebildiği gibi, ‘şelpe’ olarak adlandırılan parmakla çalma tekniği kullanılarak da çalınabilmektedir. Genellikle alt kısımda iki çelik ile bir sırma bam, orta kısımda iki çelik ve üst kısımda bir çelik ile bir sırma bam teli olmak üzere toplam 7 teli vardır.

Kabak Kemâne: Orta Asya Türkmenleri tarafından ‘Gijek’ adıyla, Azerbaycan halk müziğinde ise ‘Kemança’ adıyla kullanılan çalgıyla aynı kökten gelen kabak kemâne, gövdesi su kabağı veya Hindistan cevizi, göğsü deri, iki veya üç teli bulunan yaylı bir Türk müziği enstrümanıdır. Boyu 40-45 cm arasında değişen, yayı için üzerine net ve gür bir ses elde etmek için sürtünmeyi kolaylaştırıcı reçine maddesi sürülen at kılı kullanılması tercih edilen kabak kemânenin telleri için bağlamadaki gibi çelik ve sırma teller ya da doğal yapısı ile orantılı olarak keman telleri de kullanılabilir.

Karadeniz Kemençesi: Karadeniz bölgesinde yaygın olarak kullanılan, rebab-keman türü yaylı enstrümanlar ile akraba olduğu sanılan ve üç teli olup yay yardımıyla çalınan bu enstrüman, klasik kemençe ile karıştırılmaması için Karadeniz ya da Laz kemençesi olarak adlandırılır.

1.3.2.2.4. Üflemeli enstrümanlar

Ney: Kamıştan yapılan ve sesi insan sesine en yakın enstrüman olarak bilinen neyden, başpâre denilen ve icrâ eden sanatkârın dudaklarına temas eden bir araç yardımıyla ses çıkartılır. Üzerinde parmakların yerleştirildiği yedi ses deliği ile kamışın her iki ucuna yerleştirilen parazvâne adlı metal parçalar bulunur. Mevlevî müziği başta olmak üzere dînî müzik alanında çok önemli bir yere sahip olan ney enstrümanını üfleyen sanatkârlara ‘neyzen’ denilmektedir.

Zurna: Genellikle erik, kayısı, şimşir, ceviz gibi ağaçlardan yapılan, üst kısımda yedi, alt kısımda bir olmak üzere toplam sekiz tane 6-8 mm çapında deliği (perdesi) bulunan zurna, boyu 30 ile 60 cm arasında değişmekte olup melodi perdelerinin bittiği kısımdan itibaren huni biçiminde genişleyen ve üflenen kısımda ucuna kamış takılan ince boru şeklinde bir mil bulunan Türk Müziği enstrümanlarından biridir.

Kaval: Genellikle erik ağacından yapılmakta olup ‘içi boş’ anlamına gelen ‘kav’ kökünden türediği sanılan, ses çeşitliliğine göre uzunluğunun ve çapının değiştiği ve Dilli-Dilsiz olmak üzere başlıca iki çeşidi bulunan kaval, üflemeli Türk Müziği enstrümanlarından biridir. Üst kısmında 7, alt kısmında ise 1 adet ses deliği bulunan kavalın uzunluğu 30 cm ile 80 cm arasında değişirken, çapının ise yaklaşık 1,5 cm olduğu söylenebilir.

Tulum: Karadeniz bölgesinin önemli üflemeli (nefesli) enstrümanlarından biri olup genellikle oğlak derisinden yapılan tulumun içi hava ile doldurulan gövde bölümüne ‘guda’, ‘dankiyo’, ‘post’, ‘gövde’ gibi isimler verilmiştir. Oğlağın gövde kısmı kesilip delik yerleri bağlanarak, ön ayakların olduğu kısma ‘ülük’ adı verilen ve içine üflenen boru; ara ayaklarının birine de ‘nav’ adlı sesi ayarlamayı sağlayan delikli bir ağaç parçası monte edilir.

1.3.4. Müzik Eğitimi

Eğitim, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2019)

Ertürk’e göre ise eğitim, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişimler meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1984). Çoban, Ertürk’ün bu eğitim tanımında öne çıkan plan ve isteklilik unsurlarından yola çıkarak, bir öğrencinin verimli bir eğitim süreci geçirebilmesinin, yaşayarak öğrenmesi ve isteyerek kendinde değişiklikler oluşturması ile mümkün olabileceğini savunmuştur. (Çoban, 2018; Akt. Ergün & Çoban, 2020).

Müzik eğitimi, bireye müziği oluşturan temel bileşenler yardımıyla, amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, A & Yıldız, G & Bayraktar, E, 1999; Çuhadar, 2016).

Uçan (1999), müzik eğitiminin bir bütün olmakla birlikte ‘genel’, ‘özengen (amatör)’ ve ‘mesleksi (profesyonel)’ olmak üzere üç ana kitleye ve amaca yönelik olarak düzenlenip gerçekleştirildiğini ve bu üç ana kitle ve amaçtan daha çok hangisine yönelik ise ona göre bir nitelik taşıdığını belirtmiştir.

Buna göre, ‘genel müzik eğitimi’, herkese yönelik olup birtakım müziksel davranış değişiklikleri oluşturarak ortak-genel bir müzik kültürü kazandırmayı amaçlarken; ‘özengen (amatör) müzik eğitimi’, genel müzik eğitimi ile yetinmeyip müziğin bir dalına özel ilgi, istek ve yatkınlığı bulunan bireylere yönelik olmakla birlikte, müzik yaşamına daha etkin bir katılım sağlamak için gerekli davranış değişiklikleri oluşturarak “özengen” müzik kültürü kazandırmayı amaçlar. ‘Mesleksel müzik eğitimi’ ise; müziğin bütünü, bir kolunu veya dalını bir iş veya mesleksel uğraş alanı olarak seçen veya seçmek isteyen kişilere yönelik olup, seçilen veya seçilmek istenen müziksel mesleğin gerektirdiği davranış değişikliklerini oluşturarak mesleksel bir müzik kültürü kazandırmayı amaçlamaktadır (Uçan, A & Yıldız, G & Bayraktar, E, 1999).

İlkokulda müzik eğitimi; bu üç başlıktan daha çok genel müzik eğitimini kapsamaktadır. Ancak, bunun yanı sıra, okul çağı çocuğunun müziksel gelişimi, müziksel eğilimi ve geleceğe dönük müziksel beklentilerine bağlı olarak özengen ve mesleksel müzik eğitimine ilişkin belirli düzenleme ve uygulamalara da yer vermektedir (Uçan, A & Yıldız, G & Bayraktar, E, 1999).

1.3.4.1. İlkokulda Müzik Eğitimi

İlkokulda müzik eğitiminin en önemli boyutunu ‘müzik öğretimi’ oluşturmaktadır. Müzik eğitimine ilişkin tasarlama, düzenleme ve uygulamalar daha çok müzik öğretimi üzerinde odaklanmaktadır. İlkokulda müzik öğretiminin: "öğrenici, öğretici ve öğrenilen" ile bunların içinde bulunduğu müziksel "mekân/ortam", bütün bunları birbirleriyle buluşturan, birleştiren, uzlaştıran, bağdaştıran ve bütünleştiren "müzik öğretim programı" ve programın gerekli kıldığı her türlü müziksel "donanım ve donatım" olmak üzere altı temel öge ve bunlar arasındaki ilişkiler üzerine kurulan dinamik bir bütün olduğu söylenebilir. Bu bütünü anlamak ise, devletin gözetimi ve denetimi altında yapılan ilkokul müzik öğretim programını incelemek ile mümkündür (Uçan, A & Yıldız, G & Bayraktar, E, 1999).

Bu çalışmanın kontrol grubunda yer alan 12 öğrenci, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Müzik Öğretim Programı kapsamında okul sınırlarında haftada yalnızca bir ders saati boyunca müzik eğitimi almaktayken, deney grubunda yer alan 12 öğrenci, haftada iki saat “Türk Müziği Nazariyatı ve Solfeji”, bir saat “Toplu Meşk”, bir saat “Usul Uygulama”, bir saat ise bireysel enstrüman dersi olmak üzere toplam 5 ders saati boyunca müzik eğitimi almaktadır.

1.3.4.2. T.C. MEB İlkokul Müzik Öğretim Programı

“Belirli bir öğrenim çağında, ya da belirli bir alanda yetiştirilecek öğrencilerin, önceden belirlenmiş olan eğitim amaçlarına ulaşabilmeleri için gerçekleştirilen planlı eğitsel etkinliklerin tümüne öğretim programı denir.” (Başaran, 2006; Akt. Sazak, Barış, Çaydere & Sevinç, 2014).

1980’li yıllara kadar Türkiye’de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamak yönünde ele alınmış olup, bu yıllardan itibaren program geliştirme çalışmalarında başlayan model oluşturma anlayışı sonucu Millî Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ile ortak çalışma yaparak, amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutlarını içeren bir model kabul etmiştir. Ardından gelen 2005 programlarıyla ise katı, konu merkezli, davranışçı programlardan zihinsel, bilişsel ve yapılandırmacı anlayışa geçilmesi öngörülerek öğrencilerin yaşam becerileri kazanması ve olumlu kişisel özellikler geliştirmesine yardımcı olmak, öncelikli amaç olarak benimsenmiştir. Günümüzde de geçerli olan İlkokul Müzik Öğretim Programında öğrenme alanı temelli yaklaşım esas alınmış olup her sınıf düzeyinde; dinleme ve söyleme, müziksel algı ve betimleme, müziksel yaratıcılık ve müzik kültürü olmak üzere dört öğrenme alanı yer almaktadır (Sazak, Barış, Çaydere & Sevinç, 2014). MEB Müzik Dersi Öğretim Programına göre ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin zorunlu dersler kapsamında haftada 1 saat aldıkları müzik dersinin kazanım ve açıklamaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Bölüm: Dinleme ve Söyleme

1- Ses ve nefes çalışmaları yapılır.

Ses çalışmaları re-la aralığında, atlamalı olmayan yanaşık seslerle olmalı ve nefes egzersizleri (kısa, uzun, kesik kesik vb.) yaptırılır.

2- Vücudunu ritim çalgısı gibi kullanılır.

Öğrencilerin, çeşitli doğaçlama vücut hareketleri ile söylenen şarkılara eşlik etmeleri sağlanır.

3- Öğrendiği müzikleri birlikte seslendirilir:

- Birlikte şarkı söylerken dikkat edilecek kurallar, beyin fırtınası yaptırılarak belirlenir ve şarkı daha sonra belirlenen kurallara uygun olarak birlikte seslendirilir.
- Öğrencilerin seslerini şarkı söylerken uygun ton ve gürlükte (bağırmadan) kullanmaları gerektiğine dikkat çekilir.
- Öğrencilerin diğer arkadaşlarının seslerini de dinlemeleri gerektiğine dikkat çekilerek sınıfın uyum içinde olması sağlanır.

4- Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılım sağlanır.

- Öğrencilerin belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılmaları (söyleme, dinleme, izleme vb.) için gerekli yönlendirmeler yapılır. Öğrencilerin görevli veya izleyici olarak katıldıkları bu etkinlikler hakkında hissettikleri duygu ve düşüncelerini, arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanır. Öğrencilerin bu etkinlik dışında hangi etkinliklere katılmak istedikleri ve etkinlikler ile ilgili önerileri ifade etmesi sağlanır. Ayrıca öğrencilere farklı bir müzik etkinliği hazırlayarak bu etkinliği sınıfta sergilemeleri istenir.

- b) Öğrencilerin önemli gün ve haftalar dolayısıyla düzenlenecek Atatürk ile ilgili müzik etkinliklerine katılmaları için gerekli yönlendirmeler yapılır. Bu etkinliklerde öğrenciler, oluşturdukları özgün çalışmaları da sergileyebilirler.

5- İstiklâl Marşı anlamına uygun söylenir.

- a) İstiklâl Marşı'nı anlamına uygun şekilde ve gelişimsel özellikleri göz önünde tutularak ses sınırları içinde söylemeleri sağlanır.
- b) İstiklâl Marşımızın millî birlik ve beraberliğimizi güçlendirici yönü ve önemi vurgulanır. İstiklâl Marşı'mız, içerdiği anlamsal bütünlüğe dikkat çekilerek dinletilir.
- c) Bayrak törenlerinde İstiklâl Marşı'mızın esas duruşta dinlenmesi gerektiği anlatılır.
- d) İstiklâl Marşı'mızın önemi vurgulanıp öğrencilere duygu ve düşünceleri sorularak konuyla ilgili sınıf içi paylaşım yaptırılır.

6- Millî, dinî ve manevi günler ile ilgili müzikler dinlenir.

Millî, dinî ve manevi günlerde konu ile ilgili bu kazanıma yer verilir.

7- Müzik çalışmalarını sergilenir.

Öğrencilerde özgüven gelişimini desteklemek amacıyla bireysel veya toplu olarak müzik çalışmalarını sergileyebilecekleri ortamlar oluşturulur.

2. Bölüm: Müziksel Algı ve Bilgilenme

- 1- Doğada duyduğu sesleri, gürlük özelliklerine göre farklı ses kaynakları kullanarak canlandırır.

Bu kazanımda sesin gürlük özelliği (kuvvetli-hafif) üzerinde durulur.

- 2- Dağarcığındaki müzikleri anlamlarına uygun hız ve gürlükte söylenir.

Müziklerde esere anlam katacak uygun hız ve gürlüğe dikkat edilir.

- 3- Çevresinde kullanılan çalgıları tanınır.

Öğrencilerin çevresindeki telli (saz/bağlama, ud, kanun, tanbur, cümbüş, keman vb.), üflemeli (kaval, zurna, ney, tulum vb.), vurmali ezgili (santur, ksilofon, metalofon vb.), vurmali ezgisiz (kudüm, def, davul, kaşık, zil, darbuka, kastanyet, bendir, marakas, arbena vb.) çalgılarla tanışmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere, çevrelerinde kullanılan çalgıların neler olduğu ile bu çalgıları nerelerde ve ne zaman gördükleri sorulur. Sonra, bu çalgıların nasıl kullanıldığı üzerinde durulur.

- 4- Konuşmalarında uzun ve kısa heceleri ayırt edilir.

Kelimeleri ritimlendirme üzerinde durulur. Doğrudan teorik bilgi aktarma şeklinde değil, sezgisel olarak verilir.

- 5- Duyduğu ince ve kalın sesleri ayırt edilir.

Ninni ezgilerindeki seslerin arasındaki incelik-kalınlık ilişkisi üzerinde durulur.

3. Bölüm: Müziksel Yaratıcılık

- 1- Dinlediği öyküdeki olayları farklı materyaller kullanarak canlandırılır.

Öyküyü canlandırırken öğrencinin sesini ve farklı materyalleri kullanabilmesini sağlayan etkinliklere yer verilir.

- 2- Oyun müziklerine, özgün hareketlerle eşlik edilir.

Öğrencilerin, çeşitli doğaçlama vücut hareketleri ile oyun müziklerine eşlik etmeleri sağlanır.

4. Bölüm: Müzik Kültürü

- 1- Ortama uygun müzik dinleme ve yapma davranışları sergilenir.

Müzik dinlerken veya yaparken çevreyi rahatsız etmeyecek şekilde davranmanın gereğini vurgulayan öyküler dramatize edilir. Öyküde vurgulanan olumsuzlukların neler olduğu, nedenleri ve bu durumda nasıl davranılması gerektiği sınıf içinde tartışma yaptırılarak belirlenir. Öyküler doğru davranış biçimleriyle yeniden kurgulanarak tekrar dramatize edilir. Evde, okulda, konser salonlarında ve açık havada sergilenmesi gereken davranış biçimi üzerinde durulur. Gereğinden yüksek olan sesin rahatsızlık verici özelliği vurgulanır.

- 2- Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirilir.

Geleneksel müzik kültürümüzü yansıtan örneklerle yer verilir.

- 3- Okuldaki müzik etkinliklerine katılım sağlanır.

Öğrencilerin okulda düzenlenen müzik etkinliklerine dinleyici veya görevli olarak katılmalarının önemi vurgulanır. Bu etkinliklerde öğrenciler, oluşturdukları özgün çalışmaları sergileyebilirler.

- 4- Çevredeki müzik etkinliklerine katılım sağlanır.Öğrencilerin çevresinde düzenlenen müzik etkinliklerine dinleyici veya görevli olarak katılmalarının önemi vurgulanır (MEB, 2018)

Bu araştırmanın kontrol grubunu oluşturan 12 öğrenci, Millî Eğitim Bakanlığı Müzik Öğretim Programı kapsamında yukarıda yer alan kazanımlar ışığında haftada 1 ders saati (40 dakika) Müzik dersi almaktadır.

1.3.4.3. Palet Türk Müziği İlkokulu Müzik Dersi Öğretim Programı

Ses sisteminde majör ve minör olmak üzere iki temel dizi bulunan, tüm tonların bu iki dizeyle açıklandığı, müzik ve sesle ilgili başlıca kavramların öğretilmesinin ardından nota değerleri, aralık, ses, ritim ve diğer çalışmalara geçilen Batı müziği solfeji eğitiminden farklı olarak, Türk müziği nazariyatı ve solfeji eğitiminde çok daha sistematik ve planlı bir çalışma gerekmektedir (Ergöz, 2008).

Türk Müziği eğitiminde sistem, kulağın fark edebildiği en küçük ses dilimi olan "koma"ya dayalı olduğundan ana dizi, ses sistemi, aralıklar, makam oluşumu ve daha birçok konuda detaylar bulunmakta ve tüm bu detayların belli bir sırada verilmesi öğrenme için ön koşul oluşturmaktadır. Ergöz (2008), Türk Müziği Solfeji ve Nazariyatı Eğitimine temel teşkil eden konuları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Ana Dizi ve Ses Sistemi
2. Akort Sistemi
3. Dörtlü ve Beşliler
4. Makam Sınıflandırılması ve Makam Bilgisi
5. Usul Bilgisi
6. Terminoloji
7. Meşk
8. Nota Yazımı

Bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturan Palet Türk Müziği İlkokulu 2. Sınıf öğrencilerinin, 1. ve 2. Sınıf düzeyinde Türk Müziği Eğitimi kapsamında aldıkları Solfej – Nazariyat (haftada iki saat), Usul Uygulama (haftada bir saat) ve Toplu Meşk (haftada bir saat) derslerinin içerik ve uygulamaları aşağıda detaylı bir şekilde verilmiştir.

Türk Müziği Nazariyatı ve Solfeji: Nazariyat, ilgili olduğu bilim dalının alanına giren konularda tahmin ve açıklamalar yapan ve bu konular arasında ilişkiler kurmayı amaçlayan sistematik bilgiler topluluğu olarak tanımlanırken, solfej eğitimi ise müzikal seslerin yükseklik, süre, hız, şiddet gibi belli kurallara göre ifade edilmesi anlamına gelmektedir (Eroğlu & Köktan, 2005).

Türk Müziği Nazariyatı ve Solfeji derslerinde, Türk müziğinin bağlı olduğu temel kurallar, ses sistemi ve makam bilgisinin yanı sıra var olan eserlerden yola çıkılarak seslendirme ve analiz çalışmaları yapılmaktadır (Ergoz, 2008). Palet Türk Müziği İlkokulu öğrencilerinin haftada iki ders saati boyunca aldıkları Solfej-Nazariyat eğitimi kapsamında temel teorik müzik ve nota bilgileri ile renklerle nota eğitimi ve nota yerlerini teorik olarak tespit (bona) çalışmaları yaptırılmaktadır.

Usûl Uygulama: Türk müziği terimi olarak “kalıp-ölçü” anlamına gelen usûl kavramının anlaşılabilmesi, öncelikle “ritim” ve “ölçü” kavramlarının anlaşılması ile mümkündür. Tanrıkorur’ a göre (2018) müziğin düzgün ve kesintisiz akıp gitmesiyle “ritim”, bu düzenin notalarla gösterilmesi ve toplamı eşit değerlerden meydana gelen düşey çizgilerle sınırlandırılmasıyla da “ölçü” oluşmaktadır. Usûl ise, bu ölçülerin belli amaçlarla kalıplaştırılmış şekli anlamına gelmektedir. Makam kavramının olmadığı Batı müziğinin iki ve üç zamanlı ölçülerine karşılık, Türk müziğinde 2’den 120 zamanlıya kadar giden yetmişin üzerinde değişik usûl bulunmaktadır (Tanrıkorur, 2018).

Türk müziğinde usûller, ‘vurulmaktadır’. Usulün kuvvetli ve zayıf birimlerinin sağ veya sol elden farklı tonlar elde edilen ritim aletlerine (kudüm, davul, bendir, def vb.) veya meşk sırasında eller dizlere vurularak elde edilmesidir ki bu, Batı müziği ile en temel farklardan birini oluşturur (Tanrıkorur, 2018).

Usûl vurma, meşk sisteminin en önemli teknik özelliği olduğundan, Türk müziği nazariyatı ve solfeji derslerinde usûl bilgisinin doğru kavranması için, her egzersiz ritmik okuma yoluyla çözümlenmekte; basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmekte, ikiden on beş zamanlıya kadar olan küçük usullerin (nim sofyan vb.) yeterince işlenmesinin ardından bütün ritmik yapılar bu usullerle anlatıldıktan sonra; yirmiden yüz yirmi zamanlıya kadar olan büyük usullere (sofyan, Türk aksağı vb.) geçilmektedir. Usullerin kolayca kavranabilmesi ve usulün gerektirdiği vuruşların gereği gibi kullanılmasının öğrenilmesi amacıyla; öğrencilere, kendi düzeylerinde egzersizler yazdırılmaktadır. Palet Türk Müziği İlkokulu'nda haftada bir gün (bir ders saati) gerçekleştirilen Usul Uygulama dersi kapsamında; beden perküsyonu, ritmik kodlama, renklerle kudüm çalışmaları ve küçük usullerin takibi gibi çalışmalar yapılmaktadır (Ergöz, 2008; Tanrıkokur, 2018).

Toplu Meşk: Vural Sözer müzik ansiklopedisinde "Türk müziğinde uygulanan, geleneksel kulaktan öğrenme ve öğretme yöntemi"; şeklinde ifade edilen meşk, Türk müziği solfeji eğitiminde önemli ve etkin bir yer tutmaktadır. Aynı ansiklopedide "meşk etmek" ise; "öğretmenin çaldığı veya söylediği yapıtı dinleyerek öğrenmek ve ezberlemek" şeklinde tanımlanmıştır (Sözer, 1982). Yüzyıllar boyunca meşk sistemine dayalı bir biçimde süre gelmiş olan Türk müziği icrasında ustalaşmış bestekar ve icracılar ile yapılan bu müzikli toplantılar (toplu meşk) aracılığıyla, henüz konservatuarların kurulmadığı yıllarda birçok icracı ve bestekar yetişmiştir (Ergöz, 2008). Palet Türk Müziği İlkokulu'nda haftada bir ders saati olarak gerçekleştirilen Toplu Meşk dersleri kapsamında Türk Müziğinin başta çocuklar için bestelenmiş eserlerinin tatbiki olmak üzere dil becerilerini geliştirme çalışmaları (diksiyon & fonetik alanlarının zeminini teşkil eden çalışmalar) ile ses ve nefes egzersizleri yaptırılmaktadır.

1.4. MÜZİK EĞİTİMİNİN ÇOCUK GELİŞİMİNE ETKİSİ

Yavuzer (2020), müzik eğitiminin, çocuğun kendini ifade etme becerisi, yaratıcılık zevki ve estetik duygusunun yanı sıra motor gelişimi ile ses ve dil gelişimini de destekleyerek bilişsel gelişim, soyut düşünme ve sosyal beceriler kazanmasına katkıda bulunacağını belirtmiştir (Yavuzer, 2020).

1.4.1. Müzik Eğitiminin Çocukların Fiziksel Gelişimine Etkisi

Çocuğun müziğe, vücut hareketleriyle uygun dans figürleri oluşturmaya çalışarak tepki vermesi veya sesiyle eşlik ederek, sesini tanıması bilişsel ve psikomotor gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bir müzik enstrümanı çalmak, çocukların büyük ve küçük kas gelişimlerini destekleyerek, psikomotor gelişimlerinde önemli olan koordinasyon, güç ve tepki hızı gibi kavramların gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Şen, 2006).

Alman pedagog Schweizer de, şarkı söyleme esnasında, konuşmaya göre daha yoğun bir nefes alıp verme gerçekleştiğinden bedendeki ses alanlarında titreşimlere sebep olduğunu, insandaki salgı sistemini çalıştırdığını, dans ve el kol hareketleriyle birleşince ise özgür bir kişilik kazandırdığını ifade etmiştir (Schweizer, 2006; Akt. Yıldız & Karakelle, 2017).

1.4.2. Müzik Eğitiminin Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi

Koelsch (2013), müziğin toplumsal işlevine ait ayrıntıları yedi ana başlık altında toplamıştır:

Temas: Müzik yapmak, insanları birbirleriyle temas haline getirmekte ve böylece insanın en temel ihtiyaçlarından birini karşılamasını sağlamaktadır.

Sosyal Biliş: Müzik dinlemek, o müziği oluşturan bireylerin niyet ve inançlarını anlamaya yönelik zihinsel bir süreç olup “ilişki içinde olmanın zamansal-estetik halini” tanımlamanın da diğer bir yoludur.

Ko-pati: Müzik, bireyler arası veya paylaşılan ve karşılıklı olarak güçlenen empatik durumları ortaya çıkarmaktadır.

İletişim: Yeni doğan ve küçük yaştaki çocukların sosyal ve duygusal düzenlemeleri ve gelişimleri için özellikle önemli olan iletişim, ilişkisel bir sanat olan müziğin sağladığı olanaklardan biridir. Zira müzik, kişiler arası ve sosyokültürel iletişimin bir biçimidir.

Koordinasyon: Birlikte müzik yapmak, hareketlerin birbiriyle ilişki ve uyum haline, zamanında organize edilmesi becerilerini geliştirmektedir.

İş Birliği: Amaçlar ve ortak davranışlar bakımından “tatmin edici bir müzikteki icra, yalnızca icracılar arasında bir iş birliğinin söz konusu olduğu durumlarda mümkündür.”

Sosyal Dayanışma: Bir müzik grubunun üyeleri, yalnızca temel insani ihtiyaçlardan biri olan “aidiyet” gereksinimini karşılamakla kalmaz, aynı zamanda gruptaki sosyal bağı temin eden kişiler arası ilişkilerin biçimlendirilmesi için motivasyon kazanır (Koelsch, 2013 & Akt. Bruscia, 2016).

Güvenlik hissi, grup içinde, bir etkinlikte yer alabilme, kendi sorunlarıyla yüzleşme ve başarılı olmaya gereksinim duyan çocuklar için iyi hazırlanmış bir müzik öğretim programı, onların yaşam zevki ve anlamını kavrayabilmelerine ve sınıf içinde, toplumda, dünyada sosyal bir varlık olarak yaşamayı anlamalarına katkı sağlayacaktır (Çilden, 2001). Schweizer (2006), çocukların müzikal gelişimi açısından şarkı söylemenin dört önemli boyutundan biri olarak bahsettiği sosyal yön kapsamında şunları aktarmıştır: Birlikte şarkı söylemek bir ortam oluşturmayı sağlamakta ve ses birlikteliği oluşmasına önemli ölçüde yardımcı olmaktadır. Kolektif tecrübeler ve hissiyatlar müzikal gelişimle birleşerek sosyalleşmeyi teşvik etmekte ve çocukların büyük gruplara uyum becerisini geliştirmektedir (Akt.Yıldız & Karakelle, 2017). Ayrıca müzik enstrümanı çalmanın çocukların sosyal becerilerine etkilerini araştıran çalışmaların sonucunda, çocukların bir müzik enstrümanı çalmayı öğrenme deneyimlerinin benlik saygısı ve özgüven artışı, öz-disiplin gelişimi, iyimserlik ve mutluluk düzeylerinde belirgin bir artış olduğu görülmüştür (Hallam,2010; Devroop 2012).

1.4.3. Müzik Eğitiminin Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi

Bireyin duyuşsal ve devinişsel davranışlarındaki olumlu etkilerinin yanı sıra, bilişsel öğrenmelerinde de önemli ölçüde rol oynadığı birçok araştırmayla kanıtlanmış olan müzik eğitimi ve müzik enstrümanı çalmanın zekâ gelişimi ve bilişsel başarı üzerindeki etkileri yıllardan beri çeşitli çalışmalara konu olmuştur (Hyde, Lerch, Norton, Forgeard, Winner, Evans & Schlaug 2009; Koelsch, 2011; Levitin, 2015; Sachs, Kaplan, Sarkissian & Habibi, 2017; Aamodt & Wang, 2018).

Müzik, her insanda farklı duygu ve düşünceleri ortaya çıkarmakta, bazen beynin çalışma sisteminin tamamen değişmesine neden olan etkiler oluşturabilmektedir. Müzik ve sesler, öncelikle beynin yan kısımları olan temporal loblardaki işitme merkezlerine ulaşmakta, ardından beynin sol yan arka bölümlerinde yer alan ve içinde Wernicke alanı olarak bilinen özel bölgelerin bulunduğu ilişkilendirme alanlarında bu verilerin anlamı çözümlenmektedir. Bu çözümlemenin ardından veriler, beynin iç kısımlarındaki “limbik sistem” olarak bilinen bölgeye yönlendirilerek burada duygusal anlamlar deşifre edilmekte ve beynin üst kısımlarından geçerek hipotalamus denen kontrol merkezi üzerinden karmaşık tepkiler üretilmektedir (Gözlerin yaşarması, kas gerginliğinin azalması vb).

Tüm bu işlemler beynin ağırlıklı olarak sol yarısında gerçekleşirken, sağ yarısında ise müziğin “armonik” çözümlemesi yapılarak duygusal deşifreyi sağlayan limbik sisteme veri aktarılır (Canan, 2020).

Levitin’ e göre, yaşamın erken dönemlerinde dinlenen müzik parçaları, sıklıkla duyulan ezgiler, bu ezgilerin melodik ve armonik yapıları ile bu müzik parçalarının beyinde oluşturduğu subjektif hissi bağlantılar gibi etkenlerin ortaklaşa ortaya çıkardığı kişiye özel kalıplar, “şema” olarak adlandırılmakta olup bu şemalar insanın algısını belirleyen yaşamsal öneme sahip süzgeçler gibi görev görmektedir. (Levitin, 2005).

Müzik eğitimi, çocukluktan itibaren kritik düşünme, problem çözme ve bu amaçlara yönelik işbirlikçi çalışmayı öğrenme gibi akademik ve kişisel becerilerin gelişmesini desteklemektedir. Aynı zamanda analiz, sentez ve değerlendirme gibi kavramaya yönelik beceriler müzik öğretiminde, tam belirgin olmamakla birlikte çocuğun bu yöndeki becerilerinin gelişimini güçlendirici yöndedir (Şendurur & Barış, 2002).

1997 yılında müziğin beyin gelişimini nasıl etkilediğini ve müzik ile zekâ arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmada, müzik eğitiminin, çocukların soyut muhakeme yetenekleri ve matematiksel beceri düzeylerini arttırdığını göstermiştir. Araştırma kapsamında günlük şarkı söyleme dersleri ve haftalık piyano eğitimi alan okul öncesi çağındaki çocuklar ile herhangi bir müzik eğitimi almayan yaşlıları, 8 ay boyunca deney ve kontrol grubu olarak incelenmiş, ilk 4 ayın ve 8. ayın sonunda bütün çocuklara uygulanan standart zekâ testlerinin bir alt testi sonucunda, müzik grubunun kontrol grubuna göre giderek büyüyen bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Bu büyük gelişimin, yalnızca daha fazla dikkatten ve deney grubunun ön yaşantılarından değil, özellikle müzikal deneyimlerden kaynaklandığı da saptanmıştır (Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis & Newcomb, 1997).

Müzikal faaliyetin kısa vadeli etkilerinin yanı sıra uzun vadeli etkilerinin de olduğunu ve bu ikisinin ayırt edilmesi gerekliliğini vurgulayan Schellenberg, araştırmalarıyla müzik dinlemenin beyindeki ana işitme korteksindeki ağaçsı bağlantıların yoğunluğunu artırarak sinirsel devreleri güçlendirdiğini ve değiştirdiğini göstermiştir (Schellenberg, 2011). Schlaug ise çalışmalarında, özellikle erken yaşta eğitim almaya başlamış müzisyenlerin beynindeki iki yarım küreyi birbirine bağlayan korpus kallosum adlı doku kütesinin ön kısmının dikkat çekici düzeyde büyük olduğunu tespit etmiştir (Schlaug,2015). Bir başka araştırma, sistematik müfredat dışı eğitimin, özellikle müzik temelli eğitimin, davranışsal performanstaki değişiklikler ile olmasa bile, beyindeki bilişsel kontrol ağında meydana gelen değişikliklerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Sachs, Kaplan, Sarkissian v.d., 2017).

1.4.2. Müzik Eğitiminin Çocukların Yabancı Dil Gelişimine Etkisi

Müzik ve dil, insanların kendilerini ifade etmeleri ve birbirleriyle iletişimde ortak bir zeminde buluşmakta olup, beyinde hem sağ hem sol yarım kürenin operasyonunu gerektirdiğinden her iki yarım küreyi de harekete geçirmekte ve bilişsel faaliyetleri hızlandırmaktadır (Canan, 2020). Sammler (2010), bir şarkı duyulduğunda, beyin müziği ve dili önce birlikte işlediğini, ancak daha sonra şarkı sözlerini deşifre ederek müziği ayrı bir şekilde ele aldığını keşfetmiştir.

Dil gibi, müzik de hiyerarşik olarak yapılandırılmış olduğundan beyinde diziler halinde düzenlenmiş değişik algılara hizmet etmektedir. Böylece müzik ve dil, karmaşık ses işlemenin altında yatan beyin mekanizmalarının çalışmasında birbirlerini tamamlayıcı bir işlev görmektedir. Pinker'a göre dil; hafıza, dikkat, sınıflandırma ve karar verme gibi evrimsel amacı olan bilişsel mekanizmalardan biridir. Müzik ise birçok açıdan örtüştüğü dil yeteneği ile ilintili düğmelere basarak, insan sesindeki duygusal işaretlere tepki veren işitsel korteks ile yürüme veya hareket etme esnasında kaslara ritim enjekte eden motor kontrol sistemini faaliyete geçirir (Pinker, 1997; Akt. Levitin, 2015).

Cosmides ve Tooby, müziğin gelişmekte olan çocuklardaki işlevinin, zihni bir dizi karmaşık bilişsel ve sosyal faaliyete hazırlamaya yardımcı olmanın yanı sıra, beyni çalıştırarak dil ve sosyal etkileşim taleplerini karşılamaya hazır hale getirmek olduğunu belirtmiştir. Müzik, bariz bir gönderme içermeyen sembol esaslı bir sistem olduğundan, çocuğun gelişmekte olan beyni, henüz fonetiği işlemleyemez iken dahi, dile hazırlanmasına yardımcı olarak dilsel prozodinin önünü açar. Gelişmekte olan beyin için müzik, keşfetmeye dönük beceriyi besleyen ve yüksek seviyeli bütünleme süreçlerini harekete geçiren bir oyun gibi algılanarak dilsel ve dil ötesi üretimlerle çocuğun üretici dil gelişimini destekler (Akt. Levitin, 2015).

Araştırmalar, şarkı söyleme eyleminin de dil gelişimi ile yakından ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Mogharbel ve diğerleri, 2005). Beynin şarkı söyleme ve dil gelişimi sũrecinde nasıl çalıştığı ile ilgili yapılan bir araştırmada şarkı söylemenin beynin tũm bũlgelerini aktifleştirmesinin yanı sıra dil gelişimi, konuşma ve kavrama becerileri ũzerinde de olumlu bir etki oluşturduğu saptanmıştır (Trollinger, 2010). Sũzleri, dili ve duyguları geliştirici olan, ezgileri uygun ses aralığında yazılmış, sũz-mũzik cũmleleri uyumlu (prozodisi başarılı), doğru vurgulamalarla sũyetenen şarkı ve tekerlemeler, dil gelişiminde bũyũk ũnem taşımaktadır (Kabataş, 2017).

2010 yılında dokuz yaş ve altındaki çocuklarla yapılan başka bir çalışmada, haftada sadece bir saatlik mũzik eğitimi alan çocukların, farklı aktiviteler yapan arkadaşlarına kıyasla, yabancı dillerdeki telaffuz ve dil bilgisinde daha yũksek yeterlilikleri olduğu sonucuna varılmıştır (Wan & Schlaug, 2010)

Mũzik eğitimi alan ve almayan çocuklar ile yapılan bir çalışma sonucunda, 8 hafta boyunca mũzik eğitimi alan 8 yaşındaki çocukların dil testlerinde, kontrol grubuna kıyasla, daha iyi bilişsel performanslar gũsterdikleri gũzlemlenmiřtir (Hallam, 2010). Başka bir çalışma ise 7 yaşından ũnce mũzik eğitimine başlayan çocukların, daha zengin bir sũzcũk dağarcığına, daha yũksek sũzel IQ 'ya (Intelligence Quotient: Zeka Dũzeyi) ve daha iyi bir dil bilgisi algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur (Koelsch vd., 2010).

1.5. ARAşTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, mũzik eğitimi ve mũzik kulağının, ilkokul ağı çocuklarının yabancı dil ũėreniminde “alıcı beceriler” olarak adlandırılan dinleme ve okuma becerilerinin dũzeyleri ũzerindeki etkisini, okul sınırlarında dũzenli olarak teorik ve uygulamalı mũzik eğitimi alan ve almayan ilkokul ũėrencileri arasında karşılaştırmalı bir çalışma yaparak incelemektir.

Bu araştırmada, Türkiye'nin ilk Türk Müziği İlkokulu olan Palet Türk Müziği İlkokulu'nun T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu Ses ve Enstrüman Sanatçıları tarafından 2019 – 2020 Eğitim Öğretim Yılı öncesindeki yaz döneminde gerçekleştirilen mülakatlar sonucu seçilmiş olan ve ilkokul 1. sınıftan itibaren hafta içi her gün öğleden önceki örgün eğitim derslerinin ardından öğleden sonra düzenli olarak müzik eğitimi almakta olan 2. Sınıf öğrencileri deney grubu olarak; herhangi bir mülakata tabii tutulmaksızın kaydı alınmış karma bir grup olan ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın Müzik Öğretim Programı kapsamının dışında okul sınırlarında teorik veya uygulamalı herhangi bir müzik eğitimi almayan 2. Sınıf öğrencileri ise kontrol grubu olarak yer almaktadır. Her iki grupta yer alan öğrencilerin yaşları, sınıf düzeyleri ve araştırma sırasında uygulanan yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testinin hedef kazanımlarını içeren ders kitabı aynı olup, bu ders kitabı ile haftada işlenen yabancı dil ders saati miktarı deney ve kontrol grubu öğrencileri için eşittir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan ilkokul öğrencilerinin yabancı dilde alıcı beceriler olarak adlandırılan dinleme ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır.

1.6. ARAşTIRMANIN ÖNEMİ

Müzik ve dil insanların birbirleriyle iletişimi ve kendilerini ifade etmede ortak bir zeminde buluştuğundan, literatürde müziğin bilişsel gelişim ve dil öğrenimi üzerindeki olumlu ve destekleyici etkilerini ortaya koyan birçok güncel çalışma mevcuttur (Pinker, 1997; Mogharbel, 2005, Hallam, 2010; Sammler, 2010; Trollinger, 2010; Wan & Schlaug, 2010; Koelsch, 2011; Levitin, 2015; Aamodt & Wang, 2018).

Bu araştırmanın deney grubunu oluşturan öğrencilerin Türkiye'nin ilk Türk Müziği İlkokulunun ilk öğrencileri olması, 1. Sınıftan itibaren ülke genelindeki yaşlılarından farklı olarak hafta içi her gün okul sınırlarında T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu Ses ve Enstrüman Sanatçıları eşliğinde düzenli olarak Solfej-Nazariyat, Usul Uygulama ve Toplu Meşk derslerinden oluşan Türk Müziği dersleri almaları ve bireysel enstrüman çalışmaları yapıyor olmaları, bu araştırmanın alana önemli bir katkı sağlayacağını düşündürmektedir.

1.7. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Çalışmanın problem cümlesi “Okul sınırlarında düzenli olarak her gün müzik eğitimi alan ve almayan ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri arasında fark var mıdır, varsa farklılık düzeyleri nelerdir?” sorusu üzerine kurulmuş olup araştırma sürecinde oluşan diğer problemler ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Okul sınırlarında düzenli olarak her gün müzik eğitimi alan ve almayan ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Müzik enstrümanı çalan ve çalmayan ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin müzik kulağı skorları ile yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesinde yabancı dil eğitimi alan ve almayan ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Erken çocukluk döneminde çoğunlukla ninni/dinleti ile uykuya geçtiği belirtilen çocuklar ile çoğunlukla kitap okunarak uykuya geçtiği belirtilen çocukların müzik kulağı skorları ve yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Okul dışında bireysel çalışmalar yaparken çoğunlukla sesli çalışmayı tercih eden çocuklar ile sessiz çalışma alışkanlığı bulunan çocukların müzik kulağı skorları ve yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.8. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Araştırmada, öğrencilerle ilgili genel bilgiler, öğrenci ailelerinin doldurduğu ‘Genel Bilgi Formu’ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmada, çocukların müzik kulağı skorları ile ilgili veriler, Palet Türk Müziği İlkokulu’nda öğretmen olarak görev yapmakta olan T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu Ses ve Enstrüman Sanatçıları tarafından uygulanmış olan Müzik Kulağı Ölçme testinin puanları ile sınırlıdır.
- Araştırmada, çocukların yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri ile ilgili veriler, National Geographic Learning yayınlarına ait Our World Level 1 adlı İngilizce ders kitabının dijital sınav sistemi olan Examview adlı yapay zeka platformunda yer alan üç farklı ünitenin içeriğinden oluşan dinlediğini anlama başarı testinin puanları ile sınırlıdır.
- Araştırmada yer verilen kuramsal bilgi ve araştırma sonuçları, araştırmacının ulaşabildiği literatür ile sınırlıdır.
- Araştırmanın örneklemi, İstanbul Tepeüstü Palet İlkokulu ve İstanbul Çamlıca Palet Türk Müziği İlkokulu 2020-2021 eğitim öğretim yılının II. yarısında öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.9. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Bu araştırmada;

- Çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan Müzik Kulağı Ölçme Testi'nin, öğrencilerin müzik kulağını temsil eden ses tekrarı, ritim tekrarı ve eser icrasından oluşan alt beceri düzeylerini ölçmek için yeterli olduğu kabul edilmiştir.
- Çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nin öğrencilerin yabancı dilde alıcı beceri düzeylerini ölçmek için yeterli olduğu kabul edilmiştir.
- Öğrencilerin ailelerine verilen Genel Bilgi Formu'nun, çocuğun mevcut müzik kulağı skorlarında etkili olan bağımsız değişkenleri tespit etmek için yeterli olduğu kabul edilmiştir.
- Çalışma grubundaki öğrencilerin ailelerinin genel bilgi formunda yer alan sorulara objektif cevaplar verdikleri ve verilen cevapların gerçeği yansıttığı kabul edilmiştir.
- Araştırmada seçilen çalışma grubunun belirli sınırlılıklar çerçevesinde çalışma evrenini temsil ettiği kabulünden hareket edilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma kapsamında ilk aşamada çalışma grubunu oluşturan tüm ilkokul 2. sınıf öğrencilerine, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu sanatçıları tarafından, Türkiye ve dünyadaki konservatuar mülakatlarında kullanılan Müzik Kulağı Ölçme Testi'nden uyarlanarak okul çağı çocukları için uygun hale getirilmiş olan 'Müzik Kulağı Değerlendirme Ölçeği' uygulanarak müzik kulağı skorları belirlenmiştir.

Türk Müziği İlkokulu’nda birebir ve yüz yüze şekilde, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu Ses ve Enstrüman Sanatçıları jüriliğinde gerçekleştirilmiş olan mülakatta, deney ve kontrol grubunda yer alan tüm ilkokul öğrencileri; melodi tekrarı, ritim tekrarı ve eser icrası (şarkı söyleme) olmak üzere üç farklı kategoride değerlendirilmiş olup, her bir kategoride puanlama **10** üzerinden yapılmıştır Bu durumda bir öğrencinin müzikal yetenek değerlendirmesinden alacağı maksimum skor **30** olarak belirlenmiştir.

İkinci aşamada ise iki farklı okulda eğitim almakta olan deney ve kontrol grubu öğrencilerine 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi güz yarıyılı boyunca yabancı dil derslerinde aynı kitap üzerinden işlenmiş olan üç farklı ünitenin hedef kelime-dil bilgisi kazanımlarını içeren ve araştırma sürecinde geliştirilmiş olan üç aşamalı bir "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" uygulanmıştır. Bu testin ilk aşamasında, ders kitabında yer alan “My School” (Okulum) adlı ünitenin hedef sözcük ve dilbilgisi kazanımlarını içeren ve 5 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan Bilgilendirici Metin Başarı Testi 1 ; ikinci aşamasında “My World” (Dünyam) adlı ünitenin hedef sözcük ve dilbilgisi kazanımlarını içeren ve 5 adet boşluk doldurma sorusundan oluşan Bilgilendirici Metin Başarı Testi 2, üçüncü aşamasında ise aynı ders kitabındaki bir sonraki ünite olan “My Family” (Ailem) ünitesinin hedef sözcük ve dilbilgisi kazanımlarını içeren ve 5 adet doğru-yanlış sorusundan oluşan "Öyküleyici Metin Başarı Testi" uygulanmıştır. **Her bir aşamasında 5 soru** olmak üzere tamamı **15 sorudan** oluşan Dinlediğini Anlama Başarı Testinin her bir sorusu için **2’şer puan** verilmiş olup, **maksimum skor** yine **30** olarak belirlenmiştir.

Dinlediğini Anlama Başarı Testinde yer alan tüm sorular National Geographic Learning yayınlarının İngilizce ders kitaplarını kullanan kurum öğretmenlerinin erişimine sunduğu, kitap içindeki ünitelerin hedef kazanımlarına dair değerlendirme sorularını içeren ve seçilen soru tipi ile soru adedine göre istenilen özelliklerde otomatik olarak soru hazırlayan yapay zeka sistemi Examview Değerlendirme Paketi'nin (Examview Assessment Suite) Reading (Okuma) bölümünden alınarak, Listening (Dinleme) soruları haline dönüştürülmüş, soruların seslendirmesi alanında uzman bir İngilizce Öğretmeni tarafından yapılmıştır.

Dinlediğini Anlama Başarı Testinin tüm aşamalarında tekrar edilmiş olan uygulama şöyledir: Öncelikle öğrenciye soru kağıdı gösterilerek soruları ve cevap seçeneklerini okuması için 60 saniye süre verilmiştir. Ardından teste konu olan bilgilendirici ve/veya öyküleyici metnin ses kaydı iki kez dinletilmiş ve öğrenciden ses kaydını dinlerken veya kayıt bittikten sonra soruları yanıtlaması istenmiştir. Soruların yanıtlanması için herhangi bir süre kısıtlaması konulmamıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan tüm ilkokul öğrencilerinin velilerine ise araştırma sürecinde Palet Türk Müziği İlkokulu Rehber Öğretmeninin katkılarıyla geliştirilmiş olan, öğrencilerin mevcut müzikal yetkinlikleri (müzik kulağı becerileri) ve yabancı dil becerilerine sağladığı katkıları tespit edebilmek amacıyla erken çocukluk dönemi gelişim özellikleri, mevcut çalışma alışkanlıkları ve yabancı dil ile müzikal eğitim arka planlarını anlamaya yönelik genel bilgi formu uygulanmıştır.

Müzik eğitiminin yabancı dilde alıcı beceriler üzerindeki etkisinin, örneklem sayısının az olması nedeniyle SPSS Programında normallik varsayımı yapılamadığından t testinin parametrik olmayan alternatifi (Non-Parametric) Mann Whitney U Test ile; müzik kulağı ve dinlediğini anlama başarı testi skorları arasındaki ilişki ise Non - Parametric Spearman Brown Analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Velilerin genel bilgi formundaki sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemi (content analysis method) ile analiz edilmiştir.

2.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın genel evrenini, Türkiye’de bulunan ilkokul 2.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma evrenini ise random (rastgele) seçilmiş ilkokul 2.sınıf öğrencileri ile Türkiye’nin ilk Türk Müziği İlkokulu’nun 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu yöntemle araştırma Türkiye’nin ilk Türk Müziği İlkokulu olan Palet Türk Müziği İlkokulu’nda sürdürülmüştür.

Araştırmanın örneklemini Tepeüstü Palet İlkokulu *İstanbul*; İlkokul 2. Sınıf öğrencilerinden rastgele seçilmiş 12 öğrenci ve Çamlıca Palet Türk Müziği İlkokulu *İstanbul*; İlkokul 2. Sınıf öğrencilerinden müzik kulağı skoru 30 üzerinden 25 ve üzeri olan 12 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın deney grubu ve kontrol grubunda yer alan toplam 24 öğrencinin, araştırmada kullanılmış olan yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testinin soru içeriklerini oluşturan ders kitabı (National Geographic Yayınları Our World serisi 1. Düzey) ve bu kitap kullanılarak işlenen haftalık yabancı dil ders saati aynıdır.

Araştırmaya katılan 24 kişilik veli grubunu ise deney ve kontrol grubunda yer alan 24 ilkokul 2. sınıf öğrencisinin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan çocuk katılımcılar 15 yaşın altındaki ilkokul öğrencileri olduğundan, katılımcıların velileri öncesinde araştırma konusu ve içeriğine dair onam formu aracılığıyla bilgilendirilerek imzaları alınmış olup, katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir.

Araştırmayı kabul eden ailelerin bir kısmında, çocuklar, daha önce bir psikiyatrik tanı almış olmaları nedeni ile, bir ilaç kullanıyor olmaları nedeni ile, ya da sağlık sorunları bulunmaları nedeni ile araştırma dışında bırakılmışlardır. Çeşitli nedenlerden dolayı, 10’a yakın çocuğun araştırma dışında bırakılması ile örneklem grubu son olarak 24 çocukta oluşmaktadır.

Araştırma örnekleminde bulunan ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, okul öncesinde yabancı dil eğitimi alıp almama durumları, okulda Türk Müziği eğitimi alıp almama, müzik enstrümanı çalıp çalmama, çaldıkları enstrüman türü, erken çocukluk döneminde uykuya geçme rutinleri (kitap vs ninni/ dinleti), sesli ve sessiz bireysel çalışma alışkanlıkları sayı ve yüzdeleri Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 1. İlkokul 2. Sınıfa Giden Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	10	41,7
Kız	14	58,3
Toplam	24	100,0

Tablo 1’de, ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin cinsiyet durumlarına göre dağılımı verilmiştir. Grubun %41,7’si erkek, %58,3’ü kız öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini oluşturan kız ve erkek öğrencilerin dağılımları birbirine yakındır.

Tablo 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi İngilizce Eğitimi Alma ve Almama Durumlarına Göre Dağılımı

Okul Öncesi Yabancı Dil Eğitimi	N	%
Okul Öncesi Yabancı Dil eğitimi almış	14	58,3
Okul Öncesi Yabancı Dil eğitimi almamış	10	41,7
Toplam	24	100,0

Tablo 2’de öğrencilerin okul öncesi eğitim alma ve almama durumlarına göre dağılım yüzdeleri verilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %58’i okul öncesi İngilizce eğitimi almış, %41’i ise okul öncesi İngilizce eğitimi almamıştır.

Tablo 3. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okulda Türk Müziği Eğitimi Alma ve Almama Durumlarına Göre Dağılımı

Okulda Türk Müziği Eğitimi Alma	N	%
Okulda Türk Müziği eğitimi alıyor	12	50,0
Okulda Türk Müziği eğitimi almıyor	12	50,0
Toplam	24	100,0

Tablo 3’te öğrencilerin okulda Türk Müziği Eğitimi alma ve almama durumlarına göre dağılım yüzdeleri verilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %50’si okulda Türk Müziği eğitimi almakta, %50’si okulda Türk Müziği eğitimi almamaktadır. Çalışmanın örnekleminde, Türk müziği eğitimi alan ve almayan ilkokul 2.sınıf öğrencileri eşit olarak dağılmaktadır.

Tablo 4. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Enstrümanı Çalma ve Çalmama Durumlarına Göre Dağılımları

Müzik Enstrümanı	N	%
Çalıyor	15	62,5
Çalmıyor	9	37,5
Toplam	24	100,0

Tablo 4’te öğrencilerin müzik enstrümanı çalma ve çalmama durumlarına göre dağılım yüzdeleri verilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların %62,5’i müzik

enstrümanı çalmakta, %37,5'i müzik enstrümanı çalmamaktadır. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin yarısından fazlası bir Batı Müziği veya Türk Müziği enstrümanı çalmaktadır.

Tablo 5. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Çaldıkları Enstrüman Türüne Göre Dağılımları

Enstrüman türü	N	%
Yaylı	9	37,5
Üflemeli	2	8,3
Vurmalı	1	4,2
Tuşlu	3	12,5
Enstrüman çalmıyor	9	37,5
Toplam	24	100,0

Tablo 5'te öğrencilerin çaldıkları müzik enstrümanını türüne göre dağılım yüzdeleri verilmiştir. Bu verilere göre ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin %37,5'i yaylı, %8,3'ü üflemeli, %4,2'si vurmalı, %12,5'i tuşlu enstrüman çalmakta; %37,5'i ise herhangi bir müzik enstrümanı çalmamaktadır. Bu dağılıma göre araştırmaya katılan çocukların en çok tercih ettiği enstrüman türü yaylı enstrümanlar olup, onu sırasıyla tuşlu, üflemeli ve vurmalı enstrümanlar izlemektedir.

Tablo 6. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Erken Çocukluk Döneminde Uyku Öncesi Rutinlerine Göre Dağılımı

Uyku Öncesi Rutin	N	%
Çoğunlukla ninni / dinleti	15	62,5
Çoğunlukla kitap	9	37,5
Toplam	24	100,0

Tablo 6’da öğrencilerin erken çocukluk döneminde uyku öncesi rutinlerine göre dağılım yüzdeleri verilmiştir. Velilerden alınan cevaplara göre ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin %62,5’i erken çocukluk döneminde çoğunlukla ninni ve dinledi ile uykuya geçerken, %37,5’i çoğunlukla kitap okunarak uykuya geçmiştir.

Tablo 7. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sesli ve Sessiz Bireysel Çalışma Alışkanlıklarına Göre Dağılımı

Bireysel Çalışma Alışkanlığı	N	%
Sesli	12	50,0
Sessiz	12	50,0
Toplam	24	100,0

Tablo 7’de öğrencilerin okul dışında sesli çalışma ve sessiz bireysel çalışma alışkanlıklarına göre dağılım yüzdeleri verilmiştir. Velilerinin anket sorularına verdiği yanıtlardan elde edilen bulgulara göre araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %50’si bireysel çalışmalarını çoğunlukla sesli okuma yaparak gerçekleştirirken, %50’si sessiz çalışmayı tercih etmektedir. Araştırmanın örnekleminde, sesli ve sessiz bireysel çalışma alışkanlığı bulunan ilkokul 2.sınıf öğrencileri eşit olarak dağılmaktadır.

2.3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Araştırmaya dayanak oluşturan temel gerçeklerin saptanması ve araştırma konusu ile ilgili yerli-yabancı literatürdeki görüşlerin derlenmesi için, “belgesel tarama tekniği” kullanılarak ulusal ve uluslararası basılı ve çevrimiçi yayınlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 8 yaşındaki ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile velilerinden oluştuğu ve katılım gönüllülük esasına dayandığı için öncelikle araştırma kapsamı ile ilgili gerekli bilgileri içeren Aile ve Çocuk Onam Formları, öğrencilerin velilerine imzalatılmıştır (Ek 1, Ek 2).

Öğrencilerin müzik kulağı skorlarını ölçmek için, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu Ses ve Enstrüman Sanatçıları tarafından, Türk Müziği Devlet Konservatuarları mülakatlarında adaylara uygulanan Müziksel Algılama Testi’nden uyarlanarak ilkokul çağı çocukları için uygun hale getirilmiş olan Müzik Kulağı Ölçme Testi kullanılmıştır (Ek 3).

Öğrencilerin yabancı dilde alıcı beceri düzeylerini ölçmek için ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim almakta olduğu her iki okulda da kullanılmakta olan yabancı dil ders kitabının dijital sınav sistemi “Examview” adlı yapay zeka platformundan derlenen sorular ile geliştirilen üç aşamalı bir dinlediğini anlama başarı testi kullanılmıştır (Ek 4).

Çalışma grubunda yer alan ilkokul öğrencilerinin okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alıp almama durumu, erken çocukluk döneminde uykuya geçme rutini, sesli veya sessiz çalışma alışkanlığı, herhangi bir müzik enstrümanı çalıp çalmama durumu gibi değişkenlerinin müzik kulağı skorları ile yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi skorları üzerinde olası etkilerini saptamak amacıyla, velilerine genel bilgi formu uygulanmıştır (Ek 5).

2.3.1. Müzik Kulağı Ölçme Testi

Her bir öğrenci, müzisyen tarafından bireysel olarak değerlendirmeye alınmış olup değerlendirme komisyonu tarafından ritim tekrarı, ses tekrarı ve eser icrası olmak üzere 3 aşamada değerlendirilmiştir. Değerlendirme 10 puan üzerinden yapılmış olup basitten karmaşığa giden bir şekilde sorular sorulmuştur. Kapasitesi olan çocuklar soruların hepsini rahatlıkla geçtiği takdirde daha zorlayıcı sorular sorulmuş ve diğer tam puan yapan öğrencilerin puanları düşürülmüştür.

Ritim Tekrarı

Ritmik kodlama tekniği ile adayların bu anlamdaki yetileri ölçülmektedir. Buna göre; bir dörtlük nota VAN kodlamasıyla, iki sekizlik nota İZMİR kodlamasıyla, dört onaltılık nota tartımı GELİBOLU kodlamasıyla, bir sekizlik iki onaltılık nota kalıbı ANKARA kodlamasıyla, iki on altılık bir sekizlik nota kombinasyonu KARAMAN kodlamasıyla, noktalı iki sekizlik nota tartımı BURSA, tam tersi mahiyetinde nota tartımı SİNOP kodlamasıyla, triole adlı nota tartımı PTT kodlamasıyla, senkop tabir edilen nota kombinasyonu ise TERAZİ olarak kodlanmıştır. Tüm bu nota kombinasyonlarından oluşturulan ritmik besteler ve uzunlukları adayın objektif bir puan almasına zemin hazırlamaktadır. Alınması hedeflenen tam puan 10'dur.

- 2 tartımdan müteşekkil ritim sorusu: Hazırlık (Örnek; ANKARA-VAN)
- 3 tartımdan müteşekkil ritim sorusu: 2 puan (Örnek; ANKARA-İZMİR-VAN)
- 4 tartımdan müteşekkil ritim sorusu: 3 puan (Örnek; ANKARA-İZMİR-İZMİR-VAN)
- 5 tartımdan müteşekkil ritim sorusu: 5 puan (Örnek; ANKARA-İZMİR-GELİBOLU-İZMİR-VAN).

Ses Tekrarı

Değerlendirmeye alınan ilkokul öğrencilerinin yaş aralığı ve verebilecekleri ses sahası sınırlı olduğundan 10 ses ile sınırlı bir değerlendirme yapılmıştır. Tek ses mahiyetinde bir soru skalası bulunmaktadır. Önce sıralı, sonra atlamalı olarak değerlendirme yapılmaktadır. Her ses bir puana karşılık gelmektedir. Öğrencilerin sesleri verme hızları vb. detaylar ek bilgi olarak jüri tarafından not edilmektedir. Böylece sonuç olarak birbirine yakın adayların objektif değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Sesleri “na” ya da “a” hecelerinden biriyle taklidi olarak vermeleri beklenmektedir. Alınması hedeflenen tam puan 10’dur.

Eser İcrası

Bu aşamada aday öğrencinin ve jüri üyelerinin ortak repertuarında olan bir şarkıyı tüm müzikal kaideleri doğru bir şekilde söylemesi beklenmektedir. Doğru söyleme oranına göre puan verilmektedir. Alınması hedeflenen tam puan 10’dur ve verilen puanlar şu 3 kategoride değerlendirilmektedir:

1. Sesleri doğru vererek şarkıyı söyleme; **4 puan**
2. Ritmi hızı ve tartımları cihetinden doğru söyleme; **4 puan**
3. Şarkının sözleri doğru ve anlaşılır olması; **2 puan**

2.3.2. Yabancı Dilde Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Dinlediğini anlama başarı testinde yer alan National Geographic Learning yayınlarının İngilizce ders kitaplarını kullanan özel kurumlara sunduğu, kitap içindeki ünitelerin hedef kazanımlarına dair değerlendirme sorularını içeren ve seçilen soru tipi ile soru adedine göre istenilen özelliklerde otomatik olarak soru hazırlanmasını sağlayan yapay zeka sistemi Examview Değerlendirme Paketi'nin (Examview Assessment Suite) Reading (Okuma) bölümünden alınarak, Listening (Dinleme) soruları haline dönüştürülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dilde alıcı dil beceri düzeylerini ölçmek üzere ilk aşamada “My School” (Okulum) adlı ünitenin hedef kazanımlarını içeren ve 5 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” (BMBT1), ikinci aşamada “My World” (Dünyam) adlı ünitenin hedef kazanımlarını içeren ve 5 adet boşluk doldurma sorusundan oluşan “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” (BMBT2), üçüncü aşamada “My Family” (Ailem) ünitesinin hedef kazanımlarını içeren ve 5 adet doğru-yanlış sorusundan oluşan “Öyküleyici Metin Başarı Testi” (ÖMBT) uygulanmıştır. Her bir aşamasında 5'er soru olmak üzere tamamı 15 sorudan oluşan “Dinlediğini Anlama Başarı Testi”nin her bir sorusu için 2'şer puan verilmiş olup, maksimum skor 30 olarak belirlenmiştir.

Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nin tüm aşamalarında öncelikle öğrenciye soru kağıdı gösterilerek soruları ve cevap seçeneklerini okuması için 60 saniye süre verilmiş, ardından teste konu olan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin ses kaydı iki kez dinletilmiş ve öğrenciden ses kaydını dinlerken veya kayıt bittikten sonra soruları yanıtlaması istenmiştir. Soruların yanıtlanması için herhangi bir süre kısıtlaması koyulmamıştır.

2.3.3. Genel Bilgi Formu

Bu formda yer alan sorular, araştırmacı tarafından, benzer çalışmalar gözden geçirilerek ve farklı değişkenlerin sonuçlar üzerinde oluşturabileceği olası etkiler düşünülerek, değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla uzman psikolojik danışman görüşleri ışığında hazırlanmıştır.

Hazırlanan genel bilgi formunda; ‘çocuğun yaşı’, ‘sınıfı’, ‘cinsiyeti’, ‘okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alıp almama durumu’, ‘erken çocukluk döneminde uykuya geçme rutini’, ‘sesli veya sessiz çalışma alışkanlığı’, ‘herhangi bir müzik enstrümanı çalıp çalmama durumu’, ‘çalışıyor ise ‘çaldığı enstrümanın türü’ ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Sağlıklı bir araştırma süreci için, bu bilgilerin yanı sıra, örneklem grubunun çalışmadan dışlanma kriterleri de genel bilgi formuna eklenmiştir. Bu kriterler, çocuğun herhangi bir psikiyatrik tanı ya da kronik bir sağlık sorununa sahip olup olma durumuna yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Genel bilgi formunda yer alan değişkenler incelenerek, çocuğun erken çocukluk dönemi ile okul dışındaki çalışma alışkanlıklarına ilişkin daha detaylı bilgi sahibi olmak ve bu değişkenlerin oluşturabileceği olası etkileri ortaya koymak amaçlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılmış olan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, tablolar halinde sunulmuştur. (Tablo 8 – 19)

Fark tablolarının standart sapma ve standart hata değerlerine ait bulgular, Ek 6 - 13 arasında verilmiştir.

Tablo 8. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama (BMBT 1, BMBT 2, ÖMBT) ve Müzik Kulağı (Ritim Tekrarı, Ses Tekrarı, Eser İcrası) Puanları Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Uygulanan Non-Parametric Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	BMBT	BMBT 2	ÖMBT	Ritim Tekrarı	Ses Tekrarı	Eser İcrası	Müzik Kulağı	Dinlediğini Anlama
BMBT 1	7,58	2,948	1	,481*	,504*	,345	,389	,378	,435*	,774**
BMBT 2	7,67	2,808		1	,717**	,381	,475*	,543**	,490*	,869**
ÖMBT Skoru	8,08	1,381			1	,366	,461*	,395	,401	,855**
Ritim Tekrarı	8,12	1,752				1	,506*	,640**	,717**	,388
Ses Tekrarı	7,46	2,449					1	,877**	,926**	,479*
Eser İcrası	7,50	2,571						1	,954**	,474*
Müzik Kulağı	23,08	6,157							1	,483*
Dinlediğini Anlama	23,33	6,148								1

$N=24$; * $p < .05$. ** $p < .01$.

Uygulanan Non-Parametric Spearman Brown Korelasyon Analiziyle, öğrencilerin Yabancı Dilde Dinlediğini Anlama Başarı Testi Puanları (BMBT1, BMBT2, ÖMBT) ve Müzik Kulağı Skorları (Ses Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu analizler sonucunda, değişkenlerin büyük kısmı arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilere rastlanmıştır (Tablo 3). Bu ilişkiler arasından en güçlü olanların sırasıyla “müzik kulağı ve eser icrası” ($r=0,954$; $p<.01$) ile “müzik kulağı ve melodi tekrarı” ($r=0,926$; $p<.01$) arasında olduğu görülmektedir. Diğer pozitif yönde ve güçlü ilişkiler ise, sırasıyla: “eser icrası ve ses tekrarı”, “dinlediğini anlama ile BMBT 2”ve “dinlediğini anlama ile ÖMBT” arasında olduğu görülmektedir.

Ayrıca bu verilere göre, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin müzik kulağı skorları ile yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi skorları arasında da pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir ($r = 0,483$; $p < .05$). Bu ilişki “çok güçlü” olmamakla birlikte “orta düzeyde güçlü” bir ilişki olarak tanımlanabilir (Field, 2005).

Tablo 9. Deney Grubundaki Öğrencilerin Dinlediğini Anlama (BMBT 1, BMBT 2, ÖMBT) ve Müzik Kulağı (Ritim Tekrarı, Ses Tekrarı, Eser İcrası) ve Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Uygulanan Non-Parametric Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	BMBT	BMBT 2	ÖMBT	Ritim Tekrarı	Ses Tekrarı	Eser İcrası	Müzik Kulağı	Dinlediğini Anlama
BMBT 1	9,50	,905	1,000	-,408	-,064	-,272	-,178	-,408	-,285	,029
BMBT 2	8,67	1,969		1,000	,584*	,000	,273	,500	,236	,839**
ÖMBT Skoru	8,50	1,243			1,000	-,156	,416	,292	,224	,853**
Ritim Tekrarı	9,00	,739				1,000	,291	,500	,751**	-,157
Ses Tekrarı	9,08	,900					1,000	,764**	,841**	,318
Eser İcrası	9,33	,492						1,000	,839**	,341
Müzik Kulağı	27,42	1,730							1,000	,172
Dinlediğini Anlama	26,67	2,741								1,000

$N=12$; * $p < .05$. ** $p < .01$.

Uygulanan non parametrik Spearman Brown Testi sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin “müzik kulağı ile ritim tekrarı” arasında ($r=0,751$; $p<.01$); “müzik kulağı ile ses tekrarı” arasında ($r=0,841$; $p<.01$); ve “müzik kulağı ile eser icrası” arasında ($r=0,839$; $p<.01$), pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Müzik kulağı ile diğer değişkenler arasındaki ilişki ise istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin BMT2 ve ÖMBT puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Diğer testler arasındaki ilişki ise anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 10. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dinlediğini Anlama (BMBT 1, BMBT 2, ÖMBT) ve Müzik Kulağı (Ritim Tekrarı, Ses Tekrarı, Eser İcrası Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Uygulanan Non-Parametric Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	BMBT	BMBT 2	ÖMBT	Ritm Tekrarı	Ses Tekrarı	Eser İcrası	Müzik Kulağı	Dinlediğini Anlama
BMBT 1	5,67	3,055	1,000	,562	,547	,050	-,044	-,170	-,084	,721**
BMBT 2	6,67	3,229		1,000	,765**	,393	,433	,412	,473	,945**
ÖMBT Skoru	7,67	1,435			1,000	,528	,403	,303	,388	,887**
Ritm Tekrarı	7,25	2,050				1,000	,423	,443	,601*	,373
Ses Tekrarı	5,83	2,443					1,000	,861**	,938**	,346
Eser İcrası	5,67	2,498						1,000	,946**	,306
Müzik Kulağı	18,75	5,941							1,000	,361
Dinlediğini Anlama	20,00	6,876								1,000

$N=12$; * $p < .05$. ** $p < .01$.

Uygulanan Non - Parametric Spearman Brown Testi sonucunda, kontrol grubundaki öğrencilerin “müzik kulağı ile ritim tekrarı” arasında ($r=0,601$; $p<.05$); “müzik kulağı ile ses tekrarı” arasında ($r=0,938$; $p<.01$); ve “müzik kulağı ve eser icrası” arasında ($r=0,946$; $p<.01$), pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Müzik kulağı ile diğer değişkenler arasındaki ilişki ise istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin BMT2 ve ÖMBT puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Diğer testler arasındaki ilişki ise anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 11. “Türk Müziği Eğitimi” Değişkenine Göre Deney ve Kontrol Gruplarında BMBT 1, BMBT 2 ve ÖMBT Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Testler	Grup	N	S.O.	S.T.	U	Z	p
BMBT 1	deney	12	16,50	198,00	24,000	-2,985	,003
	kontrol	12	8,50	102,00			
	Toplam	24					
BMBT 2	deney	12	14,67	176,00	46,000	-1,661	,097
	kontrol	12	10,33	124,00			
	Toplam	24					
ÖMBT	deney	12	14,42	173,00	49,000	-1,468	,142
	kontrol	12	10,58	127,00			
	Toplam	24					

Okul sınırlarında her gün düzenli olarak Türk Müziği eğitimi alan ve almayan ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin “yabancı dilde alıcı dil beceri düzeyleri” nin karşılaştırılması amacıyla uygulanan Non - Parametric Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, düzenli olarak Türk Müziği eğitimi alan ve almayan ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Başarı Testleri’nden biri olan BMBT 1 Skoru puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=24,000; z=-2,985, p<.01).

Deney grubundaki öğrencilerin puanları, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksektir. Diğer testlerde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (BMBT2: U=46,000; z=-1,661, p>.05; ÖMBT: U=49,000; z=-1,468, p>.05;).

Tablo 12. “Okul Öncesi Eğitim” Değişkenine Göre BMBT 1, BMBT 2 ve ÖMBT Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Testler	okul öncesi	N	S.O.	S.T.	U	Z	p
BMBT 1	okul öncesi ingilizce eğitim var	14	12,82	179,50	65,500	-284	,777
	okul öncesi ingilizce eğitim yok	10	12,05	120,50			
	Toplam	24					
BMBT 2	okul öncesi ingilizce eğitim var	14	12,93	181,00	64,000	-,389	,697
	okul öncesi ingilizce eğitim yok	10	11,90	119,00			
	Toplam	24					
ÖMBT	okul öncesi ingilizce eğitim var	14	12,79	179,00	66,000	-,259	,795
	okul öncesi ingilizce eğitim yok	10	12,10	121,00			
	Toplam	24					

Okul öncesi dönemde yabancı dil (İngilizce) eğitimi alan ve almayan ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin “yabancı dilde alıcı dil beceri düzeyleri”nin karşılaştırılması amacıyla uygulanan Non – Parametric Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, okulöncesi yabancı dil eğitimi alan ya da almayan öğrencilerin yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi skorları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (BMBT1: U= 65,500; z=-.284; p>.05; BMBT2: U=64,000; z=-389, p>.05; ÖMBT: U=66,000; z=-259, p>.05;)

Tablo 13. “Cinsiyet” Değişkenine Göre BMBT 1, BMBT 2 ve ÖMBT Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Testler	Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	Z	p
BMBT 1	erkek	10	13,30	133,00	62,000	-,504	,614
	kız	14	11,93	167,00			
	Toplam	24					
BMBT 2	erkek	10	12,90	129,00	66,000	-,259	,795
	kız	14	12,21	171,00			
	Toplam	24					
ÖMBT	erkek	10	12,15	121,50	66,500	-,227	,821
	kız	14	12,75	178,50			
	Toplam	24					

Araştırmaya katılan ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin “cinsiyet” değişkenine göre “yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri” arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan Non-Parametric Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi skorları arasında, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır (BMBT1: $U=62.000$; $z=-.504$; $p>.05$; BMBT2: $U=66.000$; $z=-.259$; $p>.05$; ÖMBT: $U=66,500$; $z=-.227$; $p>.05$).

Tablo 14. “Enstrüman Çalma” Değişkenine Göre Ritim Tekrarı, Ses Tekrarı, Eser İcrası (Müzik Kulağı) ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Testler	Enstrüman	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Ritim Tekrarı	enstrüman çalıyor	15	14,00	210,00	45,000	-1,397	,162
	enstrüman çalmıyor	9	10,00	90,00			
	Toplam	24					
Ses Tekrarı	enstrüman çalıyor	15	14,60	219,00	36,000	-1,907	,057
	enstrüman çalmıyor	9	9,00	81,00			
	Toplam	24					
Eser İcrası	enstrüman çalıyor	15	15,33	230,00	25,000	-2,642	,008
	enstrüman çalmıyor	9	7,78	70,00			
	Toplam	24					
Müzik Kulağı	enstrüman çalıyor	15	15,33	230,00	25,000	-2,550	,011
	enstrüman çalmıyor	9	7,78	70,00			
	Toplam	24					
Dinlediğini Anlama	enstrüman çalıyor	15	13,23	198,50	56,500	-,662	,508
	enstrüman çalmıyor	9	11,28	101,50			
	Toplam	24					

Uygulanan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin Eser İcrası skorlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Enstrüman çalan öğrencilerin puanları, çalmayan öğrencilere göre daha yüksektir (Eser İcrası: $U=25.000$; $z=-2,642$; $p<.01$). Diğer testlerde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ritim Tekrarı, Ses Tekrarı, Eser İcrası (Müzik Kulağı) ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Testler	Grup	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Ritim Tekrarı	Deney	12	16,00	192,00	30,000	-2,525	,012
	Kontrol	12	9,00	108,00			
	Toplam	24					
Ses Tekrarı	Deney	12	17,08	205,00	17,000	-3,223	,001
	Kontrol	12	7,92	95,00			
	Toplam	24					
Eser İcrası	Deney	12	17,83	214,00	8,000	-3,852	,000
	Kontrol	12	7,17	86,00			
	Toplam	24					
Müzik Kulağı	Deney	12	17,92	215,00	7,000	-3,776	,000
	Kontrol	12	7,08	85,00			
	Toplam	24					
Dinlediğini Anlama	Deney	12	15,71	188,50	33,500	-2,244	,024
	Kontrol	12	9,29	111,50			
	Toplam	24					

Uygulanan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin Müzik Kulağı ve Yabancı Dilde Dinlediğini Anlama Başarı Testi skorları arasında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bütün testlerde deney grubundaki öğrencilerin puanları, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksektir (Müzik Kulağı: $U=7000$; $z=-3,776$; $p<.01$; Dinlediğini Anlama: $U=33.500$; $z=-2,244$; $p<.05$).

Tablo 16. “Cinsiyet” Değişkenine Göre Ritim Tekrarı, Ses Tekrarı, Eser İcrası (Müzik Kulağı) ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Testler	Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	Z	p
Ritim Tekrarı	Erkek	10	15,90	159,00	36,000	-2,073	,038
	Kız	14	10,07	141,00			
	Toplam	24					
Ses Tekrarı	Erkek	10	13,45	134,50	60,500	-,565	,572
	Kız	14	11,82	165,50			
	Toplam	24					
Eser İcrası	Erkek	10	13,55	135,50	59,500	-,565	,522
	Kız	14	11,75	164,50			
	Toplam	24					
Müzik Kulağı	Erkek	10	14,25	142,50	52,500	-1,031	,303
	Kız	14	11,25	157,50			
	Toplam	24					
Dinlediğini Anlama	Erkek	10	13,30	133,00	62,000	-,473	,636
	Kız	14	11,93	167,00			
	Toplam	24					

Uygulanan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni açısından, öğrencilerin Ritim Tekrarı puanlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Erkek öğrencilerin ritim tekrarı puanları, kızlara göre daha yüksektir (Ritim tekrarı: $U=36.000$; $z=-2,073$; $p<.05$). Diğer testlerde cinsiyet açısından anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 17. “Okul Öncesi İngilizce Eğitim Alma” Değişkenine Göre Ses Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası, Müzik Kulağı ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Testler	Okul Öncesi İngilizce Eğitim	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Ritim Tekrarı	Var	14	10,93	153,00	48,000	-1,341	,180
	Yok	10	14,70	147,00			
	Toplam	24					
Ses Tekrarı	Var	14	11,82	165,50	60,500	-,565	,572
	Yok	10	13,45	134,50			
	Toplam	24					
Eser İcrası	Var	14	11,54	161,50	56,500	-,824	,410
	Yok	10	13,85	138,50			
	Toplam	24					
Müzik Kulağı	Var	14	11,36	159,00	54,000	-,943	,473
	Yok	10	14,10	141,00			
	Toplam	24					
Dinlediğini Anlama	Var	14	13,07	183,00	62,000	-,473	,636
	Yok	10	11,70	117,00			
	Toplam	24					

Uygulanan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre, Okul Öncesi İngilizce Eğitim Alma Değişkenine değişkeni açısından, öğrencilerin puanları arasında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 18. “Çalışma Alışkanlığı (Sesli/Sessiz)” Değişkenine Göre Ses Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası, Müzik Kulağı ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Testler	Çalışma Alışkanlığı (Sesli/Sessiz)	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Ritim Tekrarı	Sesli	12	14,17	170,00	52,000	-1,202	,229
	Sessiz	12	10,83	130,00			
		24					
Ses Tekrarı	Sesli	12	16,38	196,50	25,500	-2,725	,006
	Sessiz	12	8,62	103,50			
		24					
Eser İcrası	Sesli	12	15,62	187,50	34,500	-2,257	,024
	Sessiz	12	9,38	112,50			
		24					
Müzik Kulağı	Sesli	12	15,67	188,00	34,000	-2,207	,027
	Sessiz	12	9,33	112,00			
		24					
Dinlediğini Anlama	Sesli	12	14,04	168,50	53,500	-1,078	,281
	Sessiz	12	10,96	131,50			
		24					

Müzik Kulağı ve Yabancı Dilde Dinlediğini Anlama Başarı Testi Puanlarının “Çalışma alışkanlığı” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan test sonucunda, Ses Tekrarı ve Eser İcrası (Müzik Kulağı) testlerinde, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. “Sesli” çalıştığı belirtilen öğrencilerin puanlarının, “Sessiz” çalıştığı belirtilenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Ses tekrarı: $U=25.000$; $z=-2,725$; $p<.05$; Eser İcrası: $U=34.500$; $Z= -2,257$; $p<.05$). Diğer testlerde ise, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 19. “Uyku Öncesi Rutin” Değişkenine Göre Ses Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası, Müzik Kulağı ve Dinlediğini Anlama Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametric Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Testler	Uyku Öncesi Rutin)	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Ritim Tekrarı	Ninni / Müzik	15	12,23	183,50	63,500	-,248	,804
	Kitap	9	12,94	116,50			
	Toplam	24					
Ses Tekrarı	Ninni / Müzik	15	13,37	200,50	54,500	-,787	,431
	Kitap	9	11,06	99,50			
	Toplam	24					
Eser İcrası	Ninni / Müzik	15	13,40	201,00	54,000	-,839	,401
	Kitap	9	11,00	99,00			
	Toplam	24					
Müzik Kulağı	Ninni / Müzik	15	13,37	200,50	54,500	-,780	,435
	Kitap	9	11,06	99,50			
	Toplam	24					
Dinlediğini Anlama	Ninni / Müzik	15	12,80	192,00	63,000	-,271	,786
	Kitap	9	12,00	108,00			
	Toplam	24					

Öğrencilerin “Ritim Tekrarı, Ses Tekrarı, Eser İcrası (Müzik Kulağı) ve “Dinlediğini Anlama” puanlarının, “uyku öncesi rutini” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametric Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4. TARTIŞMA

Okul sınırlarında her gün düzenli olarak müzik eğitimi alan ve almayan ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin yabancı dilde alıcı dil beceri düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, çalışma grubu olarak seçilen ilköğretim 2.sınıf öğrencilerine müzik kulağı testi ile yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi uygulanmış, testlerin skorları istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Her gün düzenli olarak müzik eğitimi alan ve almayan ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin ailelerine, öğrencinin ‘cinsiyeti’, ‘okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alıp almama durumu’, ‘erken çocukluk döneminde uykuya geçme rutini’, ‘mevcut çalışma alışkanlığı (sesli/sessiz)’, ‘herhangi bir müzik enstrümanı çalıp çalmama durumu’, ‘çalıyor ise ‘çaldığı enstrümanın türü’ bağımsız değişkenlerini içeren Genel Bilgi Formu doldurtulmuştur. Genel Bilgi Formundaki bağımsız değişkenlerin, öğrencilere uygulanan müzik kulağı testi skorları ve yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi skorlarından oluşan bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri, istatistiksel olarak incelenmiştir.

Bağımsız t-testin alternatifi olan Non-Parametric Mann Whitney U testi sonucunda, deney grubunda yer alan ve hafta içi her gün düzenli olarak okul kapsamında Türk Müziği eğitimi alan ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin ses tekrarı, ritim tekrarı, eser icrası ve bunların toplamı olan müzik kulağı skorları ile yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi skorlarının, kontrol grubunda yer alan ve MEB öğretim programı kapsamındaki haftada bir saatlik müzik dersi dışında okul sınırlarında herhangi bir müzik eğitimi almayan ilkokul 2.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin müzik kulağı skorları ile yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi skorları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanmış olan Non-Parametric Spearman Brown Korelasyon Analizi sonuçları, bu iki bağımlı değişken arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($r = 0,483$; $p < .05$). r değeri 0.30 – 0.70 arasında kaldığından, bu ilişki yüksek düzeyde olmamakla birlikte “orta düzeyde güçlü” (moderate) bir ilişki olarak tanımlanabilir (Field, 2005; Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2011).

Koelsch (2010) ve Schlaug (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, erken yaşta müzik eğitime başlayan çocukların, ana dildeki sözcük dağarcıklarının, sözel zekalarının ve dil bilgisi algılarının yanı sıra yabancı dillerdeki telaffuz, dil bilgisi ve kavrama becerilerinin, müzik eğitimi almayan yaşlılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Sözü edilen bu araştırmalar, bu çalışmada elde edilen verilerin sonuçlarını destekler niteliktedir.

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu Sanatçıları tarafından, Türk Müziği konservatuarlarına ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde öğrenci kabul aşamalarında kullanılan çeşitli Müziksel Algılama Ölçeklerinin incelenip ilkökul çağı çocuklarının düzeyine uyarlanarak geliştirilmiş olan Palet Türk Müziği İlkokulu Müzik Kulağı Testinin sonuçlarına göre ses tekrarı, ritim tekrarı ve eser icrası olmak üzere her biri 10’ar puan üzerinden üç alt kategoride değerlendirilen bir okul çağı çocuğunun toplam müzik kulağı skorunun 25 ve üzeri olması, müzikal yeteneğinin baskın olduğuna işaret etmektedir. Çalışmanın sonuçlarına bakarak, müzikal yeteneği nispeten baskın olduğu tespit edilen ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi skorlarının, müzik kulağı skorları 25 ve altı olan ilkökul 2. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İki bölümü bilgilendirici metin başarı testi, bir bölümü ise öyküleyici metin başarı testi olmak üzere üç bölümden oluşan yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testinden alınan toplam puanın yüksek olması, o öğrencinin yabancı dil öğreniminde alıcı beceriler olarak adlandırılan dinleme ve okuma becerisi düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, ilkokul 2. sınıfa giden ve hafta içi her gün Türk müziği eğitimi alan öğrencilerin yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri, test konularının yer aldığı kitap ile işlenen haftalık yabancı dil ders saatleri aynı olup, haftada yalnızca bir gün müzik eğitimi alan yaşlıtlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksektir.

İlkokul 2. sınıfa giden kız ve erkek öğrencilerin müzik kulağı skorları ve yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri, yapılan Non-Parametric Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmış ve iki grubun yabancı dildeki alıcı beceri düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmazken, müzik kulağı hakkındaki sonuçlar, erkek öğrencilerin ritim tekrarı skorlarının, kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin müzik kulağı skorları ve yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri, müzik enstrümanı çalıp çalmama durumlarına göre incelendiğinde, müzik enstrümanı çalan ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin Müzik Kulağı Testindeki kategorilerden biri olan “Eser İcrası” (şarkı söyleme) skorlarının, müzik enstrümanı çalmayan yaşlıtlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İki grubun BMBT1, BMBT2, ÖMBT skorları ve bunların toplamı olan yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılmamıştır.

OCDE'nin 2007 raporuna göre, insan yaşamının ilk 6 yılında, beyin gelişiminin %90'ı tamamlanmakta ve dil öğrenme kapasitesi üst düzeye çıkarak, çocuk birden fazla dili öğrenebilecek zihin yapısına ulaşmaktadır (OCDE, 2007; Akt. Güneş, 2010). Okul öncesi yabancı dil eğitimi alan ve almayan ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri, yapılan non-parametric Mann Whitney U test ile karşılaştırılmış ve iki grubun yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç, okul öncesinde yabancı dil eğitimi alan çocukların, özellikle üretici dil becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan birçok araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir (Asher & García, 1969; Kuhl, 2001; Sparks & Ganschow, 1991; Gass & Selinker, 1994, Yazıcı & Temel, 2011; Akt. Uslu, 2018). Bu farklılığın, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcı sayısının az olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Uyku öncesi rutin olarak dinleti, ninni ve kitapların, zihin ve dil gelişimlerini hızlandırarak çocukların özellikle üretici dil becerileri ve düşünme, anlama gibi alıcı becerileri üzerindeki olumlu etkileri, birçok araştırmaya konu olmuştur (Leydier, 2007, Institut Canadien de la Santé Infantile, 2008; Akt. Güneş, 2010). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin ailelerine uygulanan genel bilgi formunda erken çocukluk döneminde çoğunlukla müzik veya ninni dinletilerek uykuya geçtiği belirtilen çocuklar ile çoğunlukla kitap okunarak uykuya geçtiği belirtilen çocukların müzik kulağı skorları ve yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

İlkokul öğrencilerine sesli ve sessiz okuma olmak üzere iki tür okuma öğretilmekte olup, tarihsel süreç içerisinde önce sesli okumaya sonra da sessiz okumaya ağırlık verilmiş iken, son yıllarda sesli okuma tekrar önem kazanmıştır. Sesli okumanın eğitimde kaybedilen değil, kazanılan zaman olduğunu gösteren günümüz araştırmaları, okul çağı çocuklarının sosyal, bilişsel ve dil gelişimi açısından sesli okumanın çeşitli yararlarını ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, özellikle ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde, kelimeleri tanımayı ve akıcı okumayı kolaylaştıran sesli okuma, çocukların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmesinin yanı sıra dikkati toplama, anlama, sesli düşünme, gibi zihinsel becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Güneş, 2011). Bu çalışma kapsamında, ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin müzik kulağı skorları ile yabancı dilde alıcı beceri düzeylerinin sesli veya sessiz bireysel çalışma alışkanlığına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, müzik kulağı testinin ses tekrarı ve eser icrası (şarkı söyleme) kategorilerinde, genel bilgi formuna göre çoğunlukla “sesli” çalıştığı belirtilen öğrencilerin puanlarının, “sessiz” çalıştığı belirtilen yaşlılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülürken, iki grubun yabancı dilde alıcı beceri düzeyleri arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Gerek devlet okullarında gerekse özel okullarda aynı sınıf düzeyinde olan ilkökul öğrencilerinin evde yabancı dil konuşan bir aile üyesinin olup olmaması veya okul öncesinde yabancı dil eğitimi alıp almaması gibi faktörler değişkenlik gösterdiğinden, yabancı dile ilk maruz kalma yaşları da birbirinden büyük ölçüde farklı olabilmektedir. Bu sebeple okul çağında yabancı dil ders saatlerinin yanı sıra alıcı ve üretici dil becerilerinin gelişimini destekleyecek ek çalışmaların yapılması önemlidir.

Müzik eğitimi alan çocukların herhangi bir dilin telaffuz, sözcük ve dil bilgisi becerilerinde nispeten daha güçlü olduğunu ortaya koyan araştırmalar, ana dili çoğu yabancı için oldukça karmaşık bulunan Finlandiya’da ortalama bir vatandaşın üç ila beş farklı dili çoğunlukla akıcı bir şekilde konuşabilmesinde, ülkenin kendine özgü erken yaştaki müzik eğitimi geleneğinin etkili olduğunu düşündürmektedir (Macaulay, 2014).

Müziğe maruz kalmanın, müzik dışı alanlarda sağladığı faydalara dair yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları, müzik dersleri ile müzikal olmayan (dilsel, matematiksel ve uzamsal) alanlardaki yetenekler arasında olumlu ilişkiler olduğunu bildirmiştir. (Schellenberg, 2001).

Nitelikli bir müzik ve ses eğitimi olanağı elde ederek kendi bireysel gelişmelerine hız kazandıran bireylerin, ulaşacakları sosyalleşme düzeyinin de katkısıyla, çevreleri ile uyum içinde paylaşacakları bazı ortak değerler, onların sosyo-kültürel gelişimlerinin önemli bir boyutu olan ana dil ve yabancı dil beceri düzeylerinde de etkin bir rol oynayacaktır.

Türkiye’deki devlet okullarında, ikinci sınıfa giden ilkokul öğrencileri için müzik dersine haftada yalnızca bir saat, yabancı dil dersine ise haftada yalnızca iki saat ayrılmış olup, seçmeli ders olarak her iki derse de yer verilmemiştir. Bu nedenle ailede, okul öncesinde veya yakın çevrede bir müzik enstrümanı ile tanışma ya da yabancı dile maruz kalma fırsatı elde edemeyen çocuklar, ilkokul yıllarında da kendi imkanları dışında eğitim alamamaktadırlar.

Bu çalışmanın örneklemini, devlet okulu öğrencileriyle benzer şekilde haftada yalnızca bir saat zorunlu müzik dersi alan bir özel ilkokul öğrencileri ile haftada 4 saat müzik ve ses eğitimi dersleri, 1 saat ise bireysel enstrüman dersi olmak üzere toplam 5 saatlik müzik eğitimi alan Türk Müziği İlkokulu öğrencileri arasından seçilmiştir.

Araştırmada incelenen bağımsız değişkenlerden, ‘her gün düzenli olarak müzik eğitimi alma durumu’, Türk Müziği İlkokulu 2. sınıf öğrencilerinin, düzenli olarak her gün müzik eğitimi almayan yaşlıtlarına göre yabancı dilde daha yüksek alıcı dil beceri düzeylerine sahip olmalarında etkili olan bir değişkendir.

Bağımlı değişkenlerden ise “müzik kulağı skorları” ile “yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi skorları”, aralarında anlamlı bir ilişki olduğu görülen iki değişkendir.

Öneriler,

- Başka değişkenlerin de etkisinin ölçülebilmesi için evreni temsil eden örneklem sayısının daha fazla olması önerilir.
- Toplu meşk dersleri, koro ve orkestra çalışmaları gibi kolektif müzik etkinlikleri ile enstrüman dersleri ve solo performanslar gibi bireysel çalışmaların boylamsal yöntem¹ ile yabancı dilde alıcı ve üretici beceri düzeyleri üzerindeki etkilerinin karşılaştırılarak incelenmesi önerilir.
- Müzik enstrümanı ile tanışma süresine göre yabancı dilde alıcı dil beceri düzeylerine bakılması önerilir.
- Müzik enstrümanı çalmanın temel yabancı dil beceri düzeyleri üzerindeki etkilerinin gözlemlenebilmesi için, aynı gelişim dönemindeki çocukların müzik enstrümanı çalmaya başlamadan önceki değerlendirmelerinin öğrenme süresi sonunda ikinci kez ölçülerek başlangıçtaki düzeyleri ile karşılaştırılması ve yorumlanması önerilir.
- Enstrüman türlerine göre yabancı dilde alıcı ve üretici beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılması önerilir.
- Okul öncesi yabancı dil eğitimi ile tanışma süresine göre yabancı dil öğreniminde alıcı ve üretici dil becerileri düzeylerine bakılması önerilir.
- Sesli okuma çalışmalarının müzik kulağı güçlü olan ve olmayan çocukların yabancı dilde alıcı ve üretici becerilerine etkisinin karşılaştırılarak incelenmesi önerilir.
- Uyku öncesi dinleti ve ninnilerin yabancı dil öğreniminde alıcı ve üretici dil becerileri üzerindeki etkilerinin daha geniş bir evrene sahip bir araştırmada boylamsal yöntem ile incelenmesi önerilir.
- Yabancılarla Türkçe Öğretimi derslerinde de müzik içerikli çalışmalara daha geniş bir yer verilmesi önerilir.

¹ Bir araştırma grubunu farklı zaman dilimlerinde tekrar tekrar incelenmesidir.

KAYNAKÇA

AAMODT, S., & WANG, S.: 2018

AKSAN, D.: 2015

AVAD, H.: 2019

BEKLEYEN, N.: 2015

TOKAÇ, M.S., GÜMÜŞ, Y.: 2014

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇOKLUK, Ö.,
KÖKLÜ, N.: 2011

CANAN, S.: 2020

ÇİLDEN, Ş.: 2001

ÇOBAN, A.: 2018

Çocuğunuzun Beynine Hoş Geldiniz,
İstanbul, İndigo Kitap

**Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle
Dilbilim,** Ankara, Türk Dil Kurumu
Yayınları

Müzik Enstrümanı Çalmanın Okul Çağı
Çocuklarının Sosyal Uyum ve Beceri
Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin
İncelenmesi, **Yüksek Lisans Tezi.**
**Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Uygulamalı Psikoloji
Anabilim Dalı. İstanbul.**

Dil Öğretimi, Ankara, Pegem Akademi
Yayınları

Benim Müziğim, Ankara, T.C. Kültür ve
Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel
Müdürlüğü İstanbul Devlet Türk Müziği
Araştırma ve Uygulama Topluluğu.

Sosyal Bilimler İçin İstatistik, Ankara,
Pegem Akademi Yayınları

Değişen Beynim, İstanbul: Tuti Kitap
Müzik, Çocuk Gelişimi ve Öğrenme, **G.Ü.**
Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21,
Sayı,1., 1-8

**Temel Kavramlar, Öğretim İlke ve
Yöntemleri,** Ankara: Pegem Akademi

ÇUHADAR, H. C.: 2016

Müzik ve Müzik Eğitimi, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1(25), 217-230

DEMİREL, Ö.: 2016

Yabancı Dil Öğretimi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları

DEMİRCAN, Ö.: 2013

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, İstanbul: Der Yayınları

DENK, D.: 2000

“Anaokuluna Devam Eden 6 Yaş Grubundaki Çocukların Alıcı Dil Gelişim Düzeylerine Müzik Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi” **Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara**

DERE, Z.: 2019

“Analyzing the early literacy skills and visual motor integration levels of kindergarten students”. **Journal of Education and Learning**, 8(2), 176–181.

DEVROOP, K.: 2012

“The Social-Emotional Impact of Instrumental Music Performance on Economically Disadvantaged South African Children”. **Music Education Research**, 407-416.

DUMAN, G: 2019

“Anaokulu Çocuklarının İnce Motor Gelişim ve Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin İncelenmesi” **Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences**, v5(17), pp.652-657

- DURMUŞ, M.: 2013 **Yabancılar Türkçe Öğretimi**, Ankara, Grafiker Yayınları
- ERGÜN, M., ÇOBAN, A.: 2020 **Eğitim Felsefesi**. Ankara, Pegem Akademi Yayınları
- ERTÜRK, S.: 1984 **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, Meteksan Ltd. Şti.
- FIELD, A.: 2005 **Discovering Statistics Using SPSS**. London:Sage Publications
- GARDNER, R.C.: 1985 **“Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation”** Londra, Edward Arnold.
- GENÇ, Ş., SENEMOĞLU, N.: 2001 Okul Öncesi Eğitimi. **T.C. Milli Eğitim Bakanlığı**. Modül 12, Ankara.
- GERRIG, R. J., & ZIMBARDO, P. G.: 2020 **Psikoloji ve Yaşam**, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- GOH, C.: 2008 “Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: theory, practice and research implication.” **RELC Journal**, 39 (2), 118 – 211.
- GÜLTEK, B.: 2002 Müziğin Çocuklar Üzerindeki Olumlu Etkileri. **Çoluk Çocuk Dergisi**, 11, 29s., Ankara.

- GÜNEŞ, F.: 2011 “İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları”, **MEB**, Sayı 191
- GÜNEŞ, F.: 2010 “Ninnilerin Çocukların Dil ve Zihinsel Gelişimine Etkisi”, **ZfWT** Vol. 2, No. 3
- HALLAM, S.: 2010 “The Power Of Music: Its Impact On The Intellectual, Social And Personal Development Of Children And Young People” **International Journal Of Music Education**, 28(3), 269-289
- HALLAM, S., PRICE, J., KATSAROU, G.: 2002 “The Effects Of Background Music On Primary School Pupils’ Task Performance”. **Educational Studies**, 112-120
- HARMER, J.: 2005 **How to Teach English**, 14th ed. Harlow: Pearson Longman
- HAVIGHURST, R.J.: 1972 **Developmental Tasks and Education**, New York, David McKay Company, 1972 edition
- HYDE, K. L., LERCH, J., NORTON, A., FORGEARD, M., WINNER, E., & C., A.: 2009 “Musical Training Shapes Structural Brain Development”. **J Neuroscience**. (29(10)), 3019–3025
- INHELDER B., PIAGET, J.: 1964 **The Early Growth of Logic in the Child**. Cambridge University Press
- KABATAŞ, M.: 2017 “Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitiminin Önemi”, **Afton Kocatepe Üniversitesi, Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi**, Sayı 6

- KAROLYI, O.: 2019 **Müziğe Giriş**, İstanbul, Pan Yayıncılık
- KATRANCI, M., YANGIN, B.: 2013 “Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi” **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Yıl: 6, Sayı: 11, Ocak 2013
- KOELSCH, S.: 2011 “Toward a neural basis of music perception: A review and update model.” **Frontiers in Psychology**, 2, 1–20
- KOELSCH, S.: 2010 “Functional specializations for music processing in the human newborn brain” **PNAS** March 9, 2010 107 (10) 4758-4763
- KORKUT, E. & AYIRIR, O.İ.: 2016 **Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi**, Ankara, Seçkin Yayıncılık
- KRASHEN, S. D.: 2004 **The power of reading: Insights from the research**, Portsmouth, NH: Heinemann
- LANGACKER, R. W.: 1972 **Fundamentals of Linguistic Analysis**, New York, Harcourt Brace Lovanovich, Inc.
- LEVITIN, D. J.: 2015 **Müziğin Etkisindeki Beyin**, (A. S. Çulhaoğlu, Çev.) İstanbul: Pegasus Yayınları
- MACAULAY, H.L.: 2014 **The Music Miracle : The Scientific Secret to Unlocking Your Child's Full Potential**, Newbury, United Kingdom, Ernest House Publishing

MEB: 2014, Resmî Gazete,

MOGHARBEL, E., V.D.: 2005.

ÖZTUNA, Y.: 1990

RAUSCHER, F.H., v.d.: 1997

ROUCEK, J. S.: 1968

SACHS, M. v.d.: 2017

SAMMLER, D.: 2010.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Eğitim Kurumları Yönetmeliği

“The Vocal Development Of A Girl Who Sings But Does Not Speak”, **ESCOM European Society for the Cognitive Sciences of Music, Special Issue** 2005-2006, s. 235-258

Büyük Türk Mûsikîsi Ansiklopedisi (Cilt II), Ankara, Kültür Bakanlığı. s. 72

“Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning”. **Neurological Research**, 1997 Feb;19(1):2-8

Study of Foreign Languages. New York, Philosophical Library Inc.

Increased Engagement Of The Cognitive Control Network Associated With Music Training In Children During An Fmri Stroop Task. **Plos ONE** 12(10): E0187254

The Relationship of Lyrics and Tunes in the Processing of Unfamiliar Songs: A Functional Magnetic Resonance Adaptation Study. **The Journal of Neuroscience**, March 10, 2010 • 30(10):3572–3578

- SANTROCK, J. W.: 2020 **Yaşam Boyu Gelişim/Gelişim Psikolojisi**, Ankara, Nobel Yayıncılık
- SAZAK, N., BARIŞ, A.D., ÇAYDERE, Ö.Ö., & SEVİNÇ, S.: 2014 **İlkokul Müzik Öğretim Programları** (1913-2005). Ankara: Öncü Kitap
- SCHLAUG, G., v.d.: 2005 “Examining Rythm And Melody Processing İn Young Children Using Fmri. **Annals Of The New York Academy Of Sciences**, 210-218. Doi:10.1196/Annals.1360.014
- SCHELLENBERG, G. E.: 2011 Music Lessons, Emotional Intelligence, And IQ. Music Perception: **An Interdisciplinary Journal**, 185-194
- SCHELLENBERG, G. E., v.d.: 2015 Group Music Training And Children's Prosocial Skills. **Plos ONE** 10(10): E0141449., 1/14
- SCHELLENBERG, G.E.: 2001 “Music and nonmusical abilities”. **ANNALS of the New York Academy of Sciences**. 2001 Jun; 930:355-71
- SCRIVENER, J.: 2005 **Learning Teaching**, Oxford, Macmillan Heinemann
- SÖZER, V.: 2014 **Müzik Terimleri Sözlüğü**, İstanbul, Remzi Kitabevi
- ŞEN, Y.: 2006 “Okulöncesi Dönemde Çocuğun Gelişiminde Müziğin Önemi”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 337-343

- ŞENDURUR, Y., BARIŞ, D. A.: 2002 “Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı” **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22(1), 165-174
- TANRIKORUR, C.: 2018 **Türk Müzik Kimliği**, İstanbul, Dergah Yayınları
- TROLLINGER, L. V.: 2010 The Brain In Singing And Language”, **General Music Today**, S.23 (2), s. 20-23.
- UÇAN, A.: 2005 **Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar**, Evrensel Müzikeyi Yayınları. s. 10.
- UÇAN, A., YILDIZ, G., BAYRAKTAR, E.: 1999 **İlköğretimde Müzik Öğretimi**, Burdur, MEB Modül 9
- UYSAL, E.: 2006 “Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Çoklu Zeka Kuramına Göre İncelenmesi.” **Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi**, Ankara.
- VYGOTSKY, L.S.: 2018 **Düşünce ve Dil**, Çev: Burak Erdoğan. İstanbul, Roza Yayınları.
- WAN, C. Y., SCHLAUG, G.: 2010 “Music Making As A Tool For Promoting Brain Plasticity Across The Life Span” **Neuroscientist/NIH Public Access** (16(5)), 566-577.
- WOLVIN, A. D., COAKLEY, C. G.: 2000 “Listening education in the 21st century” **International Journal of Listening**, (14), 143 – 152.

YAVUZER, H.: 2018

Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu, İstanbul, Remzi Kitabevi.

YAVUZER, H.: 2020

Çocuk Psikolojisi, İstanbul, Remzi Kitabevi.

YAYLI, D., BAYYURT, Y.: 2014

Yabancılar Türkçe Öğretimi – Politika, Yöntem ve Beceriler, Ankara, Anı Yayıncılık

YILDIZ, M.Y., KARAKELLE, S.: 2017

YILDIZ, M.Y., KARAKELLE, S., 2017, “Musical Development Characteristics Of Primary Education Students And Music Education” **The Journal of International Social Research**. Cilt:10 Sayı:48 Issn: 1307-9581

EKLER

Ek 1 - AİLE İÇİN ONAM

T.C. İstanbul Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şebnem Topçuoğulları tarafından İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın Yılmaz danışmanlığında yürütülen “Müzik Eğitiminin Okul Çağı Çocuklarının Yabancı Dil Öğreniminde Alıcı Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi ve müzikal yatkınlığın ilköğretim çağı çocuklarının yabancı dil öğreniminde alıcı beceri düzeyleri üzerindeki etkisini müzik eğitimi alan ve almayan ilköğretim öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir çalışma yaparak incelemektir. Araştırma kapsamında çocuklarınıza müzik kulağı ölçme testi ile yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi; siz velilerimize ise çocuğunuzun genel sağlık durumu, erken çocukluk döneminde uykuya geçme rutini, çalışma alışkanlıkları, okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alıp almama durumu, müzik enstrümanı çalıp çalmama durumu ve çalıyor ise çaldığı enstrümanın türü / süresi hakkında sorular içeren bir genel bilgi formu uygulanacak olup sizden bu formda yer alan soruları cevaplamanız için tahminen 15 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 23 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Toplanacak veriler, araştırmanın ‘Ulusal Tez Merkezi’nde yayınlanmasına müteakiben 30 iş günü boyunca saklanacak ve 30 iş gününün bitiminde, araştırmacı tarafından yakılarak imha edilecektir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya *** e-posta adresi ve *** numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının :

Adı-Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını;

☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Şebnem Topçuoğulları

İmzası:

Danışmanın:

Adı-Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın Yılmaz

İmzası:

Şahidin:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Ek 2 - ÇOCUK ONAM FORMU

T.C. İstanbul Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

ÇOCUK ONAM FORMU

Çocuğunuzu, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şebnem Topçuoğulları tarafından İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın Yılmaz danışmanlığında yürütülen “Müzik Eğitiminin Okul Çağı Çocuklarının Yabancı Dil Öğreniminde Alıcı Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi ve müzikal yatkınlığın ilköğretim çağı çocuklarının yabancı dil öğreniminde alıcı beceri düzeyleri üzerindeki etkisini müzik eğitimi alan ve almayan ilköğretim öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir çalışma yaparak incelemektir. Araştırma kapsamında çocuğunuza, müzik kulağı ölçme testi ve yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi uygulanacaktır. Müzik kulağı ölçme testi, Kültür Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu sanatçıları jüriliğinde ses tekrarı, ritim tekrarı ve eser icrası (şarkı söyleme) kategorilerinde bireysel olarak gerçekleştirilecektir. Yabancı dilde dinlediğini anlama başarı testi ise, okulunuzdaki yabancı dil derslerinde kullanılan ders kitabında yer alan konular hakkında çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve doğru-yanlış tipindeki toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Çocuğunuzdan dinleyeceği ses kayıtlarından yola çıkarak bu soruları doğru cevapları işaretleyerek yanıtlaması beklenmektedir. Araştırmada çocuğunuzdan tahminen 30 dakika ayırması istenmektedir. Araştırmaya çocuğunuz dışında tahminen 23 çocuk katılacaktır. ¹ Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Bu formu okuyup onaylamanız, çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak çocuğunuz, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak çocuğunuzun verileri yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Toplanacak veriler, araştırmanın ‘Ulusal Tez Merkezi’nde yayınlanmasına müteakiben 30 iş günü boyunca saklanacak ve 30 iş gününün bitiminde, araştırmacı tarafından yakılarak imha edilecektir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya *** e-posta adresi ve *** numaralı telefonda ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının²:

Adı-Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; ☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Şebnem Topçuoğulları

İmzası:

Danışmanın:

Adı-Soyadı: Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Yalçın Yılmaz

İmzası:

Şahidin:³

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Ek 3- GENEL BİLGİ FORMU

Lütfen aşağıdaki formu, boşluk kalmayacak şekilde doldurunuz.

Sevgili aileler,

Bu kişisel bilgi formu “Müzik Eğitiminin Okul Çağı Çocuklarının Yabancı Dil Öğreniminde Alıcı Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” konulu araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırmadan sağlıklı sonuç alınabilmesi için bu soruların doğru cevaplandırılması gerekmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular sadece bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Çocuğunuzun;

Adı Soyadı:		Sınıfı:	
Yaşı:		Cinsiyeti:	

1- Çocuğunuza doktor tarafından konulmuş herhangi bir tanı bulunmakta mıdır?

Evet	()
Hayır	()
Evet ise lütfen belirtiniz;	

2- Çocuğunuzun kullanmakta olduğu herhangi bir ilaç var mıdır?

Evet	()
Hayır	()
Evet ise lütfen belirtiniz;	

3- Çocuğunuzun herhangi bir sağlık sorunu bulunmakta mıdır?

Evet	()
Hayır	()
Evet ise lütfen belirtiniz;	

4- Çocuğunuzun erken çocukluk dönemindeki uykuya geçme rutini hakkında bilgi verir misiniz? Ninni/ kitap okuma/ dinleti vs.

Çoğunlukla ninni/dinleti ile uykuya geçerdi.	()
Çoğunlukla kitap okunarak uykuya geçerdi.	()

5- Çocuğunuzu çalışırken gözlemlediğinizde bir dış göz olarak neler söyleyebilirsiniz?

Çoğunlukla sessiz bir şekilde çalışır.	()
Çoğunlukla belli bir ritimle okuyarak, sesli bir şekilde çalışır.	()

6- Çocuğunuz ilkokul öncesinde yabancı dil eğitimi aldı mı?

Evet	()
Hayır	()
Evet ise lütfen belirtiniz;	

7- Çocuğunuz bir müzik enstrümanı çalmakta mıdır? Çalıyorsa hangi enstrüman?

Evet	()
Hayır	()
Evet ise lütfen belirtiniz;	

Kaç senedir çalmaktadır;		Hangi enstrümanı/ enstrümanları çalmaktadır?	
1-6 Ay	()	Vurmalı Enstrüman	()
6-12 Ay	()	Yaylı Enstrüman	()
1-2 Yıl	()	Üflemeli Enstrüman	()
2-3 Yıl	()	Tuşlu Enstrüman	()
3 Yıl ve Üzeri	()	Sadece Vokal ve Solfej	()
		Diğer, lütfen açıklayınız;	()

Katıldığınız için teşekkür ederiz.

Şebnem TOPÇUOĞULLARI_____

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bölümü Yüksek Lisans Programı

Ek 4- MÜZİK KULAĞI ÖLÇME TESTİ

Müzik kulağı testi, deney (12) ve kontrol (12) grubundan toplam 24 ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin katılımıyla Palet Türk Müziği İlkokulu'nda birebir ve yüz yüze şekilde, Kültür Bakanlığı İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğunda görev yapan Ses ve Enstrüman Sanatçıları Yüce Gümüş, Atilla Akıntürk ve Eray Cinpir tarafından gerçekleştirilmiştir.

Değerlendirme sürecinde kullanılan ölçek, Türk Müziği Devlet Konservatuarları mülakatlarında kullanılan müzik kulağı ölçme sınavı içeriğinden uyarlanarak sadeleştirilmiştir.

Öğrenciler; ritim tekrarı, ses tekrarı ve eser icrası (şarkı söyleme) olmak üzere üç kategoride değerlendirilecek olup, her bir kategoride puanlama **10** üzerinden yapılmıştır.

Öğrenci Adı	RİTİM TEKRARI (10 üzerinden)			SES TEKRARI (10 üzerinden)										ESER İCRASI (10 üzerinden)			TOPLAM SKOR
	3 tartım	4 tartım	5 tartım	S o 1	L a 2	S i 3	D o 4	R e 5	M i 6	F a 7	S o 8	L a 9	S i 10	Doğru Ses	Doğru Ritim	Doğru ve Anlaşılır Sözler	(30)
	(2)	(3)	(5)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(4)	(4)	(2)	
1.																	
2.																	
3.																	
4.																	
5.																	
6.																	
7.																	
8.																	
9.																	
10.																	
11.																	
12.																	

Bu durumda bir öğrencinin alacağı maksimum skor **30**'dur. Her bir öğrenci, müzisyenler tarafından bireysel olarak değerlendirmeye alınmıştır.

1. Ritim Tekrarı

İlk aşamada bir adet müzisyenin önünde, bir adet öğrencinin önünde yer alan kudüm enstrümanı ile müzisyen tarafından önce kısa süreli ve basit ritimlerden başlanarak, giderek daha karmaşık ve uzun süreli ritimler verilecek ve öğrenciden bu ritimleri tekrarlaması istenecektir.

2 tartımdan müteşekkil ritim sorusu: Hazırlık (Örnek; ANKARA-VAN)

3 tartımdan müteşekkil ritim sorusu: 2 puan (Örnek; ANKARA-İZMİR-VAN)

4 tartımdan müteşekkil ritim sorusu: 3 puan (Örnek; ANKARA-İZMİR-İZMİR-VAN)

5 tartımdan müteşekkil ritim sorusu: 5 puan (Örnek; ANKARA-İZMİR-GELİBOLU-İZMİR-VAN)

2. Ses Tekrarı

İkinci aşamada müzisyen, insan sesine en yakın enstrüman olan Ney enstrümanı ile farklı notalara üfleyerek öğrenciden “Na” ya da “a” sesiyle, üflediği her bir notayı tekrar etmesini isteyecek, bunu yaparken “do-re-mi-fa-sol-la-si-do” notalarında önce sıralı sonra karmaşık bir dizge izlenecektir.

Değerlendirmeye alınan çocukların yaş aralığı ve verebilecekleri ses sahası sınırlı olduğundan 10 ses ile sınırlı bir değerlendirme yapılmaktadır. Tek ses mahiyetinde bir soru skalası bulunmaktadır. Önce sıralı, sonra atlamalı olarak değerlendirme yapılmaktadır. Her ses bir puandır. Sesleri verirken ki hızları vb. detaylar ek bilgi olarak jüri tarafından not edilmektedir. Böylelikle sonuç olarak birbirine yakın adayların objektif değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Sesleri “na” ya da “a” hecelerinden biriyle taklidi olarak vermeleri beklenmektedir. Alınması hedeflenen tam puan 10'dur.

3. Eser İcrası (Şarkı Söyleme)

Bu aşamada aday öğrencinin kendi hazırladığı bir şarkıyı tüm müzikal kaideleri ile doğru bir şekilde söylemesi beklenmektedir. Doğru söyleme oranına göre puan verilmektedir. Alınması hedeflenen tam puan 10'dur. Verilen puanlar şu 3 kategoride değerlendirilmektedir:

1. **Sesleri doğru vererek şarkıyı söyleme; 4 puan**
2. **Ritmi hızı ve tartımları cihetinden doğru söyleme; 4 puan**
3. **Şarkının sözleri doğru ve anlaşılır olması; 2 puan**

Ek 5- YABANCI DİLDE DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BAŞARI TESTİ

1- Listen and choose. (BİLGİLENDİRİCİ METİN BAŞARI TESTİ-BMBT 1)

1- The children are in the_____.

- a. board b. picture c. classroom

2- How many girls?

- a. one b. two c. three

3- The teacher is_____.

- a. talking to a child b. writing on the board c. reading to a child

4- How many boards?

- a. one b. two c. three

5- How many boys?

- a. one b. two c. three

2- Listen, Write *T* for True or *F* for False. (BMBT 2)

- The mountains are small.
----The sky is red.
----The trees are big.
----The grass is green.
----There are rocks in the river.

3- Listen and Match. (Öyküleyici Metin Başarı Testi - ÖMBT)

- I a big family.
I a little sister.
I a little brother.
There are people in my family.
There are boys in my family.

BİLGİLENDİRİCİ METİN BAŞARI TESTİ 1 (1) – DİNLEME METNİ:

The children are in the classroom. There are three girls and one boy. The teacher is talking to one of the children. There is a big white board, four desks and four chairs.

BİLGİLENDİRİCİ METİN BAŞARI TESTİ 2 (2) – DİNLEME METNİ:

In the picture, there are some big mountains. The sky is blue. There are lots of big trees and there is some grass. The grass is brown. There is a river and there are lots of rocks in the river.

ÖYKÜLEYİCİ METİN BAŞARI TESTİ (3) – DİNLEME METNİ:

Hello, my name is Aisha. I have got a big family. There are two boys and two girls in my family. I have got a little sister. I haven't got a little brother. My brother is big. There are six people in my family.

Ek 6- (Tablo 11)

BMBT 1, BMBT2, ÖMBT Puanlarının, Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	Grup	N	Ortalama	Standart sapma	Ortalamanın Standart Hatası
BMBT 1	deney	12	9,50	,905	,261
	kontrol	12	5,67	3,055	,882
BMBT 2	deney	12	8,67	1,969	,569
	kontrol	12	6,67	3,229	,932
ÖMBT	deney	12	8,50	1,243	,359
	kontrol	12	7,67	1,435	,414

Ek 7- (Tablo 12)

BMBT 1, BMBT2, ÖMBT Puanlarının, “Okulöncesi İngilizce eğitim” Alan ve Almayan Gruplara Göre Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	Grup	N	Ortalama	Standart sapma	Ortalamanın Standart Hatası
BMBT 1	Okul öncesi İngilizce eğitim var	14	7,57	3,251	,869
	Okul öncesi İngilizce eğitim yok	10	7,60	2,633	,833
BMBT 2	Okul öncesi İngilizce eğitim var	14	7,86	2,770	,740
	Okul öncesi İngilizce eğitim yok	10	7,40	2,989	,945
ÖMBT	Okul öncesi İngilizce eğitim var	14	8,14	1,460	,390
	Okul öncesi İngilizce eğitim yok	10	8,00	1,333	,422

Ek 8- (Tablo 13)

BMBT 1, BMBT2, ÖMBT Puanlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma	Ortalamanın Standart Hatası
BMBT 1	Erkek	10	7,80	3,190	1,009
	Kız	14	7,43	2,875	,768
BMBT 2	Erkek	10	7,80	3,048	,964
	Kız	14	7,57	2,738	,732
ÖMBT	Erkek	10	8,00	1,633	,516
	Kız	14	8,14	1,231	,329

Ek 9- (Tablo 14) Ritim Tekrarı, Ses Tekrarı, Eser İcrası (Müzik Kulağı) ve Dinlediğini Anlama Puanlarının, “Enstrüman Çalma” Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	Enstrüman	N	Ortalama	Standart sapma	Ortalamanın Standart Hatası
Ritim Tekrarı	enstrüman çalıyor	15	8,47	1,685	,435
	enstrüman çalmıyor	9	7,56	1,810	,603
Ses Tekrarı	enstrüman çalıyor	15	8,20	2,145	,554
	enstrüman çalmıyor	9	6,22	2,539	,846
Eser İcrası	enstrüman çalıyor	15	8,53	1,767	,456
	enstrüman çalmıyor	9	5,78	2,863	,954
Müzik Kulağı	enstrüman çalıyor	15	25,20	5,294	1,367
	enstrüman çalmıyor	9	19,56	6,126	2,042
Dinlediğini Anlama	enstrüman çalıyor	15	24,27	5,599	1,446
	enstrüman çalmıyor	9	21,78	7,032	2,344

Ek 10- (Tablo 15) Ritim Tekrarı, Ses Tekrarı, Eser İcrası (Müzik Kulağı) ve Dinlediğini Anlama Puanlarının, “Grup” Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	Grup	N	Ortalama	Standart sapma	Ortalamanın Standart Hatası
Ritim Tekrarı	deney	12	9,00	,739	,213
	kontrol	12	7,25	2,050	,592
Ses Tekrarı	deney	12	9,08	,900	,260
	kontrol	12	5,83	2,443	,705
Eser İcrası	deney	12	9,33	,492	,142
	kontrol	12	5,67	2,498	,721
Müzik Kulağı	deney	12	27,42	1,730	,499
	kontrol	12	18,75	5,941	1,715
Dinlediğini Anlama	deney	12	26,67	2,741	,791
	kontrol	12	20,00	6,876	1,985

Ek 11- (Tablo 16) Ritim Tekrarı, Ses Tekrarı, Eser İcrası (Müzik Kulağı) ve Dinlediğini Anlama Puanlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma	Ortalamanın Standart Hatası
Ritim Tekrarı	erkek	10	8,80	1,549	,490
	kız	14	7,64	1,781	,476
Ses Tekrarı	erkek	10	7,90	2,079	,657
	kız	14	7,14	2,713	,725
Eser İcrası	erkek	10	7,80	2,394	,757
	kız	14	7,29	2,758	,737
Müzik Kulağı	erkek	10	24,50	5,583	1,765
	kız	14	22,07	6,545	1,749
Dinlediğini Anlama	erkek	10	23,60	7,230	2,286
	kız	14	23,14	5,531	1,478

Ek 12- (Tablo 17) Ritim Tekrarı, Ses Tekrarı, Eser İcrası (Müzik Kulağı) ve Dinlediğini Anlama Puanlarının, Okul Öncesi İngilizce Eğitim Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	Okul Öncesi İngilizce Eğitim	N	Ortalama	Standart sapma	Ortalamanın Standart Hatası
Ritim Tekrarı	Var	14	7,64	2,134	,570
	Yok	10	8,80	,632	,200
Ses Tekrarı	Var	14	7,14	2,713	,725
	Yok	10	7,90	2,079	,657
Eser İcrası	Var	14	7,07	2,895	,774
	Yok	10	8,10	2,025	,640
Müzik Kulağı	Var	14	21,86	7,080	1,892
	Yok	10	24,80	4,341	1,373
Dinlediğini Anlama	Var	14	23,57	6,382	1,706
	Yok	10	23,00	6,128	1,938

Ek 13- (Tablo 18) Ritim Tekrarı, Ses Tekrarı, Eser İcrası (Müzik Kulağı) ve Dinlediğini Anlama Puanlarının, “Çalışma Alışkanlığı (Sesli/Sessiz)” Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	Çalışma Alışkanlığı	N	Ortalama	Standart sapma	Ortalamanın Standart Hatası
Ritim Tekrarı	sesli	12	8,58	1,379	,398
	sessiz	12	7,67	2,015	,582
Ses Tekrarı	sesli	12	8,83	1,337	,386
	sessiz	12	6,08	2,575	,743
Eser İcrası	sesli	12	8,75	1,138	,329
	sessiz	12	6,25	3,019	,871
Müzik Kulağı	sesli	12	26,17	2,980	,860
	sessiz	12	20,00	7,045	2,034
Dinlediğini Anlama	sesli	12	25,00	4,390	1,267
	sessiz	12	21,67	7,328	2,115

Ek 14- (Tablo 19) Ses Tekrarı, Ritim Tekrarı, Eser İcrası, Müzik Kulağı ve Dinlediğini Anlama Puanlarının, “Uyku Öncesi Rutin” Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

	Uyku Öncesi Rutin	N	Ortalama	Standart sapma	Ortalamanın Standart Hatası
Ritim Tekrarı	ninni / müzik	15	8,00	1,964	,507
	kitap	9	8,33	1,414	,471
Ses Tekrarı	ninni / müzik	15	7,53	2,825	,729
	kitap	9	7,33	1,803	,601
Eser İcrası	ninni / müzik	15	7,60	2,849	,735
	kitap	9	7,33	2,179	,726
Müzik Kulağı	ninni / müzik	15	23,13	7,029	1,815
	kitap	9	23,00	4,743	1,581
Dinlediğini Anlama	ninni / müzik	15	23,87	5,527	1,427
	kitap	9	22,44	7,333	2,444