



**MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA
DERSİNİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARI ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA**

Osman ÖZDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

Haziran, 2018

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANASANAT DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA DERSİNİN
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Hazırlayan
Osman ÖZDEMİR

Danışman
Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

AFYONKARAHİSAR 2018

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersinin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’ da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

03.07.2018

Osman ÖZDEMİR



TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN
Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Oğuz KARAKAYA
: Dr. Öğr. Üyesi Duygu SÖKEZOĞLU ATILGAN

İmza



Müzik Anasanat Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Osman ÖZDEMİR' in "Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersinin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tezi, 03.07.2018 günü saat 14.00' da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Celal DEMİR
MÜDÜR

ÖZET

MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA DERSİNİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Osman ÖZDEMİR

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZİK ANASANAT DALI

Haziran 2018

Danışman: Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

Bu araştırma, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında okutulan Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersinde eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında kullandıkları yöntemlerin benzer ve farklı yönlerini tespit etmek, konu ile ilgili önerilerde bulunmak amacı ile yapılmıştır.

Araştırma kapsamında Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında var olan MİOY dersi içeriği incelenip kaynaklar tarandıktan sonra geliştirilen yönerge, eğitim fakültelerinde görev yapan tüm Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi eğitimcilerine gönderilmiştir. Yapılan çalışmaya on dokuz üniversiteden yirmi sekiz eğitimci gönüllü olarak katılmıştır.

Tarama modelinin esas alındığı betimsel olan bu çalışmada nitel araştırma teknikleri ile elde edilen veriler, alanında uzman istatistikçi ile çalışılarak sayısal verilere dönüştürülmüştür. Elde edilen bulgular yorumlandıktan sonra uzman görüşü de alınarak önerilere yer verilmiştir.

Veriler ışığında müziksel işitme, okuma ve yazma derslerinde, eğitimcilerin farklı uygulamalar gerçekleştirdiği ve uygulamaların belli standartlar içerisinde olmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmada ortaya çıkan bu probleme ilişkin çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müziksel İşitme, Solfej, Müziksel Yazma, Müzik Teorisi, Müzik Eğitimi.

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE MEASUREMENT AND EVALUATION APPLICATIONS OF MUSICAL HEARING READING AND WRITING CLASSES

Osman ÖZDEMİR

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF MUSIC**

June 2018

Advisor: Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

This research was carried out with the aim of determining the similar and different aspects of the methods used by the educators in the measurement and evaluation practices of the Musical Hearing Reading and Writing class which was taught in the Department of Music Education in Faculty of Fine Arts Education.

Within the scope of the research, the content of MİOY course in Teacher Training Undergraduate Programs of Education Faculty was examined and resources were scanned and the directive was sent to all Musical Hearing Reading and Writing lessons trained in education faculties. Twenty-eight educators from nineteen universities participated as volunteers in the work done.

In this descriptive study, which is based on the survey model, the data obtained by qualitative research techniques were transformed into numerical data by working with a specialized statistician in the field. After the findings were interpreted, the essential suggestions were done by the light of expert opinions.

Within the scope of data, it is seen that through the courses of musical hearing, reading and writing, the trainers perform different practices and these practices are not depending on certain standards. In this research, it is aimed to propose a solution for this problem.

Keywords: Musical Hearing, Solfege, Musical Writing, Music Theory, Music Education.



ÖN SÖZ

Çalışmanın gerçekleşmesinde sabrını ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam sayın Prof. Dr. Uğur Türkmen'e, eğitim sürecim boyunca yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Emel Funda Türkmen'e, araştırmamı görüşleri ile destekleyen sayın Prof. Dr. Ülkü Özgür'e, istatistiksel bulgulara ulaşmamda yardımını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Metin Baş'a, tez yazım aşamasında katkısını esirgemeyen Tuncer Alsolak'a, tez çalışmam boyunca yanımda olan manevi desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Ayşe Haylamaz'a, eğitim hayatım boyunca maddi, manevi desteğini esirgemeyen sevgili anneme, babama ve kardeşime teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN İÇERİĞİ

1. MÜZİK EĞİTİMİ, İLKE VE AMAÇLARI	3
2. MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ	5
2.1. EĞİTİM FAKÜLTELERİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALLARI	6
3. MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA (MİOY) DERSİ	7
3.1. MİOY DERSİNİN HEDEF, AMAÇLARI	8
4. EĞİTİM FAKÜLTELERİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALLARINDA MİOY EĞİTİMİ	10
4.1. MİOY DERSİ PEDOGOJİSİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELER	12
5. ÖLÇME DEĞERLENDİRME	15
5.1. ÖLÇME DEĞERLENDİRME TÜRLERİ	15
5.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN EĞİTİMDEKİ YERİ VE İŞLEVLERİ	16
5.3. EĞİTİM FAKÜLTELERİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALLARINDA MİOY DERSİNE YÖNELİK ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI	17
6. PROBLEM VE ALT PROBLEMLER	19
7. ARAŞTIRMANIN AMACI	20

8. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	20
9. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI	20
10. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	21
11. TANIMLAR	21

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	22
2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	23
3. VERİLERİN TOPLANMASI	24
4. VERİLEN İŞLENMESİ VE ÇÖZÜMLENMESİ	25

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	29
2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	33
3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	34
4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	42
5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	50
6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	56
7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	56
8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	57
9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	59
10. ARAŞTIRMANIN UZMAN GÖRÜŞÜNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ.....	61

SONUÇ VE ÖNERİLER	72
-------------------------	----

KAYNAKÇA	79
----------------	----

EKLER	82
-------------	----

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında MİOY Ders Saatleri ve AKTS Kredi Değerleri	10
Tablo 2. Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında Dönemlere Göre MİOY Dersi İçeriği.....	10
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Kurumlar ve Katılımda Bulunan Eğitimci Sayıları ..	24
Tablo 4. Eğitimcilerin Meslekteki Kıdem Yılları	26
Tablo 5. Eğitimcilerin Cinsiyet Durumları	27
Tablo 6. Eğitimcilerin Meslekteki Kıdem Yılları	27
Tablo 7. Eğitimcilerin Lisans Eğitimindeki Çalgıları	27
Tablo 8. Eğitimciler MİOY Dersini Kaç Yıldır Yürütüyor	28
Tablo 9. Eğitimcilerin MİOY Dersi Üzerine Pedagojik Eğitim Alma Durumları ...	28
Tablo 10. Eğitimcilerin MİOY Dersi İçerikli Seminer, Çalıştay vb. Etkinliklere Katılım Durumları	29
Tablo 11. Eğitimcilerin Na Hecesi İle İşitmeyi Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Yer Verme Durumları	29
Tablo 12. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Değişen Sesi Buldurmaya Yönelik Kullanmayı Tercih Ettikleri Uygulamalar	30
Tablo 13. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Öğrencilerin Aralık Kurma ve Söyleme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Tercih Ettikleri Uygulamalar	31
Tablo 14. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Öğrencilerin Üç Sesli Akor Kurma ve Söyleme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Tercih Ettikleri Uygulamalar	31
Tablo 15. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Öğrencilerin Dört Sesli Akor Kurma ve Söyleme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Tercih Ettikleri Uygulamalar	32
Tablo 16. Eğitimcilerin MİOY Dersi Öğrenme Alanları ve Konu İçeriklerini Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Yer Verme Durumları	33
Tablo 17. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Tonal İnici ve Çıkıcı Dizi Söyleme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Tercih Ettikleri Uygulamalar	34
Tablo 18. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Makamsal İnici ve Çıkıcı Dizi Söyleme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Tercih Ettikleri Uygulamalar	36
Tablo 19. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede İki ve Üç Sesli Solfejleri Kullanma Durumları.....	37

Tablo 20. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Dört Sesli Solfejleri Kullanma Durumları	38
Tablo 21. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Beş Sesli Solfejleri Kullanma Durumları	38
Tablo 22. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Altı Sesli Diziler İçerikli Solfejleri Kullanma Durumları	38
Tablo 23. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Modalite İçerikli Solfejleri Kullanma Durumları	39
Tablo 24. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Sekiz Sesli Solfejleri Kullanma Durumları	40
Tablo 25. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Makamsal Dizi İçerikli Solfejleri Kullanma Durumları	41
Tablo 26. Eğitimcilerin Tonal Ezgi Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik Kullanıyor Olabilecekleri İçerikler	42
Tablo 27. Eğitimcilerin Makamsal Ezgi Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik Kullanıyor Olabilecekleri İçerikler	43
Tablo 28. Eğitimcilerin Çoksesli Ezgi Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik Kullanıyor Olabilecekleri İçerikler	43
Tablo 29. Eğitimcilerin Tartım Diktesi Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik Kullanıyor Olabilecekleri İçerikler	44
Tablo 30. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında İki ve Üç Sesli Dikteleri Kullanım Durumları	45
Tablo 31. Eğitimcilerin Dikte Becerilerini Ölçmede Dört Sesli Dikteleri Kullanma Durumları	45
Tablo 32. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Beş Sesli Dikteleri Kullanım Durumları.....	46
Tablo 33. Eğitimcilerin Dikte Becerilerini Ölçmede Altı Sesli Diziler İçerikli Dikteleri Kullanma Durumları	46
Tablo 34. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Modalite İçerikli Dikteleri Kullanım Durumları	47
Tablo 35. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Sekiz Sesli Dikteleri Kullanım Durumları	48
Tablo 36. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Makamsal Dikteleri Kullanım Durumları.....	49
Tablo 37. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında İki ve Üç Sesli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları	50
Tablo 38. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Dört Sesli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları	51
Tablo 39. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Beş Sesli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları	51

Tablo 40. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Altı Sesli Diziler İçerikli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları	52
Tablo 41. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Modalite İçerikli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları	52
Tablo 42. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Sekiz Sesli Diziler İçerikli Teori Uygulamaları Kullanım Durumları	53
Tablo 43. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Makamsal Diziler İçerikli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları	55
Tablo 44. Eğitimcilerin Makam Öğretimine Yönelik Tutumları	57



GİRİŞ

1924 yılında müzik öğretmeni yetiştirmek için kurulan Musiki Muallim Mektebi, Cumhuriyetimizin açılan ilk kurumlarından birisi olma özelliği yanında döneminde müzik eğitime verilen değerin ve önemin somut bir göstergesidir. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar günümüze gelene kadar farklı isimler taşımış olsalar da ülkemizin kültür ve sanat anlayışını yükseltecek, uluslararası düzeyde sanatımızın temsil edilmesini sağlayacak eğitimciler yetiştirme hedefini korumuştur.

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar ve diğer mesleki müzik eğitimi veren kurumların temel alan dersi olan müziksel işitme, okuma ve yazma dersleri geniş bir öğrenme alanına sahip olduğu gibi diğer alan dersleri ile de etkileşimli halde yürütülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu derslerdeki başarısı ya da başarısızlıkları diğer alan derslerini de etkileyecektir.

Öğrenciler bu ders sayesinde temel müzik kurallarını ve müzik teorisine ait bilgileri öğrenir, farklı uluslara ait ezgileri ve ezgilerin getirdiği kültürleri tanır, çalma ve söyleme becerilerine katkı sağlayacak temel bilgileri kazanırlar. İçeriğinin zenginliği ve hedeflediği kazanımların yoğunluğu ile bilinen bu ders, eğitimcilere göre farklı öğretim yöntemleri ile işlenmekte ve farklı ölçme değerlendirme uygulamalarına sahip bulunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği anabilim dallarında okutulan müziksel işitme, okuma ve yazma derslerinde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kıyaslayarak benzer ve farklı yönleri ortaya koymak, kıyaslama neticesinde elde edilen veriler ışığında önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın amacı kapsamında; dersin müzik işaret ve terimleri, tonal ve modal müzik, müziksel okuma, müziksel yazma öğrenme alanları çerçevesinde alt problemler oluşturulup derslerdeki ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanılan yöntem, teknik ve içerikler incelenip karşılaştırılmıştır.

Betimsel olan ve tarama modelinin esas alındığı bu araştırmada, eğitim fakültelerinde işlenen müziksel işitme, okuma ve yazma dersinin program içeriği incelenip derslerde kullanılan kaynaklar taranmış ve bu doğrultuda bir yönerge geliştirilmiştir. Hazırlanan yönerge iletişim kurulan eğitim fakülteleri müziksel işitme, okuma ve yazma dersi eğitimcilerine gönderilmiş, on dokuz üniversiteden toplam yirmi sekiz eğitimciden dönüt alınmıştır. Elde edilen bulgular alanında uzman bir istatistikçiden yardım alınarak sayısal verilere dönüştürüldükten sonra yorumlanmıştır. Çıkan sonuçlar uzman görüşü alınarak tekrar değerlendirilmiş, dersin işlenişine ve ölçme değerlendirme sürecine yönelik pedagojik yaklaşımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın müziksel işitme okuma ve yazma dersleri eğitim öğretim sürecine katkı sağlaması, ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik bakış açısı kazandırması açısından önemli olacağı düşünölmektedir. Ayrıca öncesinde yapılmış benzer bir çalışmanın olmaması alan ile ilgili araştırma yapacak kişilere katkı sağlayacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN İÇERİĞİ

1. MÜZİK EĞİTİMİ, İLKE VE AMAÇLARI

Müzik, tarih boyunca toplumların içerisinde varlığını sürdürürken dini törenlerde yerini almış, eğlence, tedavi alanlarında kullanılmış, savaş meydanlarında yerini almış, yaşadığı toplumun kültürel değerleri ile şekil bulmuş ve bu değerlerin somut olan ve olmayan unsurlarını taşıma, koruma, aktarma görevini üstlenmiştir.

Türkmen'e göre;

“Her toplumda müzikle uğraşan ve gerek dini gerekse dünyevi alanlarda müzikle ilgili işleri yapan bireyler vardır. Amatör ya da profesyonel olsun müzikle uğraşan bu kişilerin yaptıkların işi öğrenmeleri ve öğretmeleri müziğin eğitimin bir boyutu olmasına yol açmıştır” (2016: 2).

Müziğin tarih sürecinde bilim ve sanat dallarına ait birçok disiplin içerisinde yer alması, toplum değerlerine ait kültür birikimleri taşıyıcı bir köprü olması gibi nedenler barındırması, bireylerin ve toplumların eğitim sürecinde önemli bir alan olarak yer almasını ve eğitimin diğer alanları içerisinde de varlığını sürdürmesini sağlamıştır.

“Antik çağların ünlü filozofları Eflatun ve Sokrates'e göre, devlet adamı yetiştirirken öncelik müzik ve spor eğitimine verilmeliydi. Zira müzik ruhu spor da bedeni geliştirirdi. Devlet adamı olacak çocuk bir yandan bedenini geliştirirken, diğer yandan beyniyle ruhunu geliştirecek olan müziği içselleştirecek, güzel konuşmayı, hikaye anlatmayı hitabeti ve tabii en önemlisi düşünmeyi öğrenecekti. Sokrates ve Eflatun'un öğretilerine sadık kalan insanoğulları yüzyıllar boyunca müzik ve sporun yararını gördü. Müzik sadece devlet adamı olsun diye yetiştirilen çocukların

değil, dünyadaki bütün çocukların ruhlarının beslenmesi için gerekli. Hatta değil “devlet adamı”, hiçbir şekilde “adam” olamayacak koşullarda yaşayan çocuklar için daha da çok gerekli aslında” (Ali, 2017: 101).

Görsev’e göre müzik sanatı, ulusların kültür ve sanatını en yalın biçimde yansıtan, güzel sanatların önemli alanlarından birisidir (1996: 64). Ayrıca müzik sanatı çağımızda ekonomik döngünün içerisinde endüstrinin önemli bir ürünü olan tüketim malzemesidir.

“Müzik, toplumsal yaşamın temel kültürel öğelerinden biri olarak, hemen her bireyin en az bir dinleyici olarak ilgilendiği ve görüş belirttiği bir alandır. Bu durum müziğin sanatın sadece her dalıyla ilgili değil, bilim, kültür ve yaşama dair her alanla etkileşimine yol açmaktadır” (Türkmen, 2012: 25).

Kültürümüzde, geleneklerimizde yaşantımızda önemli bir yeri olan müzik, eğitimin içerisinde var olması sayesinde işlevini daha düzenli bir halde yerine getirmekte olup, bireylerin ve toplumun müzik yolu ile elde edecek oldukları davranışları hızlı, düzenli ve bilinçli şekilde elde etmeleri sağlamaktadır.

“Müzik eğitimi ve müzik etkinlikleri, bireyin çevresi ile etkileşimini yoğunlaştırır, sosyal ve eğitsel amaçlı bu ilişkilerin daha sağlıklı ve düzenli olmasını sağlar. Algılama ve beğeni yönünden gelişen birey, sadece belli bir türe koşullanmak yerine, çok yönlü bir bakış açısı ile değerlendirmeyi, eleştirmeyi ve nitelikli müziği diğerlerinden ayırt edebilmeyi öğrenir” (Uslu, 1996: 106-107).

Müzik eğitimi bilindiği gibi farklı alanlara sahiplik ettiği gibi, bireyin toplum önünde yer alacağı müziksel yaşantılarına ve ihtiyaçlarına göre davranış edindirmeyi hedefleyen farklı amaçları barındırmaktadır. Uçan’a göre müzik eğitimi; bireyin içinde yaşadığı müziksel çevresiyle sağlıklı bir etkileşimde bulunabilmesini; müziğin, üretim, yorum, kullanım ya da tüketimine doğrudan ya da dolaylı olarak, bilinçli ve bilgili bir biçimde katılabilmesini ve giderek müziksel yaşamın gelişmesine katkılarda bulunabilmesi için gerekli davranışlarla donatılmasını amaçlamalıdır (1997: 15). Buna göre müzik eğitimi bireyin müziksel becerilerinde gelişimi hedeflediği gibi, bireylerin ve toplumun gelişimi sağlamayı da amaçlamaktadır.

Eğitsel müzik öğretimi için Muammer Sun’un önerdiği üç yöntem vardır.

1. Ana yöntem: Yapararak yaşayarak öğrenme
2. Seçiş: Bölgeden evrene
3. Veriş: Müzikten bilgiye (Akt. Özgül, 2000: 6).

Fenmen'e göre; Müzik eğitiminin temel hedefi öğrencinin müzikal gelişimini sağlamaktır. Müziğin amacı "güzel ifade etmek" olduğuna göre, öğrenciden de bu beklenmelidir (1991: 26).

2. MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ

Mesleki müzik eğitimi; müziğin herhangi bir alanını meslek olarak seçmek isteyen müzik yeteneğine sahip olan bireylerin, seçmek istedikleri dala göre eğitim almalarını sağlayan eğitim alanıdır.

Uçan; müziğin önemli bir eğitim alanı olduğunu söylerken insan yaşamındaki öteki işlevlerinin düzenli etkili ve verimli olarak işleyebilmesi için, insanların müzik yoluyla yetişmelerinin yeterli olmadığını; bunun yanında bazı insanların müzik alanının belirli dallarında yetiştirilmeleri de zorunlu olduğunu söylemiş, böylece başlıca müziksel yeteneklerin zamanla birbirinden ayrılarak, günümüze doğru ayrı birer müziksel meslek ve uzmanlık dalı durumuna geldiğini belirtmiştir (1994: 14).

Türkmen'e göre; sağlık, din, işitsel medya ve daha birçok disiplin içerisinde müziği meslek olarak seçmiş bireylerin çalıştıkları görüldüğü için mesleki müzik eğitimi her aşama ve dala göre planlamalar ve özel çalışmalar yapmayı gerektirmektedir (2016: 16). Ancak ülkemizde var olan mesleki müzik eğitimini programlarının, müziği eğitimcilik, sahne sanatı, bestecilik, askeri ve müzik teknolojileri alanlarında görev yapmak isteyen bireylere göre planlandığı bilinmektedir.

Ülkemizde Güzel Sanatlar Liseleri, Konservatuvarlar, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalları, Bando Astsubay Meslek Yüksek Okulu mesleki müzik eğitimi veren kurumlar arasındadır

2.1. EĞİTİM FAKÜLTELERİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALLARI

“Türkiye Cumhuriyeti’nin temeli kültürdür” diyen Atatürk, Cumhuriyet kurulduktan sonra kültürel değerlerimizi uluslararası düzeye taşıyacak yenilikçi kültür politikalarını uygulamaya başlamıştır. “Sanatlar içinde en önde en çabuk götürülmesi gereken müziktir” sözünden de anlaşacağı gibi müziği sanat alanları içerisinde de en başa koymuştur.

Türkmen’e göre;

“Cumhuriyet döneminde açılan ilk kurum Musiki Muallim Mektebidir. Bu, Atatürk’ün müziğe verdiği önemin bir göstergesi olarak kabul edilir, müzik eğitimi toplum eğitiminde ne denli önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koyar” (2016: 47).

“Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi, Musiki Muallim Mektebi ile başlamıştır. Bilimsel ve çağdaş tekniklerin kullanılması yoluyla müzik eğitiminin yapılacak olması batı müziğinin öğrenilmesi ve öğretilmesi adeta zaruri hale gelmiştir. Türkiye’de bulunan tüm ortaokul ve liselere müzik öğretmeni yetiştirmeyi hedefleyen Musiki Muallim Mektebi kendisinden sonra açılacak olan müzik öğretmenliği okullarının nüvesi olmuştur. Bu okul 1937 yılında “Gazi Orta Muallim Mektebi Müzik Şubesi” sonrasında ise “Gazi Eğitimi Enstitüsü Müzik Bölümü” olarak dönüşmüştür” (Bulut, 2017: 30).

Günümüzde mezunlarının müzik öğretmeni olarak yetişmesini hedefleyen mesleki müzik eğitimi kurumları Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dallarıdır. Lise sonrası dört yıllık mesleki müzik eğitimi veren bu kurumlarda eğitim öğretim süreçlerine devam etmek isteyen bireyler Yüksek Öğretim Kurumu’nun ve fakültelerin belirlemiş oldukları şartları yerine getirdikten sonra yetenek sınavlarına girmeye hak kazanırlar. Yine fakültelerin belirlemiş olduğu sınav yönergesi ile yetenek sınavına girerek başarılı olmaları durumunda eğitim öğretim süreçlerine bu kurumlarda devam edebilirler. Bu okullar, ortaokul ve lise düzeyinde müzik eğitimi verecek bireyler yetiştirmekte olup, çalgı eğitimi, okul öncesi müzik eğitimi gibi müzik eğitimi dallarına öğretmen yetiştirmemektedir.

3. MÜZİKSEL İŞİTME OKUMA VE YAZMA DERSİ

Mesleki müzik eğitimi veren kurumların temel alan dersi olan Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi, bu kurumların temel alan dersi olup diğer alan dersleri ile etkileşimli olarak yürütülmektedir. Öğrenciler temel müzik yazım kurallarını, teorik bilgileri, farklı renkteki ve yükseklikteki sesleri ayırt etmeyi, müziksel saymayı, müziksel yazmayı, müziksel okumayı bu ders sayesinde öğrenirler. Farklı ülkelerin ezgilerini duyup ezgilerle birlikte gelen kültürleri tanır ve kültürlenirler. Öğrencilerin bu derste başarısızlıkları ya da gecikmiş öğrenmeleri diğer mesleki alan derslerini de olumsuz yönde etkileyecektir.

Müziksel İşitme: “Müziksel işitme, işitme duyusu ile algılanabilir müziksel bütün, öge, gereç, özellik ve ilişkileri (doğru) algılama, tanıma, anımsama (hatırlama) ayırt etme çözme ve çözümleme yeteneğidir” (Uçan,1997:19). Müziksel işitme eğitimi sayesinde öğrenciler bir notanın diğeri ile ilişkisini, seslerin tınlarını, gürlüklerini, yatay-dikey ilişkilerini tanıyacaklardır.

Bilen “Müziksel işitme yeteneğinin geliştirilmesi, toplumda, şarkı söyleme ve çalma becerileri ile yer bulan özgüvenli bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir temel oluşturur” diyerek müziksel işitmenin çalma ve söyleme becerisine temel olacak birikimleri kazandıracığını vurgulamıştır (1994).

Bilen’in görüşüne destek olarak Yayla şunları söylemiştir;

“Müziksel işitme eğitimi, müziğin temel öğelerini kavramak ve gerçek anlamda bir enstrümanı çalabilmek ya da dinlediğimiz müziği anlayabilmek için en gerekli çalışmadır. Birçok müzisyen ve müzik öğrencisi yetersiz işitme becerisi yüzünden sıkıntı yaşamakta ve gerçek performanslarını gösterememektedirler. Bu durumun sebebi yeterli düzeyde pratik yapılmaması olarak gösterilmemektedir. Müziksel işitme becerisi bir müzisyenin müzikalitesi için büyük önem taşır. Bu beceri sayesinde müzik enstrümanı çalma, duyduğunuz müziği anlama, okuduğunuz bir müzik notasını zihninizde tınlatabilme, doğaçlama yapabilme beste yapma ve başka müzisyenlerle iletişim kurma ve müzik ortamlarına kolay ve uyum sağlama gibi müzikalite öğelerine sahip olmak mümkün olmaktadır. Müziksel işitme becerisi, müzisyene müzikal özgüven kazandırır” (Yayla, 2006).

Müziksel Okuma (Solfej) Müziksel Okuma notaları belli bir süre (ritim) içerisinde, hız ve ses yükseklikleri ile seslendirme sürecidir. Aydoğan ve Özgür müziksel okumayı, okumanın özelliğine göre farklı şekillerde yapılabileceğini belirtmişler ve şu şekilde örneklendirmişlerdir. Ritimsel okuma (bona), deşifre

okuma, bireysel ya da toplu okuma, tek sesli ya da çok sesli okuma, eşlikli ya da eşiksiz okuma, sesli ya da sessiz okuma vb. Bu okuma türlerinden içerisinde en önemli olanının deşifre okuma olduğunu da vurgulamaktadırlar (2012: 4). Öğrencilerin müziksel okuma becerilerindeki gelişimleri çalgı eğitimleri başta olmak üzere diğer alan derslerindeki öğrenme hızlarına doğrudan katkı sağlayacaktır.

Özaltunoğlu'na göre solfej eğitimi müzik eğitiminin temelidir. Öğrencilerin eğitim yaşantılarında ve sonrasında müziği doğru şekilde anlamaları ve aktarmalarını sağlamak amacıyla iyi bir solfej eğitimi verilmesi gerekmektedir. Solfej eğitimi ile elde edinilen kazanımlar müziğin diğer alan çalışmalarına da katkı sağlamaktadır. Birey almış olduğu doğru solfej eğitimi sonucunda gördüğü eseri çalgı yardımı olmadan deşifre edebilmeli, duyduğu eseri notaya alabilmeli ve müzikal düşüncelerini doğru nota yazısı ile ifade edebilmelidir (2003: 39).

Müziksel Yazma, sesleri müzik yazısının öğeleri ile ifade etmeye denir. Müziksel yazmanın birbirinden farklı iki boyutu vardır.

1- İşitilen sesleri yazma

2- Müziksel düşünceleri, tasarıları yazma (Aydoğan ve Özgür, 2012: 5).

Müziksel yazma etkinlikleri ton bulma, ritim algılama, ses yüksekliklerini ve aralıklarını algılama gibi becerileri kapsadığı için müziksel işitme ve okuma etkinliklerini de kapsayan bir öğrenme alnıdır.

Öğrenciler işitilen sesleri yazarak soyut olan sesleri somutlaştıracak gerektiğinde kullanılır hale getirecek, müziksel bellek ve becerilerini geliştireceklerdir. Yeni müziksel fikir ve tasarımlar yaparak kendilerine ait özgün yapıtlar üretmeye adım atacaktadırlar.

3.1. MİOY DERSİNİN HEDEFLERİ, AMAÇLARI

Mesleki müzik eğitimi alan bireyler, müzik yaşantılarının her aşamasında kullanacak oldukları temel bilgi ve becerileri MİOY dersi sayesinde kazanmaktadırlar.

Albuz, teorik ve uygulamalı olarak yürütülen Müziksel İşitme okuma dersinin genel amaçlarından bazılarını şu şekilde sıralamıştır;

- Temel müzik terim ve işaretlerini kavrayabilme
- Temel müzik terim ve işaretlerini doğru kullanabilme
- Müzik kuralları hakkında özlü bir bilgiye sahip olabilme
- Solfej yapma yeteneğini geliştirebilme
- Deşifre yapma yeteneğini geliştirebilme
- Düzeyine uygun, müzik parça ya da bütünü dikte edebilme
- Müziksel İşitme Okuma dersinde kazandığı birtakım temel davranışları diğer müzik derslerine aktarabilme
- Müzikle ilgili yaptığı tüm çalışmalarda, müzikal düşünebilme, olarak sıralamıştır (1996: 194).

Bu düşüncelere ek olarak MİOY eğitiminin amaçlarına yönelik şunları da söyleyebiliriz;

- Kendi kültürümüze ait ezgileri tanıtmak.
- Farklı uluslara ait ezgileri ve ezgilerin getirdiği kültürleri tanıtmak, öğrencilerin kültürlenme süreçlerine katkı sağlamak.
- Müzik kültürü, müzik estetiği, müzik felsefesi gibi bilgi, düşünce ve fikir üretimine dayalı konulara temel oluşturmak.
- Müziksel çözümlene becerisi kazandırmak.
- Müziksel yaratıcılığını kazandırmak ve geliştirmek.
- Müziksel eleştiri, yorumlama, değerlendirme gibi becerileri kazandırmak.

MİOY dersinin içeriğinin geniş olması sebebiyle alana yönelik birçok hedef ve amacı da barındırdığı, diğer alan dersleri ile ilişkisinin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Dersin önemi ve amaçlarının öğrenciye kavratılması öğrencilerin derse hazırbulunuşluklarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

4. EĞİTİM FAKÜLTELERİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALLARINDA MİOY EĞİTİMİ

Yüksek Öğretim Kurumu'nun 2007 yılında yayınlamış olduğu Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları içeriğine göre, Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında altı dönem devam etmekte olup, öğretim programı içeriğinde yer alan diğer alan derslerine göre en yüksek AKTS kredisi değerine sahiptir. Diğer alan derslerinin temelini oluşturduğu için geniş bir içeriği vardır.

Tablo 1. Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında MİOY Ders Saatleri ve AKTS Kredi Değerleri

	Uygulama (Saat)	Teori (Saat)	Toplam Ders Saati	AKTS	Toplam AKTS Değeri
I. Dönem	2	2	4	6	30
II. Dönem	2	2	4	6	30
III. Dönem	2	2	4	5	30
IV Dönem	2	2	4	5	30
V. Dönem	0	2	2	4	30
VI. Dönem	0	2	2	4	30

Ders içeriği; Müzik işaret ve terimleri, tonal ve makamsal müzik, müziksel okuma, müziksel yazma öğrenme alanları çerçevesinde yapılmış olan MİOY dersi, Yüksek Öğretim Kurumu'nun 2007 yılında yayınlamış olduğu Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına göre aşağıdaki tabloda görülen içerikteki bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik işlenmektedir.

Tablo 2. Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında Dönemlere Göre MİOY Dersi İçeriği

I. Dönem	<ul style="list-style-type: none">- Sesin fiziksel özelliklerine ilişkin temel bilgiler.- Müzik dilinin öğeleri (Ritim, ezgi, hız, gürlük, tonalite, biçim, tür, örgü, doku)- Yatay ve dikey aralıklar, ikişerli ölçülerde bir bemollü ve bir diyezli tonlarda birlik, ikilik, dörtlük, sekizlik, onaltılık sürelerde tek sesli dikte.- Düzeyine uygun tonal dizileri kavrayabilme.- Görsel ya da işitsel olarak verilen tonal bir müzik yapıtını okuma, notaya alma, okuma ve düzeyine uygun iki sesli ezgi okuma, yazma yaratma becerileri.
II. Dönem	<ul style="list-style-type: none">- Tek sesli ve iki sesli düzeye uygun okuma, yazma, çözümleme ve yaratma uygulamaları becerisini kazanabilme.- Tampere hüseyini ve karcıgar makamlarında tek sesli ve iki sesli düzeye uygun

	<p>okuma, yazma, çözümlleme ve yaratma uygulamaları becerisini kazanabilme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Düzeyine uygun ton, makam ölçü, akor ve biçim bilgilerini müzik yapma ve yaratmada kullanma becerisini kazanabilme - Düzeyine uygun tonal üç sesli akorların kök ve çevrimleriyle okuma, yazma ve çözümlleme ve yaratma uygulamaları becerisini kazanabilme - İkişerli ve üçerli ölçülerde iki diyez, iki bemollü majör, minör tonlarda, dikte yazma bilgi ve becerileri kazanabilme. - İkişerli ve üçerli ölçülerde iki diyez, iki bemollü majör, minör tonlarda, solfej okuma bilgi ve becerileri kazanabilme - Tampere hüseyini ve karcıgar makamlarında tek sesli ve iki sesli düzeye uygun okuma, yazma, çözümlleme ve yaratma bilgi ve becerisini kazanabilme - İkişerli ve üçerli ölçülerde pentatonik dizilerde solfej okuma bilgi ve becerileri kazanabilme.
III. Dönem	<ul style="list-style-type: none"> - İkişerli, üçerli ve aksak ölçülerde üç diyez, üç bemollü tonlarda düzeyine uygun iki sesli yatay ve dikey okuma yazma bilgi ve becerisi kazanabilme - Alterasyon, dominant yedilisi akoru temel ve çevrimleri, çözümleri ve uygulamalı çalışmaları bilgi ve becerisi kazanabilme. - Düzeyine uygun, okuma, yazma, yaratma, ve forma ilişkin bilgi ve becerileri, müzik öğretmenliğine uygun kullanma bilgi ve becerisi kazanabilme. - Tampere rast, nihavent, kürdi makamlarında tek sesli ve iki sesli düzeye uygun iki sesli yatay ve dikey okuma -yazma bilgi ve becerisi kazanabilme
IV. Dönem	<ul style="list-style-type: none"> - Tüm ölçülerde, dört ve beş diyez, bemollü tonlarda tek sesli ve iki sesli ezgi yazma ve okuma bilgi ve becerisi kazanabilme. - Dominant yedili akoru ve diğer dört sesli akorlara ilişkin uygulamaları, süs notaları, modülasyon bilgi ve becerisi kazanabilme. - Düzeyine uygun iki sesli yatay ve dikey okuma -yazma bilgi ve becerisi kazanabilme. - Düzeyine uygun, okuma, yazma, yaratma, ve forma ilişkin bilgi ve becerileri kazanabilme. - Tampere hicaz, zirgüleli hicaz, nikriz makamlarında, tek sesli ve iki sesli düzeye uygun ezgi yazma ve okuma bilgi ve becerisi kazanabilme. - Akor bilgileri ve bu bilgileri müzik öğretmenliğine uygun kullanma bilgi ve becerisi kazanabilme.
V. Dönem	<ul style="list-style-type: none"> - Tüm ölçülerde ve tüm majör, minör tonlarda tek sesli ve iki, üç sesli düzeye uygun ezgi okuma, yazma bilgi ve becerisi kazanabilme. - Tampere segah, hüzzam, saba makamlarında tek sesli ve iki, üç sesli düzeye uygun ezgi okuma, yazma bilgi ve becerisi kazanabilme. - Düzeyine uygun iki, üç sesli yatay ve dikey okuma yazma bilgi ve becerisi kazanabilme. - Düzeyine uygun, okuma, yazma, yaratma, ve forma ilişkin bilgi ve becerileri kazanabilme. - Üç sesli, dört sesli, beş sesli (dominant dokuzlu) tonal akorlarla uygulamalar; Orta Çağ modları ile uygulamaları bilgi ve becerileri kazanabilme. - Akor bilgileri ve bu bilgileri müzik öğretmenliğine uygun kullanma bilgi ve becerileri kazanabilme.
VI. Dönem	<ul style="list-style-type: none"> - Caz müziği dizileri, bilgi ve becerisi kazanabilme. - 20. yüzyıl müziği ve atonalite bilgisi ve düzeye uygun ezgi okuma, yazma, çözümlleme, yaratma uygulamaları bilgi ve becerisi kazanabilme. - Popüler müzikte ve caz müziğinde kullanılan akor şifreleri ile uygulamaları, bilgi ve becerisi kazanabilme. - Müziksel işitme okuma öğretim yöntem ve teknikleri bilgi ve becerisi kazanabilme. - Düzeyine uygun, okuma, yazma, yaratma, ve forma ilişkin bilgi ve becerileri kazanabilme. - Akor bilgileri ve bu bilgileri müzik öğretmenliğine uygun kullanma bilgi ve becerileri kazanabilme.

Uçan'a göre; Mesleki müzik eğitimi içerisinde müzik kuramları eğitimi bakımından en karmaşık içerik, müzik öğretmenliği eğitiminde görülmektedir. “Çünkü müzik öğretmenliği ya da müzik eğitimciliği, müzik kuramlarını tüm ana boyutlarıyla bir bütün olarak özümsemiş olmayı gerektirir” (1994: 98).

Tabloda görüldüğü gibi müzik öğretmenin yaşantısında kullanacak olduğu müzik kuramına ait birçok konu MİOY dersinin içeriğinde yer almaktadır.

4.1. MİOY DERSİ PEDOGOJİSİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELER

Araştırmanın bu başlığı altında MİOY dersi eğitimcilerine uzman kişilerce yöneltilen tavsiyelere ve yöntemlerine yer verilmiştir.

Fenmen, Solfej Öğrenimi başlıklı yazısına, müzik öğretiminde atılacak ilk adımın bu sanat dalına ilişkin temel bilgileri iyi kavramak olduğunu belirterek başlamıştır.

Sözlerine eğitimcilere şu tavsiyelerde bulunarak devam etmiştir;

“İyi duyan bir kulak, notaları hızlı okuyuveren gözler ve şaşmaz bir ritim duygusu, müzik tekniğinin temelidir. Solfej kulağımızın gözümüzün ve reflekslerimizin gelişimini sağlar. Bu reflekslerin tümüne “akıl tekniği” diyoruz. Böyle bir tekniği edinmeyen müzikçi, sanatın ilk güçlüklerini bile yenemez. Bundan ötürü, “küçük yaştan başlayarak solfeje önem vermek”, öğrenciden iyi sonuç almak isteyen her öğretmene önerilir” (1991: 33).

“Solfej öğrenilirken aynı zamanda bütün anahtarlar da öğrenilir. Tetkik ve düşüncelerini ileri götürmek isteyenler ve bilhassa kompozitörler için anahtarların hepsini tanımak lazımdır” (Lavignac, 1939: 25).

Fenmen'de aynı iki veya daha fazla anahtarla okumaya çalışmanın, okuma bölümünün en önemli kısmını oluşturduğunu söylemektedir (1991:38).

Lavignac eğitimcilerin kaynak seçme konusunda hassas olması gerektiğini şu sözleri ile ifade etmiştir. “Solfej öğretmek için yazılmış olan kitaplar sayısızdır. İyi ve fevkalade iyi yazılanlar, fena yazılanlardan daha çoktur. Bunları seçmek bilmek iyi bir profesöre aittir. Fenaları birer zehir gibi atmalıdır, çünkü çocuğun musiki zevkini değiştirir berbad eder” (Lavignac, 1939:25).

“Solfeji mükemmel olarak tamamlayıcı şey musiki diktesidir. Tercüme olunacak muvzu tercüme edilecek lisanlara nazaran, veyahut yazı yazmak okumaya nazaran ne ise dikte de solfeje nazaran odur” (Lavignac, 1939:25).

“Solfej ve dikte yani “müzik okur yazarlığı” eğitiminde dikte çalışmaları; bireyin ezgi, armoni ve ritmi ne düzeyde anlayabildiğini, müzikal ses ile müzikal sembol arasındaki ilişkiyi ne düzeyde kavrayabildiğini ölçmede önemli bir araçtır” (Özaltunoğlu, 2016: 5).

Arseven; solfeje yerli bir tonla neden başlamak zorundayız? Sorusuna şu şekilde cevap vermektedir.

“Müzik öğretim ve eğitimi ile ilgili kişiler, bunun ne kadar yorucu olduğunu ne kadar sabır, sebat ve ısrar ettiğini yakından bilirler. Birde buna öğrencinin kulağına hemen hemen yabancı olduğu için, majör tonalite ile yapılmış, kupkuru, uygulama özelliğindeki melodilerin doldurduğu ilgisizliği ekleyin. Oysa kuru bir uygulama şarkısı yerine güzel ve eğitsel bir halk şarkısını öğretmeye girişin. Gözlerde hemen ilginin parladığını ve gerçekten öğrenmek istediğini sezeceksiniz. Sonuç daha sağlam olacak, Beethoven’e giden yol daha çabuk ve zahmetsiz kat edilecektir” (Arseven, Akt. Say, 2001: 65).

Özgül, Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Okulları için hazırlamış olduğu Müzik Eğitimi ve Öğretimi kitabında 6. ve 7. Bölümün önsözünde müziksel okumaya geçmeden ve geçtikten sonraki öğretim sürecini şu şekilde açıklamıştır

“Solfej eğitimine geçmeden önce nota değerlerinin kavratılmasında konuşmalarımızın ritmik yansıması olan ritmik kalıpların öğeleri temel alındı. Solfej parçaları hazırlanırken tekerleme, saymaca ve çocuk şarkılarında kullanılan ikili, üçlü, dörtlü aralıklarla ilgili ezgiler değerlendirilerek Re-La hüseyini beşlisinde alıştırılmalar yapıldı. Do-La ve Do-Si aralıklarında da alıştırılmalar genişletilerek Çargah makamı dediğimiz Do dizisine ulaşıldı. Okul sisteminin en çok bestelendiği Hüseyini dizisindeki alıştırılmalara yer verildi. Solfej parçalarının içerisinde aralıkların gereği, türküler de kullanıldı” (Özgül, 2000: 95).

Sözlerinden solfej öğretimine ritim öğretimi ile ve yerli tonlar ile başlatmaya önem verdiği görülmektedir.

Müziksel işitme okuma ve yazma dersinin amaçlarından birisi de öğrencilerin farklı kültürlerin ezgileri ile gelen çok sesli tınları algılayıp uygulamasıdır. Sun çok sesliliğe nasıl geçilmesi gerektiğini şu şekilde belirtmiştir.

“Solfej eğitiminin temel görevlerinden birisi de öğrenciye çok seslilik eğitiminin verilmesidir. Bu nedenle öğretmen ilk derslerden başlayarak öğrencilere iki sesli kanonları yeri geldikçe okutmalıdır. İki sesli okuma parçaları sırası geldiğinde okutulacağı gibi, ilgili konular geçildikten, öğrenciler ilerledikten sonra okutulabilir. Kanonlarda ve iki sesli okuma parçalarında öğretmen her öğrenciye, hem birinci

küme seslerini hem de ikinci küme seslerini okutmalıdır. Bu yoldan, her öğrencinin öteki küme seslerini öğrenmesi ve birlikte okurken öteki ses kümesini kolaylıkla izleyerek dinlemesini sağlayacak, öğrencinin çok seslilik bakımından da eğitilmesini mümkün kılacaktır” (Sun, 1981: VI).

Eğitimciler çok sesli okuma ve yazmanın önemini şu sözleri ile ifade etmişlerdir.

“Kalabalık derslerde iki veya üç sesli beraberlik solfeji yapmak çok iyidir. Vakıta bu eksik bir şey olursa onu da ihmal etmemelidir” (Lavignac, 1939: 25).

Sevgi Çok Sesli Dikte ve Okuma parçaları kitabı Dikey kümeyi oluşturan her ses, o kümenin elemanlarından yalnızca biridir. Yatay dinleme alışkanlığı ile kümedeki seslerden birini dinlemeye çalışmak, kümenin tümünü tanıma fırsatı vermez. Her küme onu oluşturan elemanların kullanım biçimlerine göre yeni kalıp ve renktir. Bu nedenle her biri fark edilmeye ve duyulmaya değerdir. Çünkü çok sesli müzik bu renklerin ustaca seçilip kullanılmasının bir sonucudur.

“Çoksesli dikte çalışmalarını yaparken yalnız bir partiyi dinlemeye yönelmeyi önlemek için, başlangıçta kolay örnekleri kısa bölümler halinde tekrarlamadan çalışınız. Tüm parçaları önce dikte ediniz ve sonra mutlaka bir partiyi çalma çalışmaları yapınız” (Sevgi, 2000: 4).

Albuz, MİOY eğitimcisinde olması gereken özelliklerden şu şekilde bahsetmiştir; Öncelikle iyi işitebilmeli, müzikal bir kişiliğe sahip olmalı, armoni, kontrapunkt, eşikleme ve müzik biçimleri gibi müzik konu ve alanlarında iyi düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmalı, dersini sadece belli konu ve kaynaklarla sınırlı tutmamalı, ayrıca piyanoyu da iyi derecede kullanabilmelidir diyerek sözlerine şu şekilde devam etmiştir.

“Dersin işlenmesi esnasında tonal solfejlerin yanında makamsal solfejlerden de örnekler sunulmalı ve tonal eksen bilincinin yanı sıra, mutlaka makamsal eksen bilinci de yerleştirilmeye çalışılmalıdır. Böylelikle öğrencilere de çok yönlü eğitim verilmiş olacaktır. İlk sınıflardan itibaren Müziksel İşitme Okuma Yazma derslerinde, fonksiyon bilinci ve aralık bilgisi mutlaka çok iyi yerleştirilmelidir. Zira aralık konusu üzerinde ısrar edilmezse, öğrencileri bazı temel müzik terim ve bilgilerini kazanmalarına rağmen, dikte ve deşifre çalışmalarında zorlandıkları ve başarısız oldukları gözlenmektedir. Bu nedenle aralık ve fonksiyon bilinci üzerinde önemle durulmalı ve öğrencilerin bu iki öğeyi koordineli bir şekilde kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Müziksel İşitme Okuma Yazma dersinin akış içerisinde bir bölümü teorik, bir bölümü uygulama, solfej ve dikte çalışmaları olarak düzenlenmeli, bunların dozu da öğrenciyi sıkımayacak şekilde öğretmen tarafından ayarlanmalıdır” (Albuz 1996: 195).

5. ÖLÇME DEĞERLENDİRME

İnsanoğlunun, maddelerin ve canlıların bir özelliğe ne kadar sahip olduğunu ve farklılıklarını bilme isteği, disiplinler içerisinde ölçmeyi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Çelik; S.J Gould'un (1981) "Mismeasure of Man" adlı eserinde toplumlardaki ölçme ilgisinin tarihi gelişimini incelediğini ve şu şekilde özetlediğini söylemiştir. Ölçme ihtiyacı insanların felsefi inançlarının gereğidir. İnsanlar arasındaki bireysel farklılıkları rakamların tarafsız dili ile ortaya koymak ihtiyacı daha iyisi bulununcaya kadar devam edecektir. Bireylerin bedensel ve zihinsel farklılıkları olduğu sürece bu farklılıkları belirleyici ölçme araçlarına ihtiyaç olacaktır. İnsanlar taraf tutabilir fakat rakamlar taraf tutmaz (2005: 2).

"Ölçme, bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi amacı ile yapılır. Eğitimde de bilinmek istenen aslında budur. Eğitim sürecinde her bir öğrencinin, kazandırılmak istenen davranış değişkenliğini ne derece gerçekleştirdiği, istenilen beceri ve yeteneğe ne düzeyde ulaşmış olduğu belirlenmeye çalışılır. Ölçmenin ana konusu belli bir özellik veya niteliktir. Özellik, ölçmeye konu olan her şey olabilir. Belli bir özelliğe sahip oluş derecesi durumdan duruma, zamandan zamana bireyden bireye değişebilir. Bir özelliğe sahip olup olmama açısından bireyler arasında bedensel, fiziksel ve zihinsel yetenek donanımlarına bağlı olarak farklılıklar vardır. Ölçme bir yerde bu farklılıkları ortaya çıkarmak, bireylerin veya nesnelerin belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ortaya çıkmıştır" (Atılğan, Kan, Doğan, 2009: 2).

"Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçüte veya ölçütlere vurarak nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir" (Baykul ve Turgut, 2012: 3)

5.1. ÖLÇME DEĞERLENDİRME TÜRLERİ

Birçok kaynak ölçmeyi doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki türe ayırmaktadır. "Ölçülen nitelik ile ölçmede kullanılan aracın niteliği aynı ise (ağırlığı bir başka ağırlık ile ölçmek, uzunluğu bir başka uzunluk aracı ile ölçmek) bu tür ölçmelere doğrudan ölçme, ölçülen özellik ile ölçmede kullanılan aracın özelliği

birbirinden farklı ise bu tür ölçmelere de dolaylı ölçme adı verilir” (Yılmaz, 1986: 4-5).

Kullanılan ölçütlere göre değerlendirme, mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Başol’a göre mutlak değerlendirme, öğrenci başarısının durumdan duruma değişmeyen sabit, ortak bir standart ölçütü alınarak ya da belli bir derecede performans kriteri alınarak yapılmasıdır (2004: 8).

Bağıl değerlendirme ise şu şekilde açıklamıştır; “Değerlendirmenin temelinde öğrencilerin buldukları grup içinde kıyaslanması ve başarının göreceli olarak ifade edilmesi vardır. Bağıl değerlendirmeye göre öğrencilerin başarısı göreceli olarak değerlendirilir” (2004: 3).

5.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN EĞİTİMDEKİ YERİ VE İŞLEVLERİ

Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarını hazırlarken öğrencinin hangi konuları bilip bilmediklerini tespit edebilecekleri ve yorum yeteneklerini harekete geçirecek soruları tercih etmeleri önemlidir. Özenle hazırlanan sınav soruları öğrencinin neyi bilip bilmediği hakkında eğitimciye dönüt verirken, öğrencilerin de konu üzerinde fikir üretme becerilerini geliştirecek, dersin eğitim öğretim sürecinde de katılımlarını sağlayacaktır. Eğitimci ve öğrenci arasındaki güven duygusunu pekiştirecektir.

İşman; Yapılan birçok araştırmalara göre eğitimde ölçme ve değerlendirmenin üç ana faydasının ortaya çıkarttığını söylemiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır.

1. Öğrenci başarılarını hatasız olarak belirlemek
2. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerini etkili olarak planlayıp uygulamak, ve
3. Öğrencileri yönlendirmek (2005: 35).

Yılmaz’a göre; eğitimde ölçme değerlendirmenin yerini şu şekilde özetleyebiliriz; Eğitimciler ölçme değerlendirme faaliyetleri sayesinde,

öğrencilerinin hedef davranışların ne kadarını gerçekleştirdiğini, hangi konuların yeterince öğrenildiğini, hangilerinde eksiklik bulunduğunu ve bu eksikliklerin neler olduğunu, yanlış öğrenmeleri görür ve bu faaliyetler sayesinde dersin amaç ve hedeflerini yeniden gözden geçirirler. Eksik öğrenilen konular tespit ederler ileriki dersleri bunları göz önünde bulundurarak planlarlar. Yanlış öğrenmeleri vakit geçmeden düzenlemek için fırsat elde ederler. Ölçme değerlendirme süreci sayesinde öğrencilere doğru ve etkili geri bildirimler verilir, daha etkili rehberlik yapılabilir. Öğretim metodundan, öğrenme ortamından, ders içeriği ve diğer faktörlerden kaynaklanan ve öğrenmeleri olumsuz yönde etkileyen değişkenleri tespit edilip düzeltilebilirler. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (1996: 25).

Binbaşıoğlu, ölçmenin eğitimdeki işlevlerini yani ölçmenin eğitimde kullanım yönlerini ve işe yarayış biçimlerini beş maddede toplamıştır. Binbaşıoğlu'na göre ölçme eğitim içerisinde;

1. Öğrenci seçiminde,
2. Öğrencileri bireysel ayrılıklara göre ayırmada,
3. Eğitim ve öğretim güçlüklerinin ortaya çıkarılmasında ve öğretimin değerlendirilmesinde,
4. Öğrencileri güdülendirip başarılarının yükseltilmesinde,
5. Öğrencilerin rehberlik ile ilgili sorunlarının çözümünde, kullanılmaktadır (1983: 9-10).

5.3. EĞİTİM FAKÜLTELERİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALLARINDA MİOY DERSİNE YÖNELİK ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

Atak Yayla “Müziğin soyut bir kavram olması ve somutlaştırılmasının güçlüğü nedeniyle, müzik eğitiminde ölçme ve değerlendirme uzun zamandır süregelen bir problem olmuştur. Bu nedenle müziksel becerilerin belli boyutlarının

saptanabilmesinde standardize edilmiş testler gerekmektedir” (Atak Yayla, akt. Özdemir, 2016: 2), diyerek müzik eğitiminde ölçme değerlendirme uygulamalarında farklılıklar olduğunu ve bunun bir sorun olduğunu belirtmiştir.

“Öncelikle ve özellikle eskinin not verme amacını taşıyan ölçme değerlendirme materyalleri artık öğrenciyi daha iyi eğitme ve kazanımları daha kalıcı şekilde yerleştirme, en iyi şekilde davranış değişikliği oluşturabilme amacı taşımaktadır” (Türkmen, 2016: 139). Dolayısıyla ölçme değerlendirme uygulamaları başarı ya da başarısızlığı belirlemeden çok öğrencinin süreç içerisinde kazanımlarını, becerilerini öğrenmede, öğrenciyeye dönüt verip kalıcı davranış sağlamada önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu uygulamalar sayesinde eğitimciler de kazandırmak istedikleri hedeflerin ne kadarına ulaşabildiklerini somut olarak göreceklerdir.

Müzik İşaret ve terimleri, tonal ve modal müzik, müziksel okuma, müziksel yazma öğrenme alanları çerçevesinde yapılandırılmış bu dersin hedeflediği kazanımlar ve içeriğinin zenginliği sebebiyle eğitim öğretim sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini barındırdığı gibi, ölçme değerlendirme sürecinde de dersin eğitimcileri tarafından farklı ölçme değerlendirme uygulamalarına ve ölçme değerlendirme materyallerine yer verildiği bilinmektedir.

MİOY dersi ölçme değerlendirme uygulamaları çoğunlukla yazılı, yazılı uygulamalı ve uygulamalı olarak yapılmaktadır. Eğitimciler, yazılı ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin temel müzik bilgileri, müzik kuramları, müzik kültürü gibi bilgi ve becerileri ne düzeyde kazandıkları hakkında fikir sahibi olurken, yazılı uygulamalı ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin akor, ton bilgisi, ritim-nota ve müzik sembolleri arasındaki ilişkileri kavrama becerilerini ölçmektedirler. Uygulama aşamasında genellikle solfej sınavına yer verilirken, öğrencilerinin deşifre yapma, müziksel ifade gibi becerileri ne düzeyde kazandıklarını görmektedirler.

6. PROBLEM VE ALT PROBLEMLER

Araştırmanın Problemi:

Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında MİOY dersi eğitimcilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Araştırmanın Alt Problemleri ise şöyle belirlenmiştir.

- 1) MİOY dersi eğitimcilerinin öğrencilerin işitme becerilerini ölçmeye yönelik ölçme değerlendirme uygulamalarını tercih etme durumları nedir?
- 2) MİOY dersi eğitimcilerinin dersin öğrenme alanları ve konu içeriklerine göre ölçme değerlendirme uygulamalarını tercih etme durumları nedir?
- 3) MİOY dersi eğitimcilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarında müziksel söyleme ve solfej becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaları tercih etme durumları nedir?
- 4) MİOY dersi eğitimcilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarında müziksel dikte yazma becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaları tercih etme durumları nedir?
- 5) MİOY dersi eğitimcilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarında müzik teorisine ait bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik uygulamaları tercih etme durumları nedir?
- 6) Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanıyor oldukları bilişim teknolojilerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- 7) Eğitimcilerin makam öğretimine yönelik tutumları nasıldır?
- 8) Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında yararlandıkları kaynakların benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- 9) Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi eğitimcilerinin Güzel Sanatlar Liseleri Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi eğitimcilerine önerilerindeki benzerlikler nelerdir?

7. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; lkemizdeki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik ğretmenliği Anabilim Dallarında MİOY derslerine ait lme değerlendirme uygulamalarını karŐılaŐtırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak, önerilerde bulunup ders eğitimcilerine konu ile ilgili fikir sağlamaktır.

8. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmanın; Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik ğretmenliği Anabilim Dallarında görev yapan MİOY dersi eğitimcilerinin lme değerlendirme süreçlerine ve uygulamalarına katkıda bulunacağı, özgünlüğü ve alanda yapılacak benzer çalışmalara kaynak teŐkil edeceği için önemli olacağı dŐnlmektedir.

9. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Bu araştırmada;

1. Araştırma için belirlenen veri toplama yöntem ve tekniklerinin araştırmanın amacına uygun olduğu,
2. Araştırma ile ilgili kaynak taraması yapılarak elde edilen verilerin uygun ve gerekli olduğu,
3. Çalışma grubunun, çalışma için hazırlanmış olan yönergedeki sorulara verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı sayıltılarından hareket edilmiştir.

10. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışma; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında MİOY dersini yürüten gönüllü eğitimcilerle,

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında MİOY dersi alan öğrenciler ile,

Yüksek Lisans programı için ayrılan süre ve araştırmacının sağlayabileceği maddi olanaklarla sınırlıdır.

11. TANIMLAR

AKTS: “Akts kredisi, ders ünitelerini tamamlamak için gerekli öğrenci iş yükünü gösteren (1 ile 60) arasında sayısal değerdir. Bu değer, bir kurumdaki yıllık akademik çalışma içerisinde her bir dersin gerektirdiği iş yükünü gösterir.” (<http://aktskurumsal.sdu.edu.tr/tr/aktsde-bilgileri/akts-kredisi-nedir-2672s.html>)

Müzik Kuramı: “Müziğe ilişkin soyut bilgi veya bilgiler bütünüdür. Bu tür bilgi veya bilgiler bütünü soyutlama veya düşünme ürünüdür. Bu tür bilgiler veya bilgi bütünlüğü, müziksel gerçeklere ve uygulamalara bağımlı veya onlardan bağımsız olarak ele alınabilir” (Uçan, 1994: 80).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verileri toplama süreci, verilerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına dair açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Betimsel olan bu araştırmada, Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında MİOY derslerine ait ölçme değerlendirme uygulamalarının benzerlik ve farklılıkları tarama modeli esas alınarak tespit edilecektir. Tarama modeli; “Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2016: 109).

Betimleme “Araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak ne söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır. Örneğin gözlenen bir ortamda nelerin olup bittiği, görüşülen bireylerin neler söyledikleri, çalışılan dokümanların hangi bilgileri ortaya koyduğu, betimleme sorularına uygun yaklaşımlardır. Kısaca betimleme yaklaşımı ile “ne” sorusuna yanıt bulunabilir ancak “neden” ve “nasıl” sorularına bu yaklaşımla doğrudan yanıt verilmesi mümkün olmayabilir” (Yıldırım, A., Şimşek, H., 2011: 222).

Araştırma sürecinin akışı şu şekilde gerçekleşmiştir.

1. Konu ile ilgili yapılmış araştırma ve kaynakların incelenmesi,

2. Yüksek Öğretim Kurumu'nun 2007 yılında yayınlamış olduğu Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında var olan MİOY dersi içeriğinin incelenmesi,
3. Araştırmada kullanılacak kaynakların belirlenmesi,
4. Yüksek Öğretim Kurumu'nun 2007 yılında yayınlamış olduğu Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarına göre Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarının ders içeriği ve konu ile ilgili kaynakların taranması ve incelenmesi sonucunda ölçme değerlendirme uygulamalarında ki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkartacak soru tiplerinden oluşan yönergenin geliştirilmesi,
5. Geliştirilen yönerge 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda ulaşılabilen tüm MİOY dersi eğitimcilerine gönderilmesi,
6. Elde edilen bulguların alanında uzman bir istatistikçi ile analizinin yapılması ve sonrasında yorumlanması,
7. Yorumlanan veriler üzerinden uzman görüşlerinin alınması sureti ile gerçekleşmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Bir araştırma için evren, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir. (Büyüköztürk, vd. 2012: 80) Karasar'a göre; araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (2016: 147). Bu araştırmanın evreni Türkiye'deki Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında görev yapan eğitimcilerdir.

Örneklem, Yıldırım ve Şimşek'e göre; bütün evreni çalışmak yerine evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı sayıda birey, olay ve olgunun araştırma kapsamında dahil edildiği pratik bir çözümdür (2011:101). Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında araştırmaya gönüllü olarak katılan Güzel Sanatlar

Eğitimi M¼zik Öğretmenliği Anabilim Dallarında görev yapan MİOY dersi eğitimcilerinden oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılımda bulunan kurumlar ve eğitimci sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Kurumlar ve Katılımda Bulunan Eğitimci Sayıları

	Üniversite Adı	Eğitimci Sayısı
1	Ağrı Üniversitesi	1
2	Aksaray Üniversitesi	1
3	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2
4	Balıkesir Üniversitesi	2
5	Cumhuriyet Üniversitesi	2
6	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1
7	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1
8	Gazi Üniversitesi	2
9	Harran Üniversitesi	2
10	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
11	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
12	Marmara Üniversitesi	2
13	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
14	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2
15	Niğe Üniversitesi	2
16	Pamukkale Üniversitesi	2
17	Samsun 19 Mayıs Üniversitesi	1
18	Trakya Üniversitesi	1
19	Uludağ Üniversitesi	1
	Toplam Eğitimci Sayısı	28

Tablo 3'te gör¼ld¼đ¼ gibi araştırmaya on dokuz üniversiteden yirmi sekiz MİOY dersi eğitimcisi gönüll¼ olarak araştırmaya katılımda bulunmuştur.

3. VERİLERİN TOPLANMASI

T¼rkiye'deki m¼zik eğitimini yetiştiren kurumlardaki ulaşılabilen MİOY dersi eğitimcileri ile sözl¼ olarak iletişime geçilip yönergeler eğitimcilerin tercihlerine göre e-mail ya da posta yoluyla kendilerine ulaştırılmıştır, yine aynı yöntem ile toplanmıştır. Toplanan bu yönergeler sayesinde veriler elde edilmiştir.

4. VERİLEN İŞLENMESİ VE ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada elde edilen veriler alanında uzman bir istatistikçi ile çalışılıp işlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda yüzdeler içeren tablolar oluşturulmuş olup, oluşturulan bu tablolara göre yorumlamalar yapılmıştır. Eğitimcilerin yönergedeki açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ise, nitel yöntemler doğrultusunda yorumlanıp çalışmaya aktarılmıştır.

Elde edilen bulgular yorumlandıktan sonra uzman görüşü alınarak çalışma tekrar değerlendirilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, “Müziksel İşitme Okuma ve Yazma derslerinin ölçme değerlendirme uygulamalarındaki farklılıklar nelerdir?” problemi çerçevesinde alt problemler oluşturulmuş olup, Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi eğitimcilerine uygulanan anketlerin istatistiksel sonuçlarının değerlendirilmesiyle edinilen bulgulara ve yorumlamalarına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin demografik bilgilerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. Eğitimcilerin Meslekteki Kıdem Yılları

Mezuniyet Durumu	f	%
Lisans	-	-
Yüksek Lisans	13	46.4
Doktora	15	53.6
Toplam	28	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılanların MİOY dersi eğitimcilerinin %46.4'ü yüksek lisans eğitimini, %53.6'sı doktora eğitimini tamamlamış kişilerden oluşmaktadır. Bu verilere göre MİOY dersi eğitimcilerinin çoğunluğunun, doktora eğitimi tamamlamış kişilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5. Eğitimcilerin Cinsiyet Durumları

Cinsiyet	f	%
Erkek	17	60.7
Kadın	11	39.3
Toplam	28	100

Araştırmaya katılan eğitimcilerin tablo 5’te görüldüğü gibi %39.3’ünü kadın eğitimciler %60.7’lik kısmını ise erkek eğitimciler oluşturmaktadır. Ülkemizdeki eğitim fakültelerinde, MİOY eğitiminin çoğunluğunun erkek eğitimciler tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 6. Eğitimcilerin Meslekteki Kıdem Yılları

Yıl	f	%
0-5	3	10.7
5-10	2	7.1
10-15	8	28.6
15 ve üzeri	15	53.6
Toplam	28	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde MİOY dersini yürüten eğitimcilerin %10.7’si 0-5 yıl arası görev yapan eğitimcilerden, %7.1’si 5-10 yıl arası görev yapan eğitimcilerden, %28.6’sı 10-15 yıl arası görev yapan eğitimcilerden %53.6’lık kısmı ise 15 yıl ve üzeri görev yapan eğitimcilerden oluşmaktadır. Bu durumda MİOY dersi eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun 10 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip kişilerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Eğitimcilerin Lisans Eğitimindeki Çalgılarına Göre Dağılımı

Çalgı	Eğitimci Sayısı	
	f	%
Piyano	8	28.6
Keman	8	28.6
Viyola	3	10.7
Çello	4	14.3
Kontrbas	-	-
Flüt	1	3.6
Gitar	2	7.1
Bağlama	-	-
Kanun	-	-
Ud	1	3.6
Türk Müziği Nefesli	-	-
Şan	-	-
Diğer	1	3.6
Genel Toplam	28	100

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan eğitimcilerin lisans eğitiminde %28,6'sının piyano, %28,6'sı keman, %10.7 sinin viyola, %14.3'ünün ello, %3.6'sının flüt, %7.1'inin gitar, %3.'sının gitar, %3.6'sının ud, %3.6'sının diğer algıları aldığı görülmektedir.

Buna göre lkemizdeki MİOY eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun batı algıları üzerine eğitim almış kişilerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Eğitimciler MİOY Dersini Yürütme Yıllarına Göre Dağılımı

Eğitimciler Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersini Kaç Yıldır Yrtmektedirler?		
Yıl	f	%
0-5	8	28.6
5-10	6	21.4
10-15	7	25.0
15 ve zeri	7	25.0
Toplam	28	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan eğitimcilerin %28.6'sı 0-5 yıl arası, %21.4' 5-10 yıl arası, %25'i 10-15 yıl arası, %25'i ise 15 yıl ve zeri MİOY dersi eğitimini yürütmektedirler.

Tablo 9. Eğitimcilerin MİOY Dersi zerine Pedagojik Eğitim Alma Durumları

Eğitimciler Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersini zerine pedagojik eğitim aldı mı?		
	F	%
Evet	13	46.4
Hayır	15	53.6
Toplam	28	100

Tablo 9'a göre MİOY dersini yürüten eğitimcilerin %46.4' MİOY dersi üzerine pedagojik eğitim almışken %53.6'sı pedagojik eğitim almamıştır. Bu verilere göre lkemizde MİOY dersi eğitimi veren eğitimcilerin çoğunluğu MİOY dersi eğitimi üzerine pedagojik eğitim almamıştır.

Dolayısı ile MİOY dersi pedagojisine yönelik eğitim almamış olan eğitimcilerin kendi imkanları doğrultusunda katıldığı seminer, alıştay gibi etkinlikler aracılığı ile ya da lisans eğitimleri sürecinde edindikleri bilgiler doğrultusunda eğitim ğretim yöntemleri hakkında fikir sahibi olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Eğitimcilerin MİOY Dersi İçerikli Seminer, Çalıştay Vb. Etkinliklere Katılım Durumları

Eğitimciler Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersini üzerine seminer, çalıştay vb. etkinliğe katıldı mı?		
	f	%
Evet	15	53.6
Hayır	13	46.4
Toplam	28	100

Tablo 10'a göre eğitimcilerin %53.6'sı alanları ile ilgili seminer, çalıştay, vb. etkinliklerde yer alırken, %46.4'ü ise benzer etkinliklerde yer almamıştır. Müziksel İşitme Okuma Yazma dersleri üzerine benzer çalışmaların sık düzenlenmemesi nedeniyle bu tip çalışmalara katılım göstermeyen eğitimci sayısının fazla olduğu düşünülmektedir.

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

MİOY dersi eğitimcilerinin öğrencilerin işitme becerilerini ölçmeye yönelik ölçme değerlendirme uygulamalarını tercih etme durumları nedir?

Birinci alt problemin bulunmasına yönelik eğitimcilere öğrencilerin işitme becerilerini ölçmeye yönelik 17 soru yöneltilmiş olup yöneltilen sorular ve edinilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

a) Eğitimciler ölçme değerlendirme uygulamalarında “Na” hecesi ile işitmeye yer veriyorlar mı?

Tablo 11. Eğitimcilerin Na Hecesi İle İşitmeyi Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Yer Verme Durumları

Na Hecesiyle İşitme	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
“Na” Hecesiyle tek ses işitme	10	35.7	18	64.3	28	100
“Na” Hecesiyle iki ses duyma	11	39.3	17	60.7	28	100
“Na” Hecesiyle üç ses duyma	11	39.3	17	60.7	28	100
“Na” Hecesiyle dört ses duyma	11	39.3	17	60.7	28	100

Tablo 11'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan eğitimcilerin %35.7'si ölçme değerlendirme uygulamalarında Na hecesi ile tek ses duyma uygulaması yaptırırken

%64.3'ünün yaptırmadığı, %39.3'ünün Na hecesi ile iki, üç dört ses duyma uygulaması yaptırırken %60.7'sinin bu uygulamaları yaptırmadıkları görülmektedir.

Öğrenciler lisans eğitimlerine bu uygulamaların da içerisinde var olduğu ölçme değerlendirme uygulamalarından başarılı olup eğitim öğretim hakkı kazandıkları için, eğitim öğretim sürecinde bu uygulamanın tercih edilmediği düşünülmektedir. Bu uygulamaların daha çok lisans programına giriş sınavında ve başlangıç düzeyindeki öğrencilere uygulandığı bir katılımcı tarafından da belirtilmiştir.

b) Eğitimciler ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin değişen sesi fark etme becerilerini ölçmeye yönelik uygulamalara yer verme durumları nedir?

Tablo 12. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Değişen Sesi Buldurmaya Yönelik Kullanmayı Tercih Ettikleri Uygulamalar

Değişen Sesi Bulma	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ard Arda Verilen İki Sesten Değişen Sesi Bulma.	17	60.7	11	39.3	28	100
Ard Arda Verilen Üç Sesten Değişen Sesi Bulma.	15	53.6	13	46.4	28	100
Ard Arda Verilen Dört Sesten Değişen Sesi Bulma	13	46.4	15	56.3	28	100

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan eğitimcilerin %60.7'si ölçme değerlendirme uygulamalarında ard arda verilen iki sesteki değişen sesi bulma uygulamasına yer verirken 39.3'ünün yer vermediği, %53.6'sı ard arda verilen üç sesteki değişen sesi bulma uygulamasına yer verirken %46.4'ünün yer vermediği, %46.4'ünün ard arda verilen dört sesteki değişen sesi bulma uygulamasına yer verirken %56.3'ünün yer vermediği görülmektedir.

Eğitimcilerin çoğunluğunun iki ve üç ses içerisinde değişen sesi bulma uygulamasına yer verdiğini, dört ses içerisinde çoğunluğunun bu uygulamaya yer vermediği görülmektedir.

c) Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin aralık kurma ve söyleme becerilerini ölçmeye yönelik uygulamalara yer verme durumları nedir?

Tablo 13. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Öğrencilerin Aralık Kurma ve Söyleme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Tercih Ettikleri Uygulamalar

Aralık Kurma ve Söyleme	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Verilen Sesin Üzerine Aralık Kurma Ve Söyleme.	24	85.7	4	14.3	28	100
Verilen Sesin Altına Aralık Kurma Ve Söyleme.	21	75.0	7	25.0	28	100
İşitilen İki Sesin Kaçlı Aralık Olduğunu Bilme Ve Söyleme	25	89.3	3	10.7	28	100
Verilen İki Sesten Değişen Sesin Adını Söyleme	21	75.0	7	25.0	28	100

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan eğitimcilerin %85.7'sinin ölçme değerlendirme uygulamalarında "verilen sesin üzerine aralık kurma ve söyleme" uygulamasına yer verip %14.3'ünün yer vermediğini, %75.0'inin "verilen sesin altına aralık kurma ve söyleme" uygulamasına yer verip %25.0'inin vermediğini, %89.3'ünün "işitilen iki sesin kaçlı aralık olduğunu bilme ve söyleme" uygulamasına yer verip %10.7 sinin yer vermediğini, %75.0'inin "verilen iki sestten değişen sesin adını söyleme" uygulamasına yer verip %25'inin bu uygulamaya yer vermediği görülmektedir.

Aralık bilgisi ve aralık duyma öğrencilerin müziksel yazma ve söyleme becerilerine önemli bir katkı sağlayacağından dolayı, eğitimcilerin büyük çoğunluğunun bu uygulamalara ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer verdiği söylenebilir.

d) Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin üç sesli akor kurma ve söyleme becerilerini ölçmeye yönelik uygulamalara yer veriyorlar mı?

Tablo14. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Öğrencilerin Üç Sesli Akor Kurma ve Söyleme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Tercih Ettikleri Uygulamalar

Üç Sesli Akor Kurma ve Bulma Becerisine Yönelik Ölçme	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Verilen Sesin Üzerine Üç Sesli Akor Kurma Ve Söyleme.	21	75.0	6	21.4	1	3.6
İşitilen Üç Sesli Akorun Adını Bilme Ve Söyleme	26	92.9	1	3.6	1	3.6
Ard Arda Verilen Üç Sesli İki Akordan Değişen Sesin Adını Söyleme	16	57.1	11	39.3	1	3.6

Tablo 14'e göre araştırmaya katılan eğitimcilerin %75.0'inin ölçme değerlendirme uygulamalarında "verilen sesin üzerine üç sesli akor kurma ve söyleme" uygulamasına yer verdiği %21.4'ünün yer vermediği, %92.9'unun "işitilen üç sesli akorun adını bilme ve söyleme" uygulamasına yer verip %3.6'sının yer

vermediği, %57.1'inin “ard arda verilen üç sesli iki akordan değişen sesin adını söyleme” uygulamasına yer verip, %39.3'ünün böyle bir uygulamaya yer vermediği, % 3.6'sının bu soruları cevaplamadığı görülmektedir.

Üç sesli akor kurma ve bulma becerisine yönelik ölçme değerlendirme uygulamalarında, en çok tercih edilen uygulamanın “işitilen üç sesli akorun adını bilme ve söyleme” uygulaması olduğu görülmektedir. Bu uygulamanın akor bilgisi odaklı ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde kullanımı açısından diğer uygulamalara göre daha çok benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

“Ard arda verilen üç sesli iki akordan değişen sesin adını söyleme” uygulamasının akor bulma/tanıma becerisinden çok işitme becerisine ait bir uygulama tarzı olduğu için eğitimciler tarafından diğer iki uygulamaya göre daha az tercih edildiği düşünülebilir.

e) Eğitimciler ölçme değerlendirme uygulamalarında, öğrencilerin dört sesli akor kurma ve söyleme becerilerini ölçmeye yönelik uygulamalara yer veriyorlar mı?

Tablo 15. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Öğrencilerin Dört Sesli Akor Kurma ve Söyleme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Tercih Ettikleri Uygulamalar

Dört Sesli Akor Kurma ve Bulma Becerisine Yönelik Ölçme	Evet		Hayır		Cevapsız	
	F	%	f	%	f	%
Verilen Sesin Üzerine Dört Sesli Akor Kurma Ve Söyleme.	23	82.1	4	14.3	1	3.6
İşitilen Dört Sesli Akorun Adını Bilme Ve Söyleme	25	89.3	2	7.1	1	3.6
Ard Arda Verilen Dört Sesli İki Akordan Değişen Sesin Adını Söyleme	13	46.4	14	50.0	1	3.6

Tablo 15'e göre araştırmaya katılan eğitimcilerin %82.1'inin ölçme değerlendirme uygulamalarında “verilen sesin üzerine dört sesli akor kurma ve söyleme” uygulamasına yer verip %14.3'ünün yer vermediği, %89.3'ünün “işitilen dört sesli akorun adını bilme ve söyleme” uygulamasına yer verip %7.1'inin yer vermediği, %46.9'unun “ard arda verilen dört sesli iki akordan değişen sesin adını söyleme” uygulamasına yer verip, %50'sinin böyle bir uygulamaya yer vermediği, % 3.6'sının bu soruları cevaplamadığı görülmektedir.

Bu verilere göre “verilen sesin üzerine dört sesli akor kurma ve söyleme” ve “işitilen dört sesli akorun adını bilme ve söyleme” uygulamalarının eğitimcilerin çoğunluğu tarafından kullanmayı tercih edildiğini, ard arda verilen dört sesli iki

akordan değişen sesin adını söyleme” uygulamasının tercih edilmesi yönünde eğitimciler arasında daha büyük farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

“Ard arda verilen dört sesli iki akordan değişen sesin adını söyleme” uygulamasının diğer dört sesli uygulamalardan farklı olarak akor tanımadan çok, ses ayırt etmeye yönelik bir uygulama olduğu için daha az tercih edildiği düşünülebilir.

2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

MİOY dersi eğitimcilerinin dersin öğrenme alanları ve konu içeriklerine göre ölçme değerlendirme uygulamalarını tercih etme durumları nedir?

İkinci alt problemin bulunmasında eğitimcilere MİOY dersi öğrenme alanları ve konu içeriklerini ölçme değerlendirme uygulamalarında yer verip vermediklerine dair 8 soru sorulmuş, edinilen bulgular aşağıda tablo halinde gösterilip sonrasında yorumlanmıştır.

Tablo 16. Eğitimcilerin MİOY Dersi Öğrenme Alanları ve Konu İçeriklerini Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Yer Verme Durumları

KONULAR	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Müzik İşaret ve Terimleri- Temel Müzik Yazım Kuralları	28	100	0	0
Aralıklar	28	100	0	0
Tonalite Bilgisi	28	100	0	0
Modalite Bilgisi (Modlar)	23	82.1	5	17.9
Makam Bilgisi (Makamlar)	22	78.6	6	21.4
Karşılaştırmalı Tonal-Modal ve Makamsal Diziler	18	64.3	10	35.7
Akorlar	28	100	0	0
Ezgi-Melodi Bilgisi	27	96.4	1	3.6

Araştırmaya katılan eğitimcilerin tamamının ölçme değerlendirme uygulamalarında müzik işaret ve terimleri temel müzik yazım kuralları, aralık bilgisi, tonalite bilgisi, akor bilgisi konularına yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 16’ya göre eğitimcilerin %82.1’nin ölçme değerlendirme uygulamalarında modalite bilgisine yer verdiğini %17.9’unun yer vermediğini, %76.8’inin makam bilgisine yer verdiğini %21.4’ünün yer vermediğini, %64.3’inin karşılaştırmalı tonal-modal ve makamsal diziler konusuna yer verdiğini %35.7’sinin

yer vermediğini ve bu konuların ölçme değerlendirme uygulamaları aşamasında eğitimcilere göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Makamsal içerikli ölçme değerlendirme uygulamalarına diğer uygulamalara göre daha az yer verilmesinin nedeni, eğitimcilerin çoğunluğunun batı odaklı çalgılar üzerine eğitim alarak mezun olması ve makam bilgisi üzerine eğitim almayı bu konuda yetersiz kalmaları ile bağdaştırılabilir.

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

MİOY dersi eğitimcilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarında müziksel söyleme ve solfej becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaları tercih etme durumları nedir?

Üçüncü alt problemin bulunmasında eğitimcilere, müziksel söyleme ve solfej becerilerini ölçmeye yönelik uygulamalarındaki benzerlik ve farklılıkları görmek için 55 soru yöneltilmiş olup, edinilen bulgular aşağıda tablo halinde gösterilmiş ve sonrasında yorumlanmıştır.

a) Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin verilen ses üzerine tonal dizi söyleme becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaları tercih etme durumları nedir?

Tablo 17. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Tonal İnici ve Çıkıcı Dizi Söyleme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Tercih Ettikleri Uygulamalar

Verilen Ses Üzerine Tonal İnici ve Çıkıcı Dizi Söyleme Becerilerini Ölçmeye Yönelik İçerikler	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Majör Dizi” Söyleyebilme.	22	78.6	6	21.4	28	100
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Armonik Majör Dizi” Söyleyebilme.	18	64.3	10	35.7	28	100
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Melodik Majör Dizi” Söyleyebilme.	16	57.1	12	42.9	28	100
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Çift Armonik Majör Dizi” Söyleyebilme.	6	21.4	22	78.6	28	100
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Minör Dizi” Söyleyebilme.	22	78.6	6	21.4	28	100
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Armonik Minör Dizi” Söyleyebilme	20	71.4	8	28.6	28	100
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Melodik Minör Dizi” Söyleyebilme.	22	78.6	6	21.4	28	100

Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Çift Armonik Minör Dizi” Söyleyebilme.	5	17.9	23	82.1	28	100
Verilen Ses Üzerine “Çıkıcı Majör Dizi İnici Minör Dizi” Söyleyebilme. Örnek: Do Majör Çık La Minör İn.	7	25.0	21	75.0	28	100
Verilen Ses Üzerine “Çıkıcı Minör Dizi İnici Majör Dizi” Söyleyebilme. Örnek: Si Minör Çık Re Majör İn.	6	21.4	22	78.6	28	100

Tablo 17'ye göre araştırmaya katılan eğitimcilerin %78.6'sı ölçme değerlendirme uygulamalarında “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “majör dizi” söyleyebilme” uygulamasına yer verirken %21.4'ünün bu uygulamaya yer vermediği, %64.3'ünün “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “armonik majör dizi” söyleyebilme” uygulamasına verirken 35.7'sinin bu uygulamaya yer vermediği, %57.1'inin “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “melodik majör dizi söyleyebilme” uygulamasına yer verirken %42.9'unun bu uygulamaya yer vermediği, %21.4'ünün verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “çift armonik majör dizi” söyleyebilme %78.6'sının bu uygulamaya yer vermediği, %78.6'sının “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “minör dizi söyleyebilme” uygulamasına yer verirken %21.4'ünün yer vermediği, %71.4'ünün “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “armonik minör dizi” söyleyebilme” uygulamasına yer verirken 28.6'sının bu uygulamaya yer vermediği, %78.6'sının “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “melodik minör dizi” söyleyebilme” uygulamasına yer verirken %21.4'ünün bu uygulamaya yer vermediği, %17.9'unun “verilen “ses üzerine çıkıcı ve inici “çift armonik minör dizi” söyleyebilme” uygulamasına yer verirken %82.1'inin yer vermediği, %25.0'inin “verilen ses üzerine “çıkıcı majör dizi inici minör dizi” söyleyebilme” uygulamasına yer verirken, %75.0'inin bu uygulamaya yer vermediği, %21.4'ünün “verilen ses üzerine “çıkıcı minör dizi inici majör dizi” Söyleyebilme” uygulamasına yer verirken %78.6'sının yer vermediği görülmektedir.

Bu verilere göre özellikle “çift armonik minör” dizisinin ve majör-minör karma dizlerin birlikte yer aldığı tonal inici ve çıkıcı dizi söyleme becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaların eğitimciler arasında çok tercih edilmediği görülmektedir. Çoğunlukla doğal majör, doğal minör, armonik minör ve melodik minör dizilerine ait ölçme değerlendirme uygulamalarının, ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bu durumun eğitimcilerin lisans düzeyindeki teori ve solfej eğitimlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Kaynak eksikliği program içeriklerinin dar kapsamlı tutulması, ders saatlerinin azlığı, çalgı ve ses eğitimi ağırlıklı mesleki eğitim almaları önemli etkenler olarak düşünülebilir.

b) Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin verilen ses üzerine makamsal dizi söyleme becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaları tercih etme durumları nedir?

Tablo 18. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Makamsal İnici ve Çıkıcı Dizi Söyleme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Tercih Ettikleri Uygulamalar

Verilen Ses Üzerine Makamsal İnici ve Çıkıcı Dizi Söyleme Becerilerini Ölçmeye Yönelik İçerikler	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Hüseyini” Dizi Söyleyebilme.	16	57.1	12	42.9	0	0
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Kürdi” Dizi Söyleyebilme.	16	57.1	12	42.9	0	0
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Hicaz” Dizi Söyleyebilme	15	53.6	13	46.4	0	0
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Rast” Dizi Söyleyebilme	14	50.0	14	50.0	0	0
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Nihavent” Dizi Söyleyebilme	13	46.4	15	53.6	0	0
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Nikriz” Dizi Söyleyebilme	14	50.0	14	50.0	0	0
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Karcıgar” Dizi Söyleyebilme	15	53.6	13	46.4	0	0
Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Segah” Dizi Söyleyebilme	13	46.4	15	53.6	0	0

Tablo 18’e göre araştırmaya katılan eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında %57.1’inin “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “hüseyini dizi söyleyebilme” uygulamasına yer verirken %42.9’unun yer vermediği, %57.1’inin “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “kürdi” dizi söyleyebilme” uygulamasına yer verirken %42.9’unun yer vermediği, %53.6’sının “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “hicaz” dizi söyleyebilme” uygulamasına yer verirken 46.9’unun yer vermediği, %50’sinin “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “rast” dizi söyleyebilme” uygulamasına yer verirken %50’sinin yer vermediği, %46.4’ünün “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “nihavent” dizi söyleyebilme” uygulamasına yer verirken %53.6’sının yer vermediği, %50’sinin “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “nikriz” dizi söyleyebilme” uygulamasına yer verirken %50’sinin yer vermediği, %53.6’sının “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “karcıgar” dizi söyleyebilme” uygulamasına yer verirken 46.9’unun yer vermediği, %46.4’ünün “verilen ses üzerine çıkıcı ve inici “segah”

dizi Söyleyebilme” uygulamasına yer verirken %53.6’sının yer vermediği görülmektedir.

Bu verilere göre hüseyini, kürdi, hicaz, karcıgar makamlarında inici ve çıkıcı dizi söyleyebilme becerilerine yönelik uygulamaların ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde diğer makamlara göre daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu makamlar üzerine yazılmış halk ezgisi, ninni vb. ezgilerin çoğunlukta olması nedeniyle eğitim öğretim sürecinde kullanımının daha çok tercih edildiği düşünülebilir.

Tablo 17 ve tablo 18’i karşılaştıracak olursak ölçme ve değerlendirme uygulamaları içerisinde inici ve çıkıcı makamsal dizi söyleme uygulamalarının, tonal inici ve çıkıcı dizi söyleyebilme uygulamalarına göre daha az tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Makamsal dizinin tamamını kullanmaktansa makamı oluşturan dörtlüleri ya da beşlileri de makamın hissini verdiği için, dörtlüler ve beşlileri kullanarak inici çıkıcı uygulamalar yaptırmaya daha çok önem verdikleri düşünülebilir.

c) MİOY dersi eğitimcilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarında solfej becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaları tercih etme durumları nedir?

Tablo 19. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede İki ve Üç Sesli Solfejlere Kullanma Durumları

İki ve Üç Sesli	Solfej					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Bitonik	14	50.0	13	46.4	1	3.6
Tritonik	11	39.3	16	57.1	1	3.6

Tablo 19’a göre eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında %50’sinin iki sesli (bitonik) solfejlere yer verdiği %46.4’ünün yer vermediği, %39.3’ünün üç sesli (tritonik) solfejlere yer verip %57.1’inin yer vermediği görülmektedir. Eğitimcilerin terminolojik olarak bu ifadeleri kullanmadıkları düşünülebilir.

Tablo 20. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Dört Sesli Solfejleri Kullanma

Durumları

Dört Sesli	Solfej					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Majör Tetrakort	15	53.6	12	42.9	1	3.6
Minör Tetrakort	15	53.6	12	42.9	1	3.6
(Hicaz) Arabik Tetrakort	11	39.3	16	57.1	1	3.6
(Kürdi) Frigyen Tetrakort	11	39.3	16	57.1	1	3.6

Tablo 20'ye göre eğitimcilerin solfej ölçme değerlendirme uygulamalarında %53.6'sının majör tetrakorta yer verip %42.9'unun yer vermediği, %53.6'sının minör tetrakorta yer verip %42.9'unun yer vermediği, %39.3'ünün hicaz tetrakorta yer verip %57.1'inin yer vermediği, %39.3'ünün kürdi tetrakorta yer verip %57.1'inin yer vermediği görülmektedir.

Tablo 21. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Beş Sesli Solfejleri Kullanma

Durumları

Beş Sesli	Solfej					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Majör Pentatonik	14	50.0	13	46.4	1	3.6
Minör Pentatonik	14	50.0	31	46.4	1	3.6

Tablo 21'e göre eğitimcilerin solfej ölçme değerlendirme uygulamalarında %50'sinin majör pentatonik içerikli solfej uygulamalarına yer verirken %50'sinin yer vermediği, %50'sinin minör pentatonik içerikli solfej uygulamalarına yer verirken %50'sinin yer vermediği, %3.6'sının ise bu soruları yanıtsız bıraktığı görülmektedir.

Eğitim fakültesinden mezun olacak öğrenciler mesleki yaşantılarında daha çok tonal ve makamsal içerikli ezgileri kullanacakları için eğitimciler tarafından pentatonik dizi içerikli solfej ölçme değerlendirme uygulamalarının, tonal ve makamsal içerikli uygulamalara göre daha az tercih edildiği düşünülebilir.

Tablo 22. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Altı Sesli Diziler İçerikli Solfejleri

Kullanma Durumları

Altı Sesli	Solfej					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Tam aralıklı	7	25.0	19	67.9	2	7.1
Eksiltilmiş	6	21.4	20	71.4	2	7.1

Tablo 22'ye göre eğitimcilerin solfej ölçme değerlendirme uygulamalarında %25'inin tam aralıklı dizi içerikli solfej uygulamalarına yer verirken, %69.7'sinin yer vermediği, %21.4'ünün eksiltilmiş dizi içerikli solfej uygulamalarına yer verirken %71'4'ünün tercih etmediği görülmektedir.

Bu verilere göre tam aralıklı ve eksiltilmiş dizilerden oluşan solfej içeriklerinin ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde eğitimciler tarafından çok tercih edilmediği anlaşılmaktadır.

Tam aralıklı ve eksiltilmiş dizilerden oluşan ezgiler daha çok 20. yy müziği içerisinde kullanıldığı için ve mevcut ders programının sınırlılıklarından dolayı eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde eğitimcilerin çoğunluğu tarafından yer verilmediği düşünülebilir.

Tablo 23. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Modalite İçerikli Solfejleri Kullanma Durumları

Yedi Sesli	Solfej					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
İonyen	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Doryen	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Frigyen	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Lidyen	13	46.4	13	46.4	2	7.1
Mixolidyen	14	50.0	12	42.9	2	7.1
Eolyen	14	50.0	12	42.9	2	7.1
Lokriyen	13	46.4	13	46.4	2	7.1

Tablo 23'e göre eğitimcilerin solfej ölçme değerlendirme uygulamalarında %57.1'i ionyen modu içerikli solfejleri tercih ederken %35.7'sinin tercih etmediği, %53.6'sının doryen modu içerikli solfejleri tercih ederken, %39.3'ünün tercih etmediği, %53.6'sının frigyen modu içerikli solfejleri tercih ederken, %39.3'ünün tercih etmediği, %46.4'ünün lidyen modu içerikli solfejleri tercih ederken %46.4'ünün tercih etmediği, %50'sinin mixolidyen içerikli solfejleri tercih ederken %42.9'unun tercih etmediği, %50'sinin eolyen içerikli solfejleri tercih ederken %42.9'unun tercih etmediği, %46.4'ünün lokriyen modu içerikli solfejleri tercih ederken %46.4'ünün tercih etmediği, %7.1'inin bu sorulara cevap vermediği görülmektedir.

İonyen, doryen ve frigyen modu içerikli solfejlerin diğer modlardaki solfejlere göre daha çok tercih edilmesi, ionyen modunun tonalitede ki majör diziyeye karşılık gelmesi, doryen ve frigyen modunun ise Anadolu'da yaygın olarak kullanılan aktarılmış hüseyini ve kürdi dizilerine karşılık gelmesi ile bağdaştırılabilir.

Tabloda görülen farklılıkların yanında gelen veriler incelendiğinde araştırmaya katılan eğitimcilerin %35.7'sinin solfej ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde modalite içerikli hiçbir uygulamaya yer vermediği görülmüştür.

Tablo 24. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Sekiz Sesli Diziler İçerikli Solfejleri Kullanma Durumları

Sekiz Sesli	Solfej					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Doğal Majör	24	84.7	2	7.1	2	7.1
Armonik Majör	11	39.3	15	53.6	2	7.1
Melodik Majör	11	39.3	15	53.6	2	7.1
Çift Armonik Majör	6	21.4	20	71.4	2	7.1
Doğal Minör	25	89.3	1	3.6	2	7.1
Armonik Minör	25	89.3	1	3.6	2	7.1
Melodik Minör	24	85.7	2	7.1	2	7.1
Çift Armonik Minör	7	25.0	19	67.9	2	7.1
Kromatik Dizi	18	64.3	8	28.6	2	7.1
Tam Ton Yarım Ton Dizi	5	17.9	21	75.0	2	7.1
Yarım Ton Tam Ton Dizi	4	14.3	22	78.6	2	7.1
Blues	2	7.1	24	85.7	2	7.1

Tablo 24'e göre eğitimcilerin solfej ölçme değerlendirme uygulamalarında %84.7'sinin doğal majör içerikli solfejleri tercih ederken %7.1'inin tercih etmediği, %39.3'ünün armonik majör içerikli solfejleri uygulamayı tercih ederken, %53.6'sının tercih etmediği, %39.3'ünün melodik majör içerikli solfejleri uygulamayı tercih ederken, %53.6'sının tercih etmediği, %21.4'ünün çift armonik majör içerikli solfejleri tercih ederken, %71.4'ünün'ünün tercih etmediği, %89.3'ünün doğal minör içerikli solfejleri tercih ederken %3.6'sının tercih etmediği, %89.3'ünün armonik minör içerikli solfejleri tercih ederken %3.6'sının tercih etmediği, %85.7'sinin melodik minör içerikli solfejleri tercih ederken %7.1'inin tercih etmediği, %25'inin çift armonik minör içerikli solfejleri tercih ederken

%67.9'unun tercih etmediği %64.3'ünün kromatik dizi içerikli solfejleri uygulamayı tercih ederken, %28.6'sının tercih etmediği, %17.9'unun tam ton yarım ton dizi içerikli solfej uygulamalarını tercih ederken %75.0'inin tercih etmediği, %7.1'inin blues dizisi içerikli solfej uygulamalarını tercih ederken %85.7'sinin tercih etmediği, %7.1'inin ise bu soruların hiçbirisine cevap vermediği görülmektedir.

Solfej ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde doğal majör, doğal minör, armonik minör, melodik minör dizi içerikli uygulamaların diğer dizi içerikli uygulamalara göre daha çok yer almasının sebebi, okul şarkılarının ve güncel eserlerin büyük çoğunluğunun bu diziler üzerine yazılmış olması ve kaynaklarda yer alan solfej etütlerinin büyük çoğunluğunun bu diziler üzerine yazılmış olması ile bağdaştırılabilir.

Tablo 25. Eğitimcilerin Solfej Becerilerini Ölçmede Makamsal Diziler İçerikli Solfejleri Kullanma Durumları

MAKAMSAL DİZİLER	Solfej					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Rast	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Nihavent	14	50.0	12	42.9	2	7.1
Hüseyni	20	71.4	6	21.4	2	7.1
Hicaz	18	64.3	8	28.6	2	7.1
Kürdi	18	64.3	8	28.6	2	7.1
Karcığar	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Segah	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Nikriz	14	50.0	12	42.9	2	7.1

Tablo 25'e göre eğitimcilerin solfej ölçme değerlendirme uygulamalarında %53.6'sının rast makamında solfejleri tercih ederken %39.3'ünün tercih etmediği, %50.0'sinin nihavent içerikli solfejleri tercih ederken %42.9'unun tercih etmediği, %71.4'ünün hüseyni içerikli solfejleri tercih ederken %21.4'ünün tercih etmediği, %64.3'ünün hicaz makamı içerikli solfejleri tercih ederken, %28.6'sının tercih etmediği, %64.3'ünün kürdi makamı içerikli solfejleri tercih ederken, %28.6'sının tercih etmediği, %57.1'inin karcığar makamı içerikli solfejleri tercih ederken, %35.7'sinin tercih etmediği, %53.6'sının segah makamında solfejleri tercih ederken %39.3'ünün tercih etmediği, %50.0'sinin nikriz makamında solfejleri tercih ederken %42.9'unun tercih etmediği, %7.1'inin ise bu soruların hiçbirisine cevap vermediği görülmektedir.

Hüseyini, hicaz ve küdri makamları solfej ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde diğer makamlara göre daha çok yer almaktadır. Bu makamlarda yazılmış olan geleneksel ve popüler eserlerin fazla olması ve eğitim müziğinde de bu makamlarda yazılmış eserlerin diğer makamlarda yazılmış eserlere göre daha fazla yer alması sebebiyle eğitimciler tarafından kullanımlarının daha çok tercih edildiği düşünülebilir.

Tabloda görülen farklılıkların yanında gelen veriler incelendiğinde araştırmaya katılan eğitimcilerin %21.4'ünün solfej ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde makamsal hiçbir uygulamaya yer vermediği görülmüştür.

4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

MİOY dersi eğitimcilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarında müziksel dikte yazma becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaları tercih etme durumları nedir?

Dördüncü alt problemin bulunmasında eğitimcilere, müziksel yazma becerilerini ölçmeye yönelik uygulamalarındaki benzerlik ve farklılıkları görmek için 48 soru yöneltilmiş olup, edinilen bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilmiş ve sonrasında yorumlanmıştır.

a) Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin tonal ezgi yazma becerilerini ölçmeye yönelik soru içeriklerini tercih etme durumları nedir?

Tablo 26. Eğitimcilerin Tonal Ezgi Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik Kullanıyor Olabilecekleri İçerikler

Tonal Ezgi Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik İçerikler	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Basit Ölçülerde Tonal Ezgi Dikte Çalışması Yapma	28	100	0	0	0	0
Aksak Ölçülerde Tonal Ezgi Dikte Çalışması Yapma	25	89.3	3	10.7	0	0
Bileşik Ölçülerde Tonal Ezgi Dikte Çalışması Yapma	27	96.4	1	3.6	0	0

Tablo 26'ya göre araştırmaya katılan eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında tonalite içerisinde basit ölçülerde tamamının, aksak ölçülerde

%89.3'ünün, bileşik ölçülerde %96.4'ünün müziksel yazma uygulamaları yaptırdıkları görülmektedir.

Eğitimcilerin tamamının ölçme değerlendirme uygulamalarında tonal ezgilerde müziksel yazma uygulamalarına yer verdikleri ve önem gösterdikleri anlaşılmaktadır.

b) Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin makamsal ezgi yazma becerilerini ölçmeye yönelik soru içeriklerini tercih etme durumları nedir?

Tablo 27. Eğitimcilerin Makamsal Ezgi Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik Kullandıkları İçerikler

Makamsal Ezgi Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik İçerikler	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Basit Ölçülerde Makamsal Ezgi Dikte Çalışması Yapma	23	82.1	5	17.9	0	0
Aksak Ölçülerde Makamsal Ezgi Dikte Çalışması Yapma	22	78.6	6	21.4	0	0
Bileşik Ölçülerde Makamsal Ezgi Dikte Çalışması Yapma	20	71.4	8	28.6	0	0

Tablo 27'ye göre araştırmaya katılan eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında makamsal ezgilerde içerisinde basit ölçülerde %82.1'inin, aksak ölçülerde %78.6'sının, bileşik ölçülerde %71.4'ünün müziksel yazma uygulamaları yaptıkları görülmektedir.

c) Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin çoksesli ezgi yazma becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaları tercih etme durumları nedir?

Tablo 28. Eğitimcilerin Çoksesli Ezgi Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik Kullandıkları İçerikler

Çok Sesli Ezgi Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik İçerikler	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
İki Sesli Dikte Yazma	24	85.7	4	14.3	0	0
Üç Sesli Dikte Yazma	9	32.1	19	67.9	0	0

Tablo 28'e göre eğitimcilerin %85.7'sinin ölçme değerlendirme uygulamalarında iki sesli dikte yazdırdığı %14'ünün yazdırmadığı, %32.1'inin üç sesli dikte yazdırıp 67.9'unun yazdırmadığı görülmektedir. Eğitimcilerin büyük çoğunluğunun ölçme değerlendirme uygulamalarında iki sesli dikte yazdırma uygulamasına önem verdikleri söylenebilir.

Çift sesli yazma becerisi öğrencilerin aralık bilgisi, işitme becerisi gibi temel müzik becerilerine sahip olduktan sonra, bu becerilerini sergileyebilecekleri önemli bir çalışma olduğu için eğitimcilerin çoğunluğu tarafından tercih edildiği söylenebilir.

Üç sesli dikte yazdırma uygulamalarının ise iyi işitme becerisine sahip, aralık, akor ve armoni bilgisine hakim öğrencilerin çoğunlukta olduğu gruplara uygulanabileceğinden ve öğrenci yeterliliklerinin sınırlı olmasından dolayı çok tercih edilmediği düşünülebilir.

d) Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin tartım diktesi yazma becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaları tercih etme durumları nedir?

Tablo 29. Eğitimcilerin Tartım Diktesi Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik Kullandıkları Olabilecekleri İçerikler

Tartım Diktesi Yazma Becerilerini Ölçmeye Yönelik İçerikler	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Basit Ölçülerde Tartım Diktesi Yapma	26	92.9	2	7.1	0	0
Aksak Ölçülerde Tartım Diktesi Yapma	26	92.9	2	7.1	0	0
Bileşik Ölçülerde Tartım Diktesi Yapma	25	89.3	3	10.7	0	0

Tablo 29'a göre eğitimcilerin %92.9'unun ölçme değerlendirme uygulamalarında basit ölçülerde tartım diktesi yapma uygulamasına yer verirken %2'sinin yer vermediği, %92.9'unun aksak ölçülerde tartım diktesi yapma uygulamasına yer verirken %7.1'inin yer vermediği, %89.3'ünün bileşik ölçülerde tartım diktesi yapma uygulamasına yer verirken %10.7'sinin yer vermediği görülmektedir.

Öğrencilerin ritmi algılaması ve ritimsel becerilerini geliştirmesi ezgileri daha basit şekilde notaya almalarına katkı sağlayacağından dolayı, eğitimcilerin büyük çoğunluğunun ölçme değerlendirme uygulamalarında tartım diktesine ait uygulamalara önem verdiği düşünülebilir.

Tablo 30. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında İki ve Üç Sesli Dikteleri Kullanım Durumları

İki ve Üç Sesli	Dikte					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	F	%	f	%	f	%
Bitonik	14	50.0	13	46.4	1	3.6
Tritonik	8	28.6	19	67.9	1	3.6

Tablo 30'a göre eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında %50'sinin iki sesli (bitonik) dikteleri kullanmayı tercih edip %46.4'ünün tercih etmediği, %28.6'sının üç sesli (tritonik) dikteleri kullanmayı tercih edip %67.9'unun tercih etmediği görülmektedir.

İki ve üç sesli müziksel yazma uygulamalarına daha çok başlangıç düzeyinde tercih edileceğinden dolayı öğrencilerin ilk ölçme değerlendirme uygulamalarında yer alabileceği düşünülebilir.

Tablo 31. Eğitimcilerin Dikte Becerilerini Ölçmede Dört Sesli Dikteleri Kullanma Durumları

Dört Sesli	Dikte					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Majör Tetrakort	13	46.4	14	50.0	1	3.6
Minör Tetrakort	13	46.4	14	50.0	1	3.6
(Hicaz) Arabik Tetrakort	10	35.7	17	60.7	1	3.6
(Kürdi) Frigyen Tetrakort	10	35.7	17	60.7	1	3.6

Tablo 31'e göre eğitimcilerin dikte ölçme değerlendirme uygulamalarında %46.4'ünün majör tetrakorta yer verip %50'sinin yer vermediği, %46.4'ünün minör tetrakorta yer verip %50'sinin yer vermediği, %35.7'sinin hicaz tetrakorta yer verip %60.7'sinin yer vermediği, %35.7'sinin kürdi (frigyen) tetrakorta yer verip %60.7'sinin yer vermediğini, %3.6'sının ise bu sorulara cevap vermediği görülmektedir.

Eğitimcilerin müziksel yazma odaklı ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde dizinin temelini oluşturan dört sesi kullanmaktan çok dizinin tamamını içeren uygulamaları tercih etmesi ve bu içeriklerin daha çok teorik bilgilerde yer verilmesi sebebiyle dikte uygulamalarında kullanımının çok tercih edilmediği düşünülebilir.

Tablo 32. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Beş Sesli Dikteleri Kullanım Durumları

Beş Sesli	Dikte					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Majör Pentatonik	12	42.9	15	53.6	1	3.6
Minör Pentatonik	12	42.9	15	53.6	1	3.6

Tablo 32'ye göre eğitimcilerin dikte ölçme değerlendirme uygulamalarında %42.9'unun majör pentatonik içerikli uygulamalara yer verdiği %53.6'sının yer vermediğini, %42.9'unun minör pentatonik içerikli dikte uygulamalarına yer verdiği %53.6'sının yer vermediğini, %3.6'sının bu soruları yanıtızsız bıraktığı görülmektedir.

Pentatonik dizilerin eğitim öğretim sürecinde ders saatleri göz önüne alınarak tonal makamsal içeriklere göre daha az yer alması, eğitim müziğinde üzerine yazılmış esere çok rastlanmaması gibi sebeplerden dolayı müziksel yazma odaklı ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde eğitimcilere göre daha az yer tercih edildiği düşünülebilir.

Tablo 33. Eğitimcilerin Dikte Becerilerini Ölçmede Altı Sesli Diziler İçerikli Dikteleri Kullanma Durumları

Altı Sesli	Dikte					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Tam aralıklı	5	17.9	21	75.0	2	7.1
Eksiltilmiş	5	17.9	21	75.0	2	7.1

Tablo 33'e göre eğitimcilerin %17.9'unun dikte ölçme değerlendirme uygulamalarında tam aralıklı dizi içerikli dikte uygulamalarına yer verdiği %70.0'inin yer vermediği, %17.9'u eksiltilmiş dizi içerikli dikte uygulamalarına yer verdiği %70.0'inin yer vermediği, %7.1'inin ise bu sorulara cevap vermediği görülmektedir.

Bu verilere göre tam aralıklı ve eksiltilmiş dizilerden oluşan dikte içeriklerinin ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde eğitimcilerin çoğunluğu tarafından tercih edilmediği anlaşılmaktadır.

Bu diziler üzerine yazılmış olan eser sayısının az olması, eğitim müziğinde yer almamış olması gibi sebeplerle müziksel yazma odaklı ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer almadıkları düşünülebilir.

Tablo 34. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Modalite İçerikli Dikteleri Kullanım Durumları

Yedi Sesli	Dikte					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
İonyen	13	46.4	13	46.4	2	7.1
Doryen	12	42.9	14	50.0	2	7.1
Frigyen	12	42.9	14	50.0	2	7.1
Lidyen	10	35.7	16	57.1	2	7.1
Mixolidyen	11	39.3	15	53.6	2	7.1
Eolyen	12	42.9	14	50.0	2	7.1
Lokriyen	9	32.1	17	60.7	2	7.1

Tablo 34'e göre eğitimcilerin dikte ölçme değerlendirme uygulamalarında %46.4'ünün ionyeyn modu içerikli dikteleri tercih ederken %46.4'ünün tercih etmediği, %42.9'unun doryen modu içerikli dikteleri tercih ederken %50'sinin tercih etmediği, %42.9'unun frigyen modu içerikli dikteleri tercih ederken, %50'sinin tercih etmediği, %35.7'sinin lidyen modu içerikli dikteleri tercih ederken %57.1'inin tercih etmediği, %39.3'ünün mixolidyen içerikli dikteleri tercih ederken %53.6'sının tercih etmediği, %42.9'unun eolyen içerikli dikteleri tercih ederken %50.0'sinin tercih etmediği, %32.1'inin lokriyen modu içerikli dikteleri tercih ederken %60.7'sinin tercih etmediği, %7.1'inin bu sorulara cevap vermediği görülmektedir.

Tabloda görülen farklılıkların yanında gelen veriler incelendiğinde araştırmaya katılan eğitimcilerin %46.4'ünün müziksel yazma odaklı ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde modalite içerikli hiçbir uygulamaya yer vermediği görülmüştür.

Günümüzde eğitim müziği içerisinde modalite üzerine yazılı çok eser olmamasından dolayı ve eğitimcilerin de bu dizi içerikli uygulamalara ilgi göstermemesi nedeniyle modalite içerikli müziksel yazma uygulamalarının makamsal ve tonalite içerikli diğer uygulamalara göre daha az tercih edildiği düşünülebilir.

Tablo 35. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Sekiz Sesli Diziler İçerikli Dikteleri Kullanım Durumları

Sekiz Sesli	Dikte					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Doğal Majör	21	75.0	5	17.9	2	7.1
Armonik Majör	10	35.7	16	57.1	2	7.1
Melodik Majör	10	35.7	16	57.1	2	7.1
Çift Armonik Majör	6	21.4	20	71.4	2	7.1
Doğal Minör	25	89.3	1	3.6	2	7.1
Armonik Minör	25	89.3	1	3.6	2	7.1
Melodik Minör	24	85.7	2	7.1	2	7.1
Çift Armonik Minör	7	25.0	19	67.9	2	7.1
Kromatik Dizi	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Tam Ton Yarım Ton Dizi	6	21.4	20	71.4	2	7.1
Yarım Ton Tam Ton Dizi	5	17.9	21	75.0	2	7.1
Blues	1	3.6	25	89.3	2	7.1

Tablo 35'e göre eğitimcilerin dikte ölçme değerlendirme uygulamalarında %75.0'inin doğal majör içerikli dikteleri uygulamayı tercih ederken %17.9'unun tercih etmediği, %35.7'sinin armonik majör içerikli dikteleri uygulamayı tercih ederken, %57.1'inin tercih etmediği, %35.7'sinin melodik majör içerikli dikteleri uygulamayı tercih ederken, %57.1'inin tercih etmediği, %21.4'ünün çift armonik majör içerikli dikteleri uygulamayı tercih ederken, %71.4'ünün'ünün tercih etmediği, %89.3'ünün doğal minör içerikli dikteleri uygulamayı tercih ederken %3.6'sının tercih etmediği, %89.3'ünün armonik minör içerikli dikteleri uygulamayı tercih ederken %3.6'sının tercih etmediği, %85.7'sinin melodik minör içerikli dikteleri uygulamayı tercih ederken %7.1'inin tercih etmediği, %25'inin çift armonik minör içerikli dikteleri uygulamayı tercih ederken %67.9'unun tercih etmediği, %53.6'sının kromatik dizi içerikli dikteleri uygulamayı tercih ederken, %39.3'ünün tercih etmediği, %21.4'ünün tam ton yarım ton dizi içerikli dikteleri uygulamayı tercih ederken %71.4'ünün tercih etmediği, %3.6'sının blues dizisi içerikli dikteleri uygulamayı tercih ederken %89.3'ünün tercih etmediği, %7.1'inin ise bu sorulara cevap vermediği görülmektedir.

Doğal majör, doğal minör, armonik minör, melodik minör dizi içerikli müziksel yazma uygulamalarının eğitimciler tarafından daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu diziler üzerine yazılmış olan okul şarkısı eserlerinin daha çok

olması, yazılmış olan solfej etütlerinin büyük çoğunluğunun bu diziler üzerine olması, müzik teorisi odaklı kitaplarda daha çok bu dizilerin öğretilmesi gibi sebeplerle eğitimciler tarafından diğer dizilerdeki uygulamalara göre daha fazla önem verildiği söylenebilir.

Tablo 36. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Makamsal Dikteleri Kullanım Durumları

MAKAMSAL DİZİLER	Dikte					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	F	%	f	%	f	%
Rast	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Nihavent	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Hüseyni	20	71.4	6	21.4	2	7.1
Hicaz	19	67.9	7	25.5	2	7.1
Kürdi	19	67.9	7	25.0	2	7.1
Karcıgar	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Segah	14	50.0	12	42.9	2	7.1
Nikriz	14	50.0	12	42.9	2	7.1

Tablo 36'ya göre eğitimcilerin dikte ölçme değerlendirme uygulamalarında %57.1'inin rast makamında solfejleri tercih ederken %35.7'sinin tercih etmediği, %53.6'sının nihavent içerikli solfejleri tercih ederken %39.3'ünün tercih etmediği, %71.4'ünün hüseyini içerikli solfejleri tercih ederken %21.4'ünün tercih etmediği, %67.9'unun hicaz makamı içerikli solfejleri tercih ederken, %25.5'inin tercih etmediği, %67.9'unun kürdi makamı içerikli solfejleri tercih ederken, %25.5'inin tercih etmediği, %53.6'sının karcıgar makamı içerikli solfejleri tercih ederken, %39.3'ünün tercih etmediği, %50.0'sinin segah makamında solfejleri tercih ederken %42.9'unun tercih etmediği, %50.0'sinin nikriz makamında solfejleri tercih ederken %42.9'unun tercih etmediği, %7.1'inin ise bu sorulara cevap vermediği görülmektedir.

Hüseyni, hicaz ve kürdi makamlarının solfej ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde diğer makamlara göre daha çok yer aldığı görülmektedir. Bu diziler üzerine yazılmış eğitim müziği eserlerinin daha çok olması, eğitimcilerin çoğunun batı müziği üzerine eğitim almış olması, makam bilgilerinin eksik kalmış olması, ders saatlerindeki yetersizlikler gibi sebepler ile eğitim öğretim süreci içerisinde bu makamlara daha çok önem verildiği, diğer makamlara daha az yer verildiği düşünülebilir.

Tabloda görülen farklılıkların yanında gelen veriler incelendiğinde araştırmaya katılan eğitimcilerin %21.4'ünün müziksel yazma odaklı ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde makamsal hiçbir uygulamaya yer vermediği görülmüştür.

5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

MİOY dersi eğitimcilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarında müzik teorisine ait bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik uygulamaları tercih etme durumları nedir?

Beşinci alt problemin bulunmasına yönelik eğitimcilere, öğrencilerin müzik teorisine ait bilgilerini ölçmeye yönelik uygulamalarındaki benzerlik ve farklılıkları görmek için 37 soru yöneltilmiş olup yöneltilen sorulara ve edinilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 37. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında İki ve Üç Sesli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları

İki ve Üç Sesli	Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Bitonik	12	42.9	15	53.6	1	3.6
Tritonik	10	35.7	17	60.7	1	3.6

Tablo 37'ye göre eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında %42.9'unun iki sesli (bitonik) teori uygulamalara yer verirken, %53.6'sının yer vermediği, %35.7'si üç sesli (tritonik) solfejler yer verirken %60.7'sinin yer vermediği, %3.6'sının bu sorulara cevap vermediği görülmektedir.

Tritonik ve bitonik içerikli teori uygulamalarının ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde eğitimcilerin çoğunluğu tarafından tercih edilmediği görülmektedir.

Eğitimcilerin bitonik ve tritonik içerikli ölçme değerlendirme uygulamalarını başlangıç düzeyindeki öğrenciler üzerinde kullandıkları ya da öğrenci yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğu sınıf ortamlarında kullanmayı tercih etmedikleri düşünülebilir.

Tablo 38. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Dört Sesli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları

Dört Sesli	Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Majör Tetrakort	16	57.1	11	39.3	1	3.6
Minör Tetrakort	15	53.6	12	42.9	1	3.6
(Hicaz) Arabik Tetrakort	10	35.7	17	60.7	1	3.6
(Kürdi) Frigyen Tetrakort	10	35.7	17	60.7	1	3.6

Tablo 38'e göre eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında %57.1'inin teori uygulamalarında majör tetrakorta yer verip %39.3'ünün yer vermediği, %53.6'sının minör tetrakorta yer verip %42.9'unun yer vermediği, %35.7'sinin hicaz tetrakorta yer verip %60.7'sinin yer vermediği, %35.7'sinin kürdi (frigyen) tetrakorta yer verip %60.7'sinin yer vermediği, %3.6'sının ise bu sorulara cevap vermediği görülmektedir.

Bu verilere göre dört sesli teori uygulamaları içerisinde majör ve minör tetrakort içerikli uygulamaların, hicaz ve kürdi içerikli uygulamalara göre daha çok tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 39. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Beş Sesli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları

Beş Sesli	Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Majör Pentatonik	19	67.9	8	28.6	1	3.6
Minör Pentatonik	19	67.9	8	28.6	1	3.6

Tablo 39'a göre eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında %67.9'unun majör pentatonik içerikli teori uygulamalarına yer verirken %28.6'sının yer vermediği, %67.9'unun minör pentatonik içerikli dikte uygulamalarına yer verirken %28.6'sının yer vermediği, %3.6'sının bu soruları yanıtızsız bıraktığı görülmektedir.

Bu verilere göre beş sesli teori uygulamaları içerisinde majör pentatonik ve minör pentatonik içerikli uygulamaların eğitimcilerin çoğunluğu tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Pentatonik diziler teori odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarında, dikte ve solfej odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarına göre daha çok yer aldığı görülmektedir.

Eğitim müziği içerisinde pentatonik içerikli eser sayısının tonal ve makamsal eserlere göre az olması, müziksel okuma odaklı kitaplarda bu içerikteki ezgilerin çok yer almaması, eğitimcilerin de müzik yaşantılarında pentatonik içerikli ezgileri çok kullanmaması gibi sebeplerle bu dizilerin daha çok teori aşamasında anlatılıp, uygulama sırasında eğitimcilerin çoğunluğu tarafından ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer verilmediği düşünülebilir.

Tablo 40. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Altı Sesli Diziler İçerikli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları

Altı Sesli	Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Tam aralıklı	11	39.3	15	53.6	2	7.1
Eksiltilmiş	10	35.7	16	57.1	2	7.1

Tablo 40'a göre eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında %39.3'ünün tam aralıklı dizi içerikli teori uygulamalarına yer verirken %53.6'sının yer vermediği, %35.7'sinin eksiltilmiş dizi içerikli dikte uygulamalarına yer verirken %57.1'inin yer vermediği, %7.1'inin bu sorulara cevap vermediğini görmektedir.

Bu verilere göre tam aralıklı ve eksiltilmiş dizi içerikli bilgi ve uygulamaların kaynaklarda çok yer almaması, program içeriğinin kısıtlı olması gibi sebeplerle ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde eğitimcilerin çoğunluğu tarafından tercih edilmediği düşünülebilir.

Tablo 41. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Modalite İçerikli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları

Yedi Sesli	Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
İonyen	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Doryen	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Frigyen	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Lidyen	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Mixolidyen	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Eolyen	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Lokriyen	14	50.0	12	42.9	2	7.1

Tablo 41'e göre eğitimcilerin %57.1'inin ölçme değerlendirme uygulamalarında ionyeyn modu içerikli teori uygulamalarını kullanmayı tercih ederken %35.7'sinin tercih etmediği, %57.1'inin doryen modu içerikli teori uygulamalarını kullanmayı tercih ederken %35.7'sinin tercih etmediği, %57.1'inin frigyen modu içerikli teori uygulamalarını tercih ederken %35.7'sinin tercih etmediği, %53.6'sının lidyen modu içerikli teori uygulamalarını tercih ederken %39.3'ünün tercih etmediği, %53.6'sının mixolidyen modu içerikli dikteleri tercih ederken %39.3'ünün tercih etmediği, %57.1'inin eolyen modu içerikli teori uygulamalarını tercih ederken %35.7'sinin tercih etmediği, %50.0'sinin lokriyen modu içerikli teori uygulamalarını tercih ederken %42.9'unun tercih etmediği, %7.1'inin bu sorulara cevap vermediğini görülmektedir.

Tabloda görülen farklılıkların yanında gelen veriler incelendiğinde araştırmaya katılan eğitimcilerin %35.7'sinin modalite içerisinde hiçbir teori odaklı ölçme değerlendirme uygulamasına yer vermediği görülmüştür.

Modların teori odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarında, dikte ve solfej odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarına göre daha çok yer aldığı görülmüştür. Eğitimciler eğitim öğretim sürecinde modları konu olarak anlatıp, teorik bilgilerini verip, müziksel yazma ve okuma çalışmalarını yaptırmaması, modlar üzerine yazılmış çok fazla müziksel okuma odaklı kaynak olmaması sebebiyle daha çok teori odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanıldığı düşünülebilir.

Tablo 42. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Sekiz Sesli Diziler İçerikli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları

Sekiz Sesli	Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Doğal Majör	20	71.4	6	21.4	2	7.1
Armonik Majör	11	39.3	15	53.6	2	7.1
Melodik Majör	12	42.9	14	50.0	2	7.1
Çift Armonik Majör	8	28.6	18	64.3	2	7.1
Doğal Minör	22	78.6	4	14.3	2	7.1
Armonik Minör	22	78.6	4	14.3	2	7.1
Melodik Minör	22	78.6	4	14.3	2	7.1
Çift Armonik Minör	7	25.0	19	67.9	2	7.1
Kromatik Dizi	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Tam Ton Yarım Ton Dizi	8	28.6	18	64.3	2	7.1
Yarım Ton Tam Ton Dizi	7	25.0	19	67.9	2	7.1
Blues	6	21.4	20	71.4	2	7.1

Tablo 42'ye göre eğitimcilerin teori içerikli ölçme değerlendirme uygulamalarında %71.4'ünün doğal majör içerikli teori uygulamalarını kullanmayı tercih ederken %21.4'ünün tercih etmediği, %39.3'ünün armonik majör içerikli teori uygulamalarını tercih ederken, %53.6'sinin tercih etmediği, %42.9'unun melodik majör içerikli teori uygulamalarını tercih ederken, %50.0'sinin tercih etmediği, %28.6'sının çift armonik majör içerikli teori uygulamalarını tercih ederken, %64.3'ünün tercih etmediği, %78.6'sının doğal minör içerikli teori uygulamalarını tercih ederken %14.3'ünün tercih etmediği, %78.6'sının armonik minör içerikli teori uygulamalarını tercih ederken %14.3'ünün tercih etmediği, %78.6'sının melodik minör içerikli teori uygulamalarını tercih ederken %14.3'ünün tercih etmediği, %25.0'ının çift armonik minör teori uygulamalarını uygulamayı tercih ederken %67.9'unun tercih etmediği, %57.2'inin kromatik dizi içerikli teori uygulamalarını tercih ederken, %35.7'sinin tercih etmediği, %25.0'inin tam ton yarım ton dizi içerikli teori uygulamalarını tercih ederken %67.9'unun tercih etmediği, %21.4'ünün blues dizisi içerikli teori uygulamalarını tercih ederken %71.4'ünün tercih etmediği, %7.1'inin ise bu sorulara cevap vermediğini görülmektedir.

Görülen bu farklılıkların yanında var olan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan eğitimcilerin %17.9'unun tonalite içerisinde teori içerikli uygulamaların hiçbirisine yer vermediği, solfej ya da dikte ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer verdiği görülmüştür.

Teori odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarının daha çok doğal majör, doğal minör, armonik minör, melodik minör içerikli uygulamalar çerçevesinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Tonalite içerisinde var olan diğer diziler üzerine yazılmış eser ve etüt sayısının az olması, eğitimcilerin bu dizilere ilgi göstermemesi ya da bilmemesi gibi sebeplerden dolayı bu içerikteki uygulamalara çok yer verilmediği düşünülebilir.

Tablo 43. Eğitimcilerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Makamsal Diziler İçerikli Teori Uygulamalarını Kullanım Durumları

MAKAMSAL DİZİLER	Teori					
	Evet		Hayır		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%
Rast	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Nihavent	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Hüseyni	19	67.9	7	25.0	2	7.1
Hicaz	18	64.3	8	28.6	2	7.1
Kürdi	18	64.3	8	28.6	2	7.1
Karcıgar	16	57.1	10	35.7	2	7.1
Segah	15	53.6	11	39.3	2	7.1
Nikriz	15	53.6	11	39.3	2	7.1

Tablo 43'e göre eğitimcilerin teori odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarında %57.1'inin rast makamı içerikli uygulamaları kullanmayı tercih ederken %35.7'sinin tercih etmediği, %57.1'inin nihavent içerikli teori uygulamalarını ederken %35.7'sinin tercih etmediği, %67.9'unun hüseyini içerikli teori uygulamalarını tercih ederken %25.5'inin tercih etmediği, %64.3'ünün hicaz makamı teori uygulamalarını tercih ederken, %28.6'sının tercih etmediği, %64.3'ünün kürdi makamı içerikli teori uygulamalarını tercih ederken, %28.6'sının tercih etmediği, %57.1'inin karcıgar makamı içerikli teori uygulamalarını tercih ederken, %35.7'sinin tercih etmediği, %53.6'sının segah makamında teori uygulamalarını tercih ederken %39.3'ünün tercih etmediği, %53.6'sının nikriz makamında teori uygulamalarını tercih ederken %39.3'ünün tercih etmediği, %7.1'inin ise bu sorulara cevap vermediği görülmektedir.

Tabloda görülen farklılıkların yanında gelen veriler incelendiğinde araştırmaya katılan eğitimcilerin %25'inin teori odaklı ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde makamsal hiçbir uygulamaya yer vermediği görülmektedir.

Edinilen bulgular ile birlikte eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında tonalite içerisinde neredeyse tamamı dikte ve solfej uygulamasına yer verirken, tonalite içerikli teori uygulamalarına %17.9'unun hiç yer vermediği görülmüştür. Bunların yanında eğitimcilerin %17.9'unun makamsal içerikli, %28.6'sının modalite içerikli hiçbir solfej, dikte ve teori uygulamasına yer vermediği görülmüştür.

6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanıyor oldukları bilişim teknolojilerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Araştırmaya katılan eğitimcilerin %28.5'i ölçme değerlendirme uygulamalarında teknoloji materyallerinden yararlandığını, bunların ise %50'si Ear Master isimli programı kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Benzer yazılımlarda da ezgi, ritim kalıpları, dizi bilgisi, akor bilgisi gibi öğrenme unsurları var olsa da Ear Master yazılımının Türkçe dil seçeneğinin olması nedeniyle tercih edilebilirliğinin diğer yazılımlara göre yüksek olduğu düşünülebilir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı eğitimcileri müziksel işitme algılama becerilerinin bilgisayar destekli programlar aracılığıyla geliştirilmesi üzerine proje oluşturup, bu kapsamda Ear Master laboratuvarı kurmuşlardır. Programın ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde de kullanabilir olduğunu şu şekilde özetlemişlerdir.

“Yazılımın tercih edilmesindeki en önemli faktörlerden biri, eğitici ve öğrenci için birer laboratuvar sürümünün bulunmasıdır. Bu pakette içerik ve sorular düzenlenebilmekte, hazırlanan modüller yine bu yazılım üzerinden öğrenciler tarafından cevaplanabilmekte ve performansları denetlenebilmektedir” (Çelikleş H. vd. 2017:230).

Görsel ve işitsel duylara hitap eden bu programların derslerde ve ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanımını kalıcı öğrenmeye etki edeceği gibi zamandan da tasarruf sağlayacaktır.

7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Eğitimcilerin makam öğretimine yönelik tutumları nasıldır?

Eğitimcilerin derslerinde makam öğretimine yönelik görüşlerini almak için 3 soru yöneltilmiş olup, yöneltilen sorulara ve edinilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 44. Eğitimcilerin Makam Öğretimine Yönelik Tutumları

Eğitimcilerin Makam Kullanımına Yönelik Görüşleri	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Öğrencilerinizin makamsal dizileri öğrenmeleri diğer derslerdeki başarılarını etkiler mi? (enstrüman-orkestra-koro)	23	82.1	5	17.9
Öğrencilerin müziği analiz edebilme becerilerinin gelişmesinde makamsal dizilerin öğretimi gerekli midir?	20	71.4	8	28.6
Derslerinizde tonal ve makamsal karşılaştırma yapıyor musunuz?	21	75.0	7	25.0

Tablo 44'deki verilere göre araştırmaya katılan eğitimcilerin %82.1'inin öğrencilerin makamsal dizileri öğrenmeleri diğer derslerdeki başarılarını etkileyeceğini düşündükleri, %71.4'ünün müziği analiz etme becerilerinde makamsal dizi öğretiminin katkısının olduğunu düşündüklerini, %75'inin derslerinde tonal ve makamsal karşılaştırma yaptıkları görülmektedir.

Eğitimcilere göre makamsal dizi öğretiminin öğrencilerin çalgı, koro orkestra gibi diğer alan derslerindeki başarılarını etkileyeceğini, müzik analizine yönelik becerilerini geliştirmeye yönelik katkısı olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında yararlandıkları kaynakların benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Araştırmanın bu bölümünde bulguları elde etmek için katılımcılara üç soru sorulmuş olup yöneltilen sorulara ve edinilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Müziksel okuma (Solfej) odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarınızda yararlandığınız kaynaklarınız nelerdir?

Araştırmaya katılıp soruyu cevaplayan eğitimcilerin bir kısmı kendi hazırladıkları ölçek ve solfej uygulaması ile ölçme değerlendirme yapıp kaynak kullanmadığını belirtirken, kaynak kullandığını belirten eğitimciler arasında Muammer Sun 1-2 Lavignac 1-A 1-B 1-C 2-A 2-B 2-C 3-A, Fontatine ritmik çalışmalar kitabı, Aynur Elhankızı "Piyano Eşlikli Tonal ve Modal Solfejler-1", Solfej-2 Çoksesli Tonal ve Modal Solfejler", Ali Sevgi Erdal Tuğcular Halk Ezgileriyle Solfej, Ferit Bulut "Makamsal Dikte ve Solfej", Ahmet Adnan Saygun

“Toplu Solfej 1-2”, Duygu Ünal: Solfej kaynaklarını kullanmaları açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bu kaynakların yanında Georges Dandelot’un solfej kitaplarını, Greg Knowles’in “Reading Exercises For Solfege” isimli kitabını, Leo Kraft, Gallon, Ruef, Waignein “Fa anahtarı kitabı, 10 Leçons de Solfege, 12 Leçons de solfege, 10 Etude, 15 Leçons de solfej kitapları”, Özlem Özaltunoğlu “Kanonlarla Solfej-1”, E. Pozzoli, Ahmet Adnan Saygun “Töresel Musiki”, İsmail Bozkaya “ Karma Ölçülerde Dikte ve Solfej”, J. Allerme “Du Solfege Sur La 440 Vol:1-8”, Hindemit “Poliritmik Okuma”, Ali sevgi “Çok Sesli Dikte ve Okuma Parçaları”, Fontaine, Fernard. Traite Pratique du Rhytme Mesure, Ed. Henry Lemoine, M. A. Ghezze “Solfege, Ear Training, Rhytm, Dictation and Music Theory” kaynaklarını kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Bu kaynakların yanı sıra eserlerden kesitler kullanarak okuma yaptıklarını, armoni kitaplarının akor yürüyüşlerini seslendirerek uygulama yaptığını belirten eğitimcilerde bulunmaktadır.

Müzik teorisi odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarınızda yararlandığınız kaynaklarınız nelerdir?

Ülkü Özgür & Salih Aydoğan “Müziksel İşitme Okuma Eğitimi ve Kuram 1-2”, Yücel Köse “Alıştırmalarla Müzik Teorisi”, Nail Yavuzoğlu “Kulak Eğitimi-1”, Nail Yavuzoğlu “Uygulamalı Temel Müzik Teorisi 1-2”, Paraşkev Hacıev “Temel Müzik Teorisi” kaynaklarını kullanmaları açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu kaynakların yanı sıra Otto Karolyi “Müziğe Giriş”, Marta Arkossy Ghezze “Solfege, Ear Training, Rhytm, Dictation and Music Theory”, ABRSM, Prof Emel Çelebioğlu “Müzik Kuramı”, Lale Feridunoğlu “Müziğe Giden Yol”, A. Elhankızı “Uygulamalı Temel Müzik bilgileri”, A. Elhankızı “Temel Müzik Teorisi Soru Bankası”, Mehmet Nemutlu “Müziğe Giriş”, A.Adnan Saygun “Temel Müzik Nazariyatı”, Stefon Kostka “Tonal Armoni”, Londan College Of Music (LCM) Grade 1-6, TRT Repertuarı, Carolyn Alchin “Ear Training Ear Testing”, G.A. Wedge “Ear Training” kaynaklarını kullanan eğitimcilerin de olduğu görülmektedir.

Müziksel yazma (dikte) odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarınızda yararlandığınız kaynaklarınız nelerdir?

Eğitimcilerin çoğunluğu ölçme değerlendirme uygulamalarında kendi yazdığı ezgileri kullandığını belirtmişlerdir. Yardımcı kaynak kullandığını belirten eğitimciler ise şu kitapları kullandıklarını belirtmişlerdir; Sayram Akdil “Temel Müzik Eğitiminde Dikte”, Simone Petit “Cours de Dictées Musicales”, Ülkü Özgür-Salih Aydoğan “Müziksel Yazma Eğitimi ve Ezgi Bankası”, Nikolay Ladukhin “1000 Examples of Musical Dictation”, Aynur Elhankızı “Dikte Çalışmaları”, Ferit Bulut: Makamsal Dikte ve solfej, Ali Sevgi “Çok Sesli Dikte ve Okuma Parçaları”, Marta Arkossy Ghezzeo “Solfege, Ear Training, Rhythm, Dictation and Music Theory”, Bernoit Gauthier & Diane Paquette “Dicte Musicale”, Rueff, Leo Kraft, Jules Arnoud “500 Exercices Gradues”, Ali Sevgi “Çok Sesli Dikte ve Okuma Parçaları”, Laduhin, N. “1000 temel Müziksel Dikte”, N. Gallon “Cours Complet de Dictée Musicale”, Grandjany “500 dikte”, Rueff Jeanine “250 Dictées Musicales Progressives a”, Pozzoli, Carolyn Alchin “Ear Training Ear Testing”, G.A. Wedge “Ear Training”, Özlem Özaltunoğlu 555 Melodik Dikte, Özlem Özaltunoğlu “Dört Partili Akor Bağlantılarıyla Dikte”.

9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi Eğitimcilerinin Güzel Sanatlar Liseleri Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi Eğitimcilerine önerilerindeki benzerlikler nelerdir?

Araştırmanın bu bölümünde eğitimcilere “Güzel Sanatlar Lisesi Eğitimcilerine konu ile ilgili önerileriniz nelerdir?” Sorusu sorularak, önerilerindeki benzerlik ve farklılık içeren görüşler ortaya çıkarılmaya çalışılıp edinilen bulgular aşağıda özetlenip yorumlanmıştır.

Eğitimcilerin görüşlerine göre;

Eğitim fakültelerinden mezun olan her öğrenci müziksel işitme okuma ve yazma dersi almaktadır ancak müzik eğitiminin birçok alanında olduğu gibi (Koro, orkestra-şan...vb) bu derslerin nasıl öğretileceği ile ilgili, lisans dönemlerinde herhangi bir ders içeriği ya da ciddi yazılı kaynak bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğretmen diploması edinmiş her aday bu dersi başarmış demektir. Ancak daha iyi işitme yeteneğine sahip ya da daha iyi eşlik algısına sahip gibi nedenlerle her müzik eğitimcisi bu dersi verebilir mantığı da doğru bir yaklaşım biçimi değildir.

Öğrencilerin çoğu Güzel Sanatlar Liselerinden gelmelerine rağmen, öğretim programları ve ders kitapları ortak olsa da öğretmen eksikliği, alana hakim olmayan, yenilikleri takip etmeyen eğitimcilerin derse girmesi gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin birbirlerinden çok farklı düzeylerde geldikleri düşünölmektedir.

Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi eğitimcisinin lisans dönemindeki öğretmenini model alıp, onun yaptığı öğretim faaliyetlerini kusursuz kabul edip, aynı yolu izlemeye çalışması doğru değildir. Eğitimcinin alanında donanımlı ve yeterlik sahibi olması gereklidir. Öğretmenin meraklı, ilgili, araştırmacı, yenilikleri takip eden ve diğer alan öğretmenleri ile iletişim halinde olan bir yapısı olmalı ayrıca birbirinden farklı birçok kaynağa sahip olsa da öğrenci yerliliklerine uygun alıştırma yazabilmeli, dersiyle ilgili materyal geliştirebilecek donanıma sahip olmalıdır.

Derse, alanına hakim MİOY eğitimcileri girip, Güzel Sanatlar Liselerinde gerçekleştirilen işitme eğitiminin yüksek öğretim kurumlarına temel oluşturması gerekmektedir. Öncelikle temel müzik bilgileri, nota yazma becerileri gibi teorik bilgilerin Güzel Sanatlar Liselerinde kazandırılması yüksek öğretimde sürdürölecek olan işitme eğitiminin daha sağlıklı gerçekleşebilmesine imkan sağlayacaktır.

Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan öğrencilerin müziksel işitme okuma yazma derslerine yönelik teorik ve uygulamalı bilgilerinin dışında temel müzik bilgileri konusunda da büyük eksikliklerle mezun oldukları göze çarpmaktadır. Ders eğitimcilerinin form bilgisi, müzik tarihi, müzik költürü konusunda da donanımlı olması ve bu donanımlara ait temel bilgileri öğrencilerine aktarması gerekmektedir.

Eğitimciler öğretim programını iyi analiz etmeli ve kendilerini öğretim yöntemleri konusunda yetiştirmeli, metotlarını kaynaklarını öğretim programı doğrultusunda seçip planlamalarını dersin amacını gerçekleştirecek şekilde

düzenlemelidir. Ayrıca görev yaptıkları ilde bulunan müzik eğitimi ABD’de görevli işitme eğitimi alan uzmanı varsa iletişime geçerek mesleki alışverişte bulunmalıdır.

Lisans eğitimine gelmiş bir öğrencinin eğitim öğretim sürecinde göreceği bazı derslerin (armoni akor, eşlik, form bilgisi gibi) ön gereksinimlerin (aralık, akor bilgisi, duyum gibi) lise döneminde kazandırılması önemlidir. Çünkü, bu eğitim sistemindeki sarmal yapı, bir önceki öğrenilmesi gereken halkanın zayıf olması durumunda (armoni için akor bilgisinin gerekliliği gibi) öğrenciye sıkıntı yaşatabilmektedir.

Müzik teknolojilerinden de yararlanılarak, öğrencinin ders dışında da çalıştırıcı yardımı alması sağlanmalı. MİOY dersi kapsadığı boyutları itibarıyla diğer dersler ile ilişkilendirilmelidir. Çünkü bu derslerde yaşanan başarı veya başarısızlık diğer derslerde de kendini gösterecektir.

İşitme eğitimi verilirken, müzik basitleştirilmek yerine bütünü öğretmek gereklidir. Aralık, akor tartım kalıpları öğretilirken mevcut olan eserlere benzetilme yoluna gidilmemelidir.

Solfej öğretiminde doğru nefes ve ses kullanımı denetlenmeli, nitelikli müzik dinleme öğretilmeli ve sık sık nitelikli örnekler dinletilmeli, nitelikli müzik dinlenebilecek kurumlara, etkinliklere teknik geziler düzenlenmelidir. Solfej eğitiminde farklı anahtarlarda da çalışmaların yapılması, farklı alan öğretmenleri ile işbirliği içerisinde ders işlenişinin yürütülmesi ve paralel ödevler verilmesi öğrencilerin diğer alan derslerindeki başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir.

10. ARAŞTIRMANIN UZMAN GÖRÜŞÜNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırmanın bölümünde Prof. Dr. Ülkü Özgür ile araştırmanın sonuçları değerlendirilmiş olup konu ile ilgili görüşleri alınmıştır.

1- Araştırmanın sonuçlarına göre müziksel işitme okuma ve yazma dersini yürüten eğitimcilerin %53.6’sı pedagojik eğitim almamış ve %46.3’ü seminer çalıştay vb. etkinliklerde hiç katılmamıştır.

Ölçme değerlendirme uygulamalarının belli standartlarda yapılmamasının, eğitimcilere göre oluşan farklılıkların fazla olmasının bunda sizce etkisi var mı? Öneriniz nedir?

“İşitme, form bilgisi, armoni bilgisini müziksel işitme okuma yazma dersi ile bir bütün olarak görüyorum. Üniversiteden mezun olmuş bir öğrencinin herhangi bir pedagojik eğitim almayı, seminere, çalışmaya katılmadan bunların hepsini düşünerek ders işleme çok uzun zaman alabiliyor. Master eğitiminde öğrenciler istediği dersleri seçip, bir üniversitede eğitimini almadığı derslerin eğitimcisi olabiliyor. Master öğrencileri ileride eğitim verecek oldukları derslere göre eğitim almalı, danışmanları da onları bu şekilde yönlendirmeli.

Seminer, çalıştay gibi etkinliklere hiç katılmamış eğitimciler var fakat bu tip etkinliklerin de çok fazla yapılmadığını sanıyorum. Meslek hayatım boyunca da bizlere böyle bir öneri gelmedi. Sadece bizim dersimiz için değil her öğretmenin kendi alanı ile ilgili bir dersi nasıl işleyeceğine dair eğitim alması farklılıkları illa ki etkileyecektir.

Önerim de sözlerimin içerisinde de olduğu gibi, master öğrencileri ileride yöneleceği alana göre derslerini almalı ve belli aralıklarla bu dersi veren öğretmenlerin bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunmalı. Üniversitelerde ders programlarını eğitimciler kendilerine göre yapmakta. Ana konular belli olsa onun dışında öğretmen istediği konuyu istediği zaman istediği şekilde kendi yöntemiyle öğretebilmeli fakat tonali öğretme modali öğretmeyim gibi seçme şansımız da olmamalı.

2- MİÖY dersi Ölçme değerlendirme uygulamalarında tonalite içerisinde eğitimcilerin %17.9'unun teori içerikli (aralık, akorlar, ton bilgisi..) uygulamalara yer vermediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Tonalite içerisinde teorik uygulamaların ölçme değerlendirme uygulamalarında yer almasının önemi sizce nedir?

Öğrencinin okuyabilmesi ya da duyduğu ezgiyi yazabilmesi, öğrencinin alt yapıyla çok ilişkili olan birşeydir. Aralık bilgisi iyi olduğu için, armoni bilgisi iyi olduğu için ezgilerde yazamadığı yerleri bu bilgilerini kullanarak yazan çok öğrenci

biliyorum. Örneğin yazacağı bir do majör ezginin, do mi sol seslerinden birisi ile başlayacağını bilmesi, var olan tonda o sesin olup olmayacağını bilmesi öğrencinin o ezgiyi yazmasını kolaylaştırıyor. Bilişsel düzeyde öğrenci belli şeyleri öğrenmemişse ikinci aşamasını üçüncü aşaması yapabilmesi absolt bir kulağa sahip ya da hiçbirşey düşünmeden ses yazan veya sürekli tekar edip çalışan öğrenciler için geçerli olabilir. Zaten amacımızda öğrencilerin en az sürede en iyi başarıyı elde edebilecekleri çalışmayı sunabilmektir. Onun için de kuramsal bilgilerin verilmesi çok çok önemlidir.

Birinci sınıfta teorik bilgiler (aralık,akor,ton..) üzerinde çok duruyorum, hatta duymaya yönelik çalışmaları belli bir yere kadar daha az yapıyorum birinci sınıfta bunları çok önemsiyorum ikinci, üçüncü sınıfta da devam ediyorum.

Ölçme değerlendirme içerisinde anlatılmış olan konuyu verdiğiniz puan az da olsa her seferinde yer vermeniz öğrencinin kuram çalışmasını sağlayacak, hemde o kuramı bildiği için duyduğunu doğru yazmasını, ifade etmesini kolaylaştıracaktır.

3- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamalarında eğitimcilerin %17.9'unun makamsal içerikli, hiçbir uygulamaya yer vermediği görülmüştür.

Makamsal içerikli uygulamaların eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer almasının önemi sizce nedir?

Eğitimcilerin %17.9'unun hiçbir makamsal uygulamaya yer vermemesinin nedenini bilmedikleri için öğretmediklerini düşünüyorum. Genel olarak daha önce bize öğretilen tampere sisteme göre hüseyini, kürdi gibi dizilerin yazıldığıydı. Ama ben bir kuram hocası olarak Türk müziği sisteminin temeli verilirken tampere sisteme göre verilmesi taraftarı değilim. Öncelikle geleneksel hali ile öğretilmesi lazım. Türk müziğin kendi içinde kendi tadı kendi rengi var onu öğrencilerin öğrenmesi gerekir. Ondan sonra tampere sisteme uyarlanması gerekiyor. Çünkü hangi makamda nerelere gidildiğini, hangi yenilikleri yapabileceğini öğrenci göremiyor/göremez. Burada da başka bir sorunumuz var, Türk müziği sistemimizi kitlelere öğretebilecek bir öğretim yöntemi hala uygulanmıyor. Hala üniversitelerde gelenek bozulmasını amacıyla bazı şeyler eski sisteme göre öğretiliyor. Çok iyi öğretildiğini de sanmıyorum.

Araştırmada çıkan sonuca göre aktarılmış makam sistemini de kimi eğitimciler öğretmiyor.

Bence birçoğu bilmediği için yapmıyor. Ayrıca aktarılmış makam sistemine göre yazılmış kaç parça var ki öğretmen ne öğretecek. Yine de öğretmenler şunu da yapabilirler. Örneğin la sesini karar alıp dörtlü ve beşlileri (hicaz dörtlüsü, rast beşlisi..vb) söyletebilirler. Herhangi bir sesi karar alıp dizileri söylemesini isteyerek öğretiyorum. Parçaları söyleyerek ya da bağlama, ud çalan öğrencilere çaldırarak işliyorum. Okulda ayrı bir Türk müziği solfej dersi yoksa tabi ki işitme dersi öğretmenleri bildiği kadarıyla derslerinde bunları öğretmesi gerekiyor.

Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde mutlaka yer almalı. Son zamanlarda ki öğrencilerimiz nereden not alacaksa o kadarını çalışıyor. Eğer siz onu anlatıp geçiyor bir daha sormuyorsanız öğrenci çalışmıyor. Aslında üniversite sistemi için ille de sorayım da çalışsın demek güzel bir sistem değil. Maalesef ben bilgiyi veririm o geliştirir diye düşünebileceğiniz öğrenci modeli çok kalmadı. Öğrenci duyduğu ezginin makamını (bilinen yalın makamların) ne olduğunu duyabilmeli tanıyabilmeli. Onunla ilgili soru sormalısınız. Belirlenen karar ses üzerine bütün dörtlüleri beşlileri kendisi bulup çıkmalı.

Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde makamsal inici çıkıcı dizi uygulamasını yaptırmayı faydalı buluyor musunuz?

Makamlarda dizi olarak inip çıkmak çok bir şey ifade etmiyor. Makamlarda tonal müzikteki gibi yukarıya çıkıp inmeniz değil, o makamın içerisinde bir rast seyir yap, hicaz ezgi yarat, verilen ses üzerine dörtlüleri beşlileri söyleme gibi uygulamaların daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü dizi mantığı tonalitede ki gibi çok işlevli değil.

Tonalite ve modalite de çıkıcı inici dizi yaptırma uygulamasına önem veriyor musunuz?

Tonalite’de majör minör dizi içerisinde mutlaka yaptırıyoruz. Kilise modların da ise önce dörtlü dörtlü öğretiyoruz. Onların öğretimi tonal müzik ile ilişkilendirildiği için daha kolay oluyor. Kilise modlarında dizi söyletiyoruz.

4- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamalarında eğitimcilerin %28.6'sının modalite içerikli hiçbir solfej, dikte ve teori uygulamasına yer vermediği görülmüştür.

Kilise modu içerikli uygulamaların eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer almasının önemi sizce nedir?

Kilise Modlarını bir tonalite kadar ya da kendi müziğimiz kadar ayrıntılı verilmesinden yana değilim ama öğrenciler bunları bilmeli. Eğitimdeki müziklerin dizilerine bakacak olursak ne kadarı tonal ne kadarı makamsal ne kadarı modlar ile yazılmış? Duyduğu zaman hangi mod olduğunu bilmeyebilir, ama dinlediği zaman gördüğü zaman bir mod olduğunu tanıyabilmeli. Öğretildiği dönemde de öğrencilerin çalışıp öğrenmesi açısından mutlaka ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer verilmelidir.

5- MİOY dersi ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde (Majör, Minör, Hicaz, Kürdi) Tetrakort dizilerin kullanımının tercih edilmesi konusunda eğitimciler arasında farklılıklar çıktığı görülmüştür.

Tetrakortların eğitim öğretim süreci ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer almasının önemi sizce nedir?

Majör ve minörü dörtlü olarak değil, yedi ses, oktavı ile birlikte sekiz ses olarak işliyorum. Durucu yürüyücü seslerden çıkarak o diziyi tanımlıyorum. Majör dörtlü ya da minör dörtlü bir şey öğretemiyorum.

Kilise modlarını anlatırken dörtlülerin önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü küçük ikilinin geldiği yere göre o dörtlünün niteliği değişiyor.

Makam öğretiminde de diziden çok oradaki oluşunların, dörtlülerin beşlilerin öğretiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde de bu hangi makam ait dizi gibi soru sormaktan ziyade, dörtlü ve beşlileri kullanarak seyir yaptırmayı tercih ediyorum.

Kuramsal olarak ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer vereceksek (“aşağıdaki dizicikleri adlandırın” gibi) anlatıldığı dönemde mutlaka sorulmasını öneriyorum.

6- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde (Majör, Minör) Pentatonik dizilerin kullanımının tercih edilmesi konusunda eğitimciler arasında farklılıklar çıktığı görülmüştür.

Pentatonik dizilerin öğretimi ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer almasının önemi sizce nedir?

Diğer diziler gibi bu dizilerin de öğretilmesi ve sınavlarda sorulması gerekiyor. Çünkü öğrenciler sınavlarda sorulmayan bilgileri öğrenciler kalıcı bir şekilde öğrenmiyor. Final sınavlarından çok anlatıldığı dönemin ara sınavlarında, vizelerde yer verilmesini öneriyorum.

7- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde (Tam aralıklı, Eksiltilmiş) Altı sesli dizilerin kullanımının tercih edilmesi konusunda eğitimciler arasında kullanımının çok tercih edilmediği görülmüştür.

Altı sesli dizilerin eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde ve yer alması sizce önemli mi?

Tonal müzikten sonra olan popüler müzik, jazz müzik hariç daha sonra atonalite tonal olmayan dizileri genel olarak işliyorum, nasıl pentatonik müziği bu böyledir diyorsam bunları da bu şekilde işliyorum. Eğitim müziğinde çok kullanılmadığı için, ders saatlerimiz de sınırlı olduğu için bu konulara ölçme değerlendirme uygulamalarım içerisinde yer verdiğimi söyleyemem. Sadece öğretiyorum birkaç örnek verip birkaç okuma parçaları okuyoruz ama ölçme değerlendirmelerde pek yer vermiyoruz. Ders saatlerimiz yetersiz olduğu için sınırlamamız ve en çok tercih edilen konuları ölçme değerlendirme uygulamalarımızda yer vermemiz gerekiyor.

8- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde armonik majör, melodik majör, çift armonik majör, çift armonik minör tam ton yarım ton, yarım ton tam ton, blues dizileri içerikli uygulamaların çok tercih edilmediği görülmüştür.

Bu dizlere ait uygulamaların eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde ve yer alması sizce önemli mi?

Blues dizileri popüler müzik içerisinde öğretiyoruz. Gençlik hızlı bir şekilde popüler müziğe kayıyor. Dolayısıyla öğrencinin ilgisini çekebilmek için eğitimciler olarak bunları da bilmemiz gerekiyor. Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde ille de yer verilmeli diye düşünmüyorum. Ben kuramsal değil de uygulamalı olarak, öğrencinin kendi eşliklemesi ile şarkının altına hangi akoru çalacağını bulmasına yönelik soru sormayı tercih ediyorum.

Diğer çift armonik, çift melodik gibi dizileri 20. yy dizileri içerisinde yer veriyoruz, fakat çift armonik, çift melodik gibi isimlerle öğretmiyoruz çoğunlukla Azeri kaynaklar bu isimlendirmelere yer veriyor. Tonal müziğin kaynağına batı olarak bakarsanız, incelemediğim kaynaklarda var mıdır bilmiyorum ama batı kaynaklarında bu isimlere rastlamadım. Ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yeri geldiği zaman yer verilebilir fakat biz çift armonik, çift melodik gibi kavramlar ile öğretmiyoruz yani yer vermiyoruz diyebilirim.

9- Eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde %14'ünün iki sesli, 67.9'unun üç sesli müziksel yazma uygulamasına yer vermediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Çoksesli yazma okuma uygulamalarının eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yer verilmesi sizce önemli mi?

Çok sesli çalışmayı işitme dersi için vaz geçilmez bir çalışma olarak görüyorum. Fakat öğrencinin verim alması için alt yapısının çok iyi olması gerekiyor. Aralıkları kuramsal ve işitsel olarak çok iyi bilmesi gerekiyor. Duyduğu aralığı duyar duymaz ayırt edebiliyorsa onu yazılıya koyabiliyor. Gelen öğrencilerin alt yapısı çok düşük olduğu için iki sesli yazma da başarımız çok düşük. Çok iyi bir

planlama yapması lazım öğretmenin iki sesli yazdırması için. Derslerimizde en azından şunu yapıyoruz; belli kitaplarımız var öğrenciler üst ezgiyi çalıp alttaki ezgiyi okuyor, alttaki ezgiyi çalıp üstteki ezgiyi okuyorlar böylece aralık duymasını da geliştirebiliyorlar.

Üç ses dört ses uygulamalarını daha çok akor yürüyüşleri olarak yapıyorum ya da bir tondan diğerine çoksesli olarak modülasyon yapıp hangi tona gittiğimi bulmasını istiyorum. Üç sesli ezgi yazdırma belki yapılabilir ama iki saatlik çalışmayla onu denemiyoruz bile. Onu yazarken de form armoni bilgileri ile birleştirerek yazdırmaya çalışıyoruz. Bütün bilgileri birleştirerek yaptırmanın lazım ki anca öğrenci düşünebilsin.

Çok kolaydan yavaş yavaş zora doğru her bir basamağı ayrı ayrı öğreterek sonra tüm basamakları bir araya getiren ezgiler yaparak çok ses işlenebilir.

10- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamalarının eğitimciler göre farklı uygulamalar barındırmasının nedeni sizce nedir? Bu soruna çözüm öneriniz nedir?

Eğitim fakültelerine baktığımız zaman eğitimcilerin piyano, keman gibi çalgıların derslerini verebilmesi için belli düzeylerde çalgısını çalmasını gerekiyor. Maalesef kuram için böyle bir ölçme yok. Eğitimcinin işitmesi iyiye, iyi solfej okuyorsa kendine güveniyorsa ya da dersin eğitimcisi yoksa bu derse giriyor. Son zamanlarda araştırma görevlileri alınırken de belli bir alan ayrımı gözetmeksizin puan yüksekliğine göre atanıyorlar. Dolayısıyla eğitimciler lisans ve yüksek lisans eğitiminde ne öğrendiyse onu uygulamaya çalışıyor. Doğal olarak da işlenen dersler de yapılan sınavlar da farklı yapıyor. Biraz farklılık olması belki çeşitlilik getirir ama bu kadar çok ayırım olması standart getirmiyor. Bunun düzelmesi için altyapıda düzelmesi gereken o kadar çok şey var ki. Bir kere ilkokul da derse girecekseniz de üniversite de derse girecekseniz de aynı programdan geçiyorsunuz. Yanlışlık başta buradan başlıyor.

Her üniversitenin kendine göre bir programı olabilir fakat tüm üniversitelerin uygulayabileceği öğrencilerin neyi ne kadar öğreneceklerine dair belli bir program olması gerekiyor. Her öğretmen kendine göre ders yapıyor. Belki daha çok diyalog

olabilir, fakat bizde bir diyalog da yok kendi birikimimiz bizimle geliyor bizimle gömülüp gidiyor ancak yazarsak konular bir yerde kalıyor. Hangi üniversitede hangi eğitimci derse giriyor benim onlardan onların bende öğreneceği ne gibi birikimler var bilmiyorum. Bu tür bir araya gelebileceğimiz sempozyum, konferans, seminer, çalıştay gibi etkinliklerde buluşmamızın en kısa yoldan faydasının olacağını düşünüyorum. Şimdi yeni yapılan program için bizlere bir taslak gönderildi eğer bu program geçecek olursa işitme dersi birinci sınıfta iki saat olarak gözüküyor, armoni ve eşlik dersi sadece ikinci sınıfta birer saat olarak gözüküyor dolayısıyla program geçerse önerilerimizin çok bir kıymeti kalmıyor. Henüz program aşamasındayken iş birliği içerisinde olmamız gerekiyor.

11- MİOY dersi Ölçme değerlendirme uygulamalarının belli standartlar içerisinde yapılması sizce mümkün mü? Öneriniz nedir?

Bence çok mümkün değil. Yöreye göre, öğrenciye göre, o yıl alınan öğrencilerin başarı durumlarına göre değişiklik gösterebiliyor. Bir hazırlık sınıfı olsa onların eksikleri orada tamamlansa ondan sonra ortak bir program alınabilir fakat böyle bir uygulama yok. Öğrenci birinci sınıfa gelir gelmez genele göre bir ders yapmamız gerekiyor. Kendi öğrensin deme şansımız da yok. Onun için ortak bir şey yapmamız mümkün değil. Değerlendirme de bile farklılıklar olabiliyor zaman zaman sözlü ve yazılı puanlamaları değişebiliyor. belli sorular oluşturup her yıl kura ile onlar içerisinde seçelim diyemiyorsunuz sınıfa göre hatta öğrenciye göre soru soruyorsunuz. Kişisel farklılıklar, yetenekler çok farklı. Örneğin bu yıl hiç müzik eğitimi almadan gelen öğrencim var. O kadar çok çalışıyor ki onu değerlendirirken bile onun bulunduğu durumu, geldiği yeri göz önüne alarak değerlendiriyorsunuz.

Yazılı, kuramsal sınavlarda öğrencilerin belli şeyleri bilmesi gerektiği için ortak bir havuzda soru tipleri toplanıp ortak bir sınav yapılması düşünülebilir. Bunun için de daha çok bir arada olmak daha çok iş birliği içerisinde bulunmak gerekli olacaktır. Ama performansa dayalı sınavlarda ortak bir sınav yapılması zor gibi gözüküyor.

12- MİOY dersi ölçme değerlendirme uygulama süreci sizce nasıl olmalı?

Bu dersi yazlı ve sözlü olarak iki boyutta ölçüyoruz. Yazılıda muhakkak kuramsal bilgiye, tek sesli ve çift sesli yazmaya yer veriyoruz. Bunların dışında örneğin akorları öğrettiyssek, ama tek sesi değişen ama la sesi verip akor bulmaya, ama dominant yedili ve çevrimleri kuramsal ve duyumsal olarak yer veriyoruz böylece öğrenci duyamasa bile kuramsal bilgi içeren sorulardan puan alıyor.

Sözlü sınava geldiği zamanda daha önce sınıfta okuduğumuz parçaları doğru temiz, müzikaliteye uygun okumasına göre ayrı ayrı puan veriyoruz. Ben daha çok sözlü sınavlarda ilk okumayı (deşifre) önemişiyorum çünkü öğrenciler derslerde okudukları parçaları piyanoyla birlikte şarkı söyler gibi çalışıp gelebiliyor. Mutlaka her sınıfta her düzeye uygun bir ilk okuma parçası veriyoruz. Sözlünün en azından 100 üzerinden 40 puanını buna ayırıyoruz. Çünkü görmediği bir parçayı okuması daha önce kazanmış olduğu bilgilerin hepsini bir arada içeren ve onun müzisyenliğini gösteren çok önemli bir gösterge olarak bakıyorum deşifreye. Çünkü aynı anda her şeyi düşünebiliyor, diğerini daha önce okuyor, ezberleyebiliyor. Ama bilmediği bir şeyi okuyabilmek bir müzisyenin elindeki en önemli anahtar olarak bakıyorum. Sözlülerde örneğin makam öğrettiyssek bu sesin üzerine bu diziyi çık, piyano üzerinde bu ses üzerine bu diziyi çal gibi döneme göre öğrencinin düzeyine göre, vizeye, finale göre farklı uygulamalar yapabiliyoruz

13- MİOY eğitimcilerine konu ile ilgili önerileriniz nelerdir?

Bu dersle ilgili seminer, çalıştay gibi etkinlikler olmayabilir. Fakat insan isterse istediği şeyi öğrenebilir, kendini geliştirebilir. Artık internet diye bir şey var herkes istediği bilgiyi her yerde edinebilir. Mastır derslerini araştırırken gördük Yabancılar işitme derslerini bölüm bölüm internete koymuşlar, hangi konuyu nasıl öğrettiklerini anlatıyorlar. Eğitimciler onlardan bile yararlanabilirler. İnsanlar artık dil biliyor birçok kaynaktan faydalanabilirler. Bunların dışında derse planlı girmek çok önemli. Ne olursa olsun planlı programlı olmaları lazım. Her şeyi not etmeleri yazmaları ileride hatırlayıp kullanmaları çok önemli. Eskiden yazdığımız ezgileri veya edindiğimiz tecrübeleri keşke yazsaydım diyorum. Şimdi bir kitap olurdu. Bazen aynı dersi ard arda üç kere anlatıyorsunuz ve her anlattığımızda farklı bir şey

buluyorsunuz. Bunları hep not etmek, üzerinde kafa yormak ve önceki alınan notları incelemek önemlidir diyorum. Bu işi gerçekten isteyerek severek hergün yeniden öğretiyormuş gibi araştırmak ve bu alandaki kişilerle bir arada olmak, kendini geliştirmenin en önemli yollarından biri diye düşünüyorum.

Bu konuştuklarımızın dışında en büyük eksiklerimiz şu aslında; Örneğin deşifre olsun, çoksesli duyma olsun kuramsal bilgileri öğrenme olsun, bu ders bu derste kaldığı sürece bizim öğrencilere öğretmemiz çok zor. Öğretmen keman dersi olsun piyano dersi olsun tek sesli parça oldun çoksesli parça olsun hiç fark etmez öğrenci çalarken/okurken öğretmeni parçayı durdurup şu anda hangi tonda kaldık, bununla ne ilişkisi var burada hangi akor var gibi sorularla katkıda bulunması lazım. Deşifreyi bir saatte kaç öğrenciye yaptırabilirsiniz? Bireysel ses eğitiminde öğrencisine öğreteceği parçayı çalması. Daha az parça öğretsin önemli değil, ama o verdiği parçayı öğrenci deşifre etme alışkanlığını edinsin. Koroya gittiğinde hep partiyi piyano yardımıyla çıkartsın. İşitme dersi öğretmenin müzisyenliğine katkı sağlayacak bir çalışmadır. O zaman bizim öğrettiklerimizin de diğer dersler içinde kullanılabilir olması lazım. Öğretmenin de o konuları hatırlatması lazım. Müzik her şeyi ile bütün olduğu için işitme dersinde öğrettiklerimizin yerleşmesi öğrencinin gerçek anlamda öğrenmesi için diğer derslerde de desteklenip kullanılması lazım. Hatta mümkünse öğretmenler bizim öğrettiğimiz dönemlerde onlara paralel sorular sorması ve bütün derslerin bir arada gerçekten müzik öğretmenliğine yönelik cevap verecek eğitime dönüşürse ancak herkesin öğrettiği bir işe yarayabilir. Yoksa bizim kendi başımıza ayrı bir ders gibi bunu öğretmemizin öğrencilere çok bir faydası yok diye düşünüyorum.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, bulgular ve yorum bölümü doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dair önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada Müziksel İşitme Okuma ve Yazma derslerinin ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanılabilecek olan örnekleri içeren yönerge hazırlanmış olup, ondokuz üniversiteden yirmisekiz eğitimcinin katılımı ile bulgular elde edilmiştir.

Edinilen bulgular ile birlikte ülkemizdeki Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında görev yapan müziksel işitme, okuma yazma dersi eğitimcilerinin uyguluyor oldukları ölçme değerlendirme uygulamalarındaki benzerlik farklılıklar ortaya çıkmış, ayrıca eğitimcilerin uygulamalarında hangi konu ve içeriklere daha çok önem verip vermedikleri de anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda uzman görüşüne başvurulup, tartışmaya yol açacak konular da tespit edilmiştir.

Araştırmaya göre Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun doktora eğitimini tamamlamış, mesleki yaşantılarında da 10 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip kişiler olduğunu fakat büyük çoğunluğunun bu dersin öğretimi üzerine pedagojik eğitim almadıklarını görmekteyiz.

Bu sonuçtan da anlaşılacağı gibi eğitimcilerin büyük çoğunluğu, lisans döneminde ki hocalarından gördüğü yöntem ve teknikler doğrultusunda ya da katılmış oldukları çalıştay, seminer vb. faaliyetler ile edindikleri bilgiler doğrultusunda derslerini işlemektedir. Dolayısıyla Müziksel İşitme Okuma Yazma dersinin, öğretim yöntem teknikleri üzerine pedagoji eğitiminin yaygın olmaması eğitimciler arasında eğitim öğretim sürecinde farklılıkların fazla olmasına yol açmaktadır. Ayrıca Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi üzerine yapılan araştırma ve çalışmaların az olmasının da buna etken olduğu düşünülebilir.

Birinci alt problemin elde edilmesinde öğrencilerin işitme becerilerini ölçmeye yönelik soru tipleri oluşturulup, eğitimcilere uygulamalarında yer verip vermedikleri sorulmuştur.

Edinilen bulgular doğrultusunda eğitimcilerin büyük çoğunluğunun daha çok giriş ve başlangıç düzeyinde uygulanmakta olan “Na” hecesi ile duyum uygulaması yaptırmadığını fakat bu uygulamayı kullanan eğitimcilerin sayısının da az olmadığını görmekteyiz. Ayrıca verilen ses ekseninde aralık kurma, iki sestem değişen sesi algılama, basılan aralığın kaçlı aralık olduğunu bilme gibi işitme becerisinde temel olan aralık bilgisine dair uygulamaların eğitimciler tarafından önem verildiği görülmektedir.

Akor duyum becerisini ölçmeye yönelik, verilen ses üzerine üç sesli ya da dört sesli akor kurma becerileri ölçmeye yönelik uygulamalar daha çok tercih edilirken, ard arda verilen iki akordan değişen sesi bulma gibi uygulamaların daha az tercih edildiği göze çarpmaktadır. Eğitimcilerin çoğunluğu tarafından öğrencilerinin verilen akoru duyması ve verilen ses üzerine istenilen akor elde etme becerisini kazanmalarının yeterli olduğu görülmektedir.

İkinci alt problemin elde edilmesinde dersin genel konuları belirlenmiş olup eğitimcilerin bu konu içeriklerine ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde bu konulara yer verip vermedikleri sorulmuştur. Sonuç olarak eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde müzik işaret ve terimleri- temel müzik yazım kuralları, aralıklar, tonalite bilgisi, akorlar konularına tamamının yer verdiğini, makam bilgisi, modalite bilgisi, karşılaştırmalı tonal modal ve makamsal diziler konularına ölçme değerlendirme uygulamalarında hiç yer vermeyen eğitimcilerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Edinilen bulgulara göre Müziksel İşitme Okuma Yazma dersinin ölçme değerlendirme uygulamalarında batı müziği sistemine dayalı ölçme değerlendirme uygulamalarına daha çok ağırlık verildiği görülmektedir. Müziksel İşitme Okuma Yazma dersi eğitimcilerinin lisans döneminde %92.8'inin batı çalgıları üzerine eğitim almasının buna etken olduğu söylenebilir.

Üçüncü alt problemin elde edilmesinde eğitimcilerin solfej ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanabilecekleri tonalite, modalite ve makam

içerikli inici ve çıkıcı dizi söyleme ve okuma becerilerini yönelik kullanıyor oldukları uygulamalarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitimcilerin çoğunluğunun uygulamalarında tonalite içerisinde çıkıcı ve inici majör dizi söyleme, minör dizi söyleme, armonik ve melodik minör söyleme becerilerini ölçmeye yönelik uygulamalara yer verdiği görülmüştür. Çift armonik majör dizi, çift armonik minör dizi söyleme gibi uygulamalara yer veren eğitimcilerin sayısının oldukça az olduğu göze çarpmaktadır. Ülkemizdeki müzik teorisi üzerine yazılmış olan kaynaklarda ve yapılan araştırmalarda bu dizilerin çok yer almamasının buna etken olduğu söylenebilir.

Ayrıca eğitimcilerin majör ve minör dizileri karma olarak kullanıyor olabilecekleri (minör çıkıcı-majör inici) söyleme becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaların da çok tercih edilmediği sonucu da ortaya çıkmıştır. Eğitimcilere göre öğrencilerin belli bir ton içerisinde inici ve çıkıcı olarak dizi söyleme becerisini kazanmalarının yeterli olduğu görülmektedir.

Makamsal inici ve çıkıcı dizi söyleme becerilerini ölçmeye yönelik uygulamaların tercih edilmesinde eğitimciler arasında büyük farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Uygulamayı tercih eden eğitimciler arasında hüseyini, kürdi, hicaz, karcıgar dizi içerikli uygulamaların daha çok tercih edildiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Solfej okuma becerilerini ölçmeye yönelik uygulamalar en çok tercih edilen solfej uygulamalarının doğal majör, doğal minör, armonik minör, melodik minör, kromatik dizi, içerikli solfejler olması açısından benzerlik göstermektedir. Buna yerli ve yabancı kaynakların çoğunluğunun bu içerikler üzerine kurulmuş olması ve müzik eğitiminde kazanılması gereken temel diziler olmasının etken olduğu söylenebilir.

Blues, tam ton yarım ton dizi, yarım ton tam ton dizi, armonik majör dizi, çift armonik majör dizi, çift armonik minör dizi, tam aralıklı dizi, eksiltilmiş dizi içerikli solfej uygulamalarının ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde eğitimcilerin çoğunluğu tarafından tercih edilmemesi yönüyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu içeriklerin yerli ve yabancı kaynaklarda çok yer almaması, yapılan araştırmalarda bu içeriklerin yeterli yer verilmemesi, eğitimcilerin de eğitim yaşantılarında bu içerikler hakkında yeterli bilgi edinmemiş olmasının buna etken olduğu söylenebilir.

İki sesli, üç sesli, dört sesli, beş sesli dizilerden oluşan makamsal ve modalite içerikli solfejler uygulamalarını tercih eden eğitimciler ile tercih etmeyen eğitimciler arasında büyük farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Dördüncü alt problemin elde edilmesinde eğitimcilerin müziksel yazma ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanıyor oldukları benzerlik ve farklılık içeren konu ve uygulamalar öğrenilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimcilerin tonal ve makamsal ezgi içeriklerinde basit, aksak, bileşik ölçülerde büyük çoğunluğunun dikte yazdırması benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çok sesli müziksel yazma uygulamalarından en fazla iki sesli müziksel yazma uygulamalarına yer verdikleri görülmüştür. Üç ve daha fazla çoksesli müziksel yazma uygulamalarını kullanan eğitimcilerin fazla olmadığı görülmektedir.

Tritonik, majör tetrakort, minör tetrakort, hicaz tetrakort, kürdi tetrakort, majör pentatonik, minör pentatonik, tam aralıklı dizi, eksiltilmiş dizi, modalite, armonik majör, melodik majör, çift armonik majör, çift armonik minör, kromatik dizi, tam ton yarım ton dizi, yarım ton tam ton dizi, blues içerikli dizilerin eğitimcilerin çoğunluğu tarafından ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde tercih edilmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Tonalite içerisinde doğal majör, doğal minör, armonik minör, melodik minör, kromatik dizi içerikli müziksel yazma uygulamalarının tercih edildiği, makamsal içerikli uygulamalardan ise hüseyini, hicaz, kürdi içerikli müziksel yazma uygulamalarına daha çok yer verildiği sonucuna varılmıştır.

Beşinci alt problemin elde edilmesinde eğitimcilerin öğrencilerin müzik teorisi bilgilerini görmeye yönelik ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanıyor oldukları benzerlik ve farklılık gösteren uygulamalar öğrenilmeye çalışılmıştır. Edinilen bulgular doğrultusunda, eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde kullanıyor oldukları teori uygulamaları arasında büyük farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu uygulamalar içerisinde bitonik, tritonik, hicaz tetrakort, frigen tetrakort, tam aralıklı, eksiltilmiş, armonik majör, melodik majör, çift armonik majör, çift armonik minör, tam ton yarım ton dizi, yarım ton tamton dizi, blues içerikli teori

ölçme değerlendirme uygulamalarını tercih eden eğitimcilerin oranının fazla olmadığı görülmektedir. En çok tercih edilen uygulamaların majör pentatonik, minör pentatonik, doğal majör, doğal minör, armonik minör, melodik minör, hüseyini, hicaz, kürdi içerikli uygulamalara daha çok yer verildiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Majör tetrakort, minör tetrakort, modalite, rast, nihavent, karcıgar, segah, nikriz içerikli teori ölçme değerlendirme uygulamalarını kullanmayı tercih eden eğitimciler olduğu kadar, benzer oranlarda tercih etmeyen eğitimcilerin de olduğu sonucuna varılmıştır.

Altıncı alt problemin elde edilmesinde eğitimcilerin ölçme değerlendirme uygulamalarında teknoloji materyallerinden yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuş varsa kullanıyor oldukları teknoloji materyalleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

Sonuç olarak teknoloji materyallerinin kullanımının çok tercih edilmediği, kullanan eğitimcilerin %50'lik kısmının EarMaster isimli programı kullanmayı tercih ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı eğitimcileri teknoloji materyallerini kullanmanın önemli olduğunu düşünüp, müziksel işitme okuma ve yazma dersleri eğitim öğretim sürecinde kullanılmakta olan bir bilgisayar laboratuvarının kurduğu görülmüştür.

Yedinci alt problemin elde edilmesinde eğitimcilerin makam öğretimine yönelik görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimcilere göre öğrencilerinin makamsal dizileri öğrenmeleri orkestra, koro, çalgı derslerindeki başarılarını etkilemekte, analiz becerilenin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Oranları %30'un altında da olsa makamsal dizi öğretiminin bunlara katkısının olmadığını düşünen eğitimcilerin de olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitimcilerin çoğunluğu derslerinde tonal ve makamsal karşılaştırma yaptığını belirtmiştir.

Eğitimciler makamsal içerikleri uygulamaların eğitim öğretim sürecinde önemli olduğunu yönünde benzer düşüncelerde olsalar da ölçme değerlendirme uygulamaları içerisinde yeteri kadar makamsal uygulamalara yer vermedikleri görülmektedir.

Sekizinci alt problemin elde edilmesinde eğitimcilerde ölçme değerlendirme uygulamalarında yararlandıkları kaynakların neler olduğu sorulmuş edinilen bulgular doğrultusunda benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır.

Sonuç olarak eğitimcilerin büyük çoğunluğu solfej ölçme değerlendirme uygulamalarında Lavignac 1-A,1-B, 1-C, 2-A, 2-B, 2-C, 3-A, Fontatine ritmik çalışmalar kitaplarının yanında daha çok ülkemizde basılmış olan Aynur Elhankızı “Piyano Eşlikli Tonal ve Modal Solfejler-1”, Solfej-2 Çoksesli Tonal ve Modal Solfejler”, Ali Sevgi Erdal Tuğcular Halk Ezgileriyle Solfej, Ferit Bulut “Makamsal Dikte ve Solfej”, Ahmet Adnan Saygun “Toplu Solfej 1-2”, Duygu Ünal: Solfej kaynaklarının kullanımının benzerlik göstermesi eğitimcilerin yerli kaynaklarımıza önem verdiğini göstermektedir.

Müzik teorisi ölçme değerlendirme uygulamalarında da Ülkü Özgür & Salih Aydoğan “Müziksel İşitme Okuma Eğitimi ve Kuram 1-2”, Yücel Köse “Alıştırmalarla Müzik Teorisi”, Nail Yavuzoğlu “Kulak Eğitimi-1”, Nail Yavuzoğlu “Uygulamalı Temel Müzik Teorisi 1-2”, Paraşkev Hacıev “Temel Müzik Teorisi” kaynaklarını kullanmaları açısından benzerlik gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Müziksel yazma ölçme değerlendirme uygulamalarında eğitimcilerin çoğunluğu farklı kaynaklardan yardım almaya gerek duymayıp kendi yazdıkları dikteleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunların dışında da ortak bir kaynak kullanılmadığı, benzer olmayan birden çok kaynaktan yararlandıkları sonucuna varılmıştır.

Dokuzuncu alt problemin elde edilmesinde eğitimcilerin güzel sanatlar liseleri müziksel işitme okuma ve yazma dersini yürüten eğitimcilere tavsiye ve önerileri sorulmuş edinilen bulgular doğrultusunda benzerlik ve farklılık içeren düşünceleri ortaya çıkarılmıştır.

Sonuç olarak eğitimcilere göre müziksel işitme okuma ve yazma dersi eğitimcisi daha iyi işitme yeteneğine sahip olan kişilerden seçilmesinin yanlış olduğunu belirtip ders eğitimcilerinin, lisans eğitiminde gördüğü eğitimcilik anlayışı ile sınırlı kalmayan alanı ile ilgili yenilikleri takip eden, kaynaklarını geniş tutan kişiler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan

öğrencilerin müziksel işitme okuma yazma derslerine yönelik teorik ve uygulamalı bilgilerinin dışında temel müzik bilgileri konusunda da büyük eksikliklerle mezun olduklarını belirtmişlerdir. Buradan ders eğitimcilerinin form bilgisi, müzik tarihi ve müzik kültürü konusunda da donanımlı olup farklı müzik türlerini bilen araştıran kişiler olmasının gerekli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Eğitimcilere göre; öğrencilerin ders dışında da teknoloji materyalleri ile çalışmalarının sağlanması ders başarısını arttıracak gibi öğrenmeyi kolaylaştıracağı belirtilmektedir. Buradan da müziksel işitme okuma yazma dersi eğitimcilerinin alanları ile ilgili teknoloji materyallerini takip etmesi, teknolojinin sunduğu yeniliklere açık olması önemlidir sonucuna varabiliriz.

Alt problemlere ait ulaşılan sonuçlar doğrultusunda eğitim fakülteleri müziksel işitme okuma yazma dersleri ölçme değerlendirme uygulamalarının farklılıklara sahip olduğu, belli standartlar içerisinde yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre;

Lisans programında yer almayan, yüksek lisans eğitimi sürecinde ise yaygın olmayan müziksel işitme okuma yazma derslerinin öğretim yöntem teknikleri üzerine pedagoji derslerinin yaygınlaştırılması ve bu eğitimi almış akademisyenlerin bu derslere girmesi, dersin eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları aşamasında eğitimcilere göre çıkan farklılıkları azaltacaktır.

Müziksel işitme okuma ve yazma derslerine ait seminer, çalıştay gibi etkinliklerin artması, eğitimcilere yeni öğretim yöntem teknikleri hakkında fikirler kazandıracak gibi aynı zamanda belli standartlar içerisinde ders işlenmesini ve ölçme değerlendirme uygulamalarını yapmalarına katkı sağlayacaktır.

İlgili yayın ve araştırmaları inceleyecek olursak müziksel işitme okuma yazma dersleri üzerine yapılmış olan araştırma ve çalışmaların sayısının az olduğunu, bu dersin ölçme değerlendirme uygulamaları üzerine yapılmış olan bir araştırmaya rastlanılmadığını görmekteyiz. Alan üzerine yapılacak olan çalışma ve araştırmaların sayısının artması dersin eğitim öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme uygulamaları aşamasında standartlara ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Albuz, A. (1996). *AGSL Müzik Bölümlerinde Uygulanan Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersinin Önemi İçeriği ve Sorunları*. I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Ali, F. (2017). *Müzik ve Müziğimizin Sorunları*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları
- Atak Yayla, A. (2003). Evaluating and Assessing The Musical Skills in Turkey and in The Wold in Music Education of The 21th Century. *Turkish Journal Music Education*, 1(2).
- Atılğan, H. (Ed.). (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Aydoğan, S. ve Özgür, Ü. (2012). *Müziksel İşitme Okuma Eğitimi ve Kuram*. Ankara: Sözkese Matbaası
- Baykul, T., Turgut. F., M., (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilen, S. (1994). *Müzik Eğitimi Yöntem ve Tekniklerinin Müzik Eğitimindeki Önemi*. Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Eğitiminin Yetmişbeşinci Yılına Armağan (1924-1994) Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi
- Bulut, M., H. (2017). *Müzik Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınevi
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö.,E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Çelik, D. (2005). *Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

- Çeliksaş, H., Engür D., Batu L., Demirbatır R.,E. (2017). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müziksel İşitme Algılama Becerilerinin, Bilgisayar Destekli Programlar Aracılığıyla Geliştirilmesi: Proje Tanıtımı*. VIII. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu s:230
- Fenmen M. (1991). *Müzikçinin El Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Göçmen, G. B., (2004). *Değerlendirmeye Genel Bir Bakış Kriter Referanslı (Mutlak) Ya da Norm Referanslı (Bağıl) Değerlendirme*. XIII. Ulusal Bilimler Kurultayı, (6-9 Temmuz 2004), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Görsev, S. (1996). *AGSL Müzik Bölümlerinin Müzik Eğitimi Bölümleri Yönünden Önemi Ve Sorunları*. I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- İşman, A. (2005). *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. (30. Baskı). Ankara: Nobel A Yayıncılık.
- Lavignac, A. (1939). *Musiki Terbiyesi*. (A. Denker, Çev.). İstanbul: Kanaat Kitapevi
- Özatunoğlu, Ö. (2003). *Solfej öğretim yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özatunoğlu, Ö. (2016). *555 Melodik Dikte*. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınevi
- Özdemir, G. (2016). *Müziksel Okuma (Solfej) Performans Testi Tasarımı*. (Doktora Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Özgül, İ. (2000). *Müzik Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Say, A. (2001). *Müzik Öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Sevgi, A. (2000). *Çoksesli Dikte ve Okuma Parçaları*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi
- Sun, M. (1973). *Solfej 1. Kitap* Ankara: ADK Yayını, akt. Özgül, İ. (2000). *Müzik Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Sun, M. (1981). *Solfej*. Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi

- Şimşek, Y. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Şimşek Yayıncılık
- Türkmen, E. (2012). *Müzik Araştırmaları*. Afyonkarahisar: Kocatepe Akademik Yayınevi
- Türkmen, E., F. (2016). *Müzik Öğretiminde Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Uçan, A (1994.) *Müzik Kuramları Eğitimin Kavramsal Temelleri ve Genel Kuramsal Çerçevesi*. Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Eğitiminin Yetmişbeşinci Yılına Armağan (1924-1994) Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uslu, M. (1996). *Türkiye’de Çalgı Eğitiminin Yaygınlaştırılmasında ve Geliştirilmesinde AGSL Müzik Bölümlerinin Önemi*. I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Yayla, F. (2006) *Müziksel İşitimin Temel Prensipleri*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 12, s. 28-38
- Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Öz Eğitim Yayınları
- AKTS Kredisi Nedir?*, (b.t). Ocak 8, 2018, <http://aktskurumsal.sdu.edu.tr/tr/aktsde-bilgileri/akts-kredisi-nedir-2672s.html>

EKLER

Bu çalışma **Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma** konulu araştırma için ön bilgi edinme, durum tespiti yapabilme amacıyla hazırlanmıştır. Ders ölçme değerlendirme uygulamalarının belirlenmesi, işlenişi hakkında fikir elde edilebilmesi, elde edilen bilgi ve verilerin ilgililerle buluşturabilmesi amacıyla hazırlanan çalışmaya katılımınız çalışmaya destek olacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Osman ÖZDEMİR

1. Mezun Olduğunuz Okul Adı

2. Mezuniyet Durumunuz

- a) Lisans
- b) Yüksek Lisans
- c) Doktora/Sanatta Yeterlik

3. Cinsiyetiniz

E	K
---	---

4. Lisans Eğitiminizdeki Çalgınız

- a) Piyano
- b) Keman
- c) Viyola
- d) Çello
- e) Kontrbas
- f) Flüt
- g) Gitar
- g) Bağlama
- h) Kanun
- j) Ud
- k) Türk Müziği Nefesli
- l) Şan
- m) Diğer

5. Meslekteki Kıdem Yılıınız

- a) 0-5
- b) 5-10
- c) 10-15
- d) 15 ve Üzeri

6. Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersini kaç yıldır yürütmektesiniz?

- a) 0-5
- b) 5-10
- c) 10-15
- d) 15 ve Üzeri

7. Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi eğitimi üzerine pedagojik eğitim aldınız mı?

Evet	Hayır
------	-------

8. Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi eğitimi üzerine seminer çalıştay vb. etkinliklere katıldınız mı?

Evet	Hayır
------	-------

9. MİOY derslerinizde “işitme becerilerini” ölçme değerlendirmeye yönelik aşağıdakilerden hangilerini uygulamaktasınız. lütfen cevaplayınız

	Aşağıdaki Yaklaşımları Sınavlarımızda Uyguluyor musunuz ?	Evet	Hayır
9.1	“Na” Hecesiyle Tek Ses İşitme		
9.2	“Na” Hecesiyle İki Ses Duyma.		
9.3	“Na” Hecesiyle Üç Ses Duyma.		
9.4	“Na” Hecesiyle Dört Ses Duyma.		
9.5	Ard Arda Verilen İki Sesten Değişen Sesi Bulma.		
9.6	Ard Arda Verilen Üç Sesten Değişen Sesi Bulma.		
9.7	Arda Arda Verilen Dört Sesten Değişen Sesi Bulma		
9.8	Verilen Sesin Üzerine Aralık Kurma Ve Söyleme.		
9.9	Verilen Sesin Altına Aralık Kurma Ve Söyleme.		
9.10	İşitilen İki Sesin Kaçlı Aralık Olduğunu Bilme Ve Söyleme		
9.11	Verilen İki Sesten Değişen Sesin Adını Söyleme		
9.12	Verilen Sesin Üzerine Üç Sesli Akor Kurma Ve Söyleme.		
9.13	İşitilen Üç Sesli Akorun Adını Bilme Ve Söyleme		
9.14	Ard Arda Verilen Üç Sesli İki Akordan Değişen Sesin Adını Söyleme		
9.15	Verilen Sesin Üzerine Dört Sesli Akor Kurma Ve Söyleme.		
9.16	İşitilen Dört Sesli Akorun Adını Bilme Ve Söyleme		
9.17	Ard Arda Verilen Dört Sesli İki Akordan Değişen Sesin Adını Söyleme		
9.18	Basit Ölçülerde Tonal Ezgi Dikte Çalışması Yapma		
9.19	Aksak Ölçülerde Tonal Ezgi Dikte Çalışması Yapma		
9.20	Bileşik Ölçülerde Tonal Ezgi Dikte Çalışması Yapma		
9.21	Basit Ölçülerde Makamsal Ezgi Dikte Çalışması Yapma		
9.22	Aksak Ölçülerde Makamsal Ezgi Dikte Çalışması Yapma		
9.23	Bileşik Ölçülerde Makamsal Ezgi Dikte Çalışması Yapma		
9.24	İki Sesli Dikte Yazma		
9.25	Üç Sesli Dikte Yazma		
9.26	Basit Ölçülerde Tartım Diktesi Yapma		
9.27	Aksak Ölçülerde Tartım Diktesi Yapma		
9.28	Bileşik Ölçülerde Tartım Diktesi Yapma		
9.29	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Majör Dizi” Söyleyebilme.		
9.30	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Armonik Majör Dizi” Söyleyebilme.		
9.31	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Melodik Majör Dizi” Söyleyebilme.		
9.32	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Çift Armonik Majör Dizi” Söyleyebilme.		
9.33	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Minör Dizi” Söyleyebilme.		
9.34	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Armonik Minör Dizi” Söyleyebilme		
9.35	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Melodik Minör Dizi” Söyleyebilme.		
9.36	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Çift Armonik Minör Dizi” Söyleyebilme.		

9.37	Verilen Ses Üzerine “Çıkıcı Majör Dizi İnici Minör Dizi” Söyleyebilme. Örnek: Do Majör Çık La Minör İn.		
9.38	Verilen Ses Üzerine “Çıkıcı Minör Dizi İnici Majör Dizi” Söyleyebilme. Örnek: Si Minör Çık Re Majör İn.		
9.39	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Hüseyni “Dizi Söyleyebilme.		
9.40	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Kürdi” Dizi Söyleyebilme.		
9.41	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Hicaz” Dizi Söyleyebilme		
9.42	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Rast” Dizi Söyleyebilme		
9.43	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Nihavent” Dizi Söyleyebilme		
9.44	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Nikriz” Dizi Söyleyebilme		
9.45	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Karcıgar” Dizi Söyleyebilme		
9.46	Verilen Ses Üzerine Çıkıcı Ve İnici “Segah” Dizi Söyleyebilme		

10. Aşağıda Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi Öğrenme Alanları ve Konu İçerikleri Verilmiştir. Dersin ölçme değerlendirme uygulamalarında bu kuramsal bilgilere yer veriyor musunuz? Açıklamalarınız var ise lütfen yazınız.

	Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi Öğrenme Alanları	Evet	Hayır	Varsa Ek Düşünceniz
10.1	Müzik İşaret Ve Terimleri- Temel Müzik Yazım Kuralları			
10.2	Aralıklar			
10.3	Tonalite Bilgisi			
10.4	Modalite Bilgisi (Modlar)			
10.5	Makam Bilgisi (Makamlar)			
10.6	Karşılaştırmalı Tonal-Modal ve Makamsal Diziler			
10.7	Akorlar			
10.8	Ezgi-Melodi Bilgisi			

11. Aşağıdaki dizilerden hangilerine ölçme değerlendirme uygulamalarında yer veriyorsunuz?

	Diziler	Cevaplar		
		Solfej	Dikte	Teori
	İKİ SESLİ			
11. 1	Bitonik			
	ÜÇ SESLİ			
11. 2	Tritonik			
	DÖRT SESLİ			
11. 3	Majör Tetrakort			
11. 4	Minör Tetrakort			
11. 5	(Hicaz) Arabik Tetrakort			
11. 6	(Kürdi) Frigyen Tetrakort			
	BEŞ SESLİ			
11. 7	Majör Pentatonik			
11. 8	Minör Pentatonik			
	ALTI SESLİ			
11.9	Tam aralıklı			
11. 10	Eksiltilmiş			
	YEDİ SESLİ-MODLAR			
11. 11	İonyen			
11. 12	Doryen			
11. 13	Frigyen			
11. 14	Lidyen			
11. 15	Mixolidyen			
11. 16	Eolyen			
11. 17	Lokriyen			
	SEKİZ SESLİ			
11. 18	Doğal Majör			
11. 19	Armonik Majör			
11. 20	Melodik Majör			
11. 21	Çift Armonik Majör			
11. 22	Doğal Minör			
11. 23	Armonik Minör			
11. 24	Melodik Minör			
11. 25	Çift Armonik Minör			
11. 26	Kromatik Dizi			
11. 27	Tam Ton Yarım Ton Dizi			
11. 28	Yarım Ton Tam Ton Dizi			
11. 29	Blues			
	AKTARILMIŞ MAKAM DİZİLERİ			
11. 30	Rast			
11. 31	Nihavent			
11. 32	Hüseyni			
11. 33	Hicaz			
11. 34	Kürdi			
11. 35	Karcığar			
11. 36	Segah			
11. 37	Nikriz			

12. Öğrencilerinizin makamsal dizileri öğrenmeleri diğer derslerindeki başarılarını etkiler mi? (enstrüman-orkestra-koro)

Evet	Hayır
------	-------

13. Öğrencilerin müziği analiz edebilme becerilerinin gelişmesinde makamsal dizilerin öğretimi gerekli midir?

Evet	Hayır
------	-------

14. Derslerinizde tonal ve makamsal karşılaştırma yapıyor musunuz?

Evet	Hayır
------	-------

15. Öğrencilerin solfej ve dikte çalışmalarında makamsal dizilerin öğretimi gerekli midir?

Evet	Hayır
------	-------

16. Ölçme değerlendirme uygulamalarınızda bilişim teknolojilerinden yararlanıyor musunuz? (Akıllı Tahta, EarMaster, Auraila Ear Training, ABRSM Aural Trainer...vb.)

17. Varsa müziksel okuma (solfej) odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarınızda yararlandığınız kaynaklarınız nelerdir?

18. Varsa müzik teorisi odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarınızda yararlandığınız kaynaklarınız nelerdir?

19. Varsa müziksel yazma odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarınızda yararlandığınız kaynaklar nelerdir?

20. Ölçme değerlendirme uygulamalarınızda hangi anahtarlarda solfej yaptırmaya yer veriyorsunuz?

21. Sizce dersinize yönelik hangi konularda araştırmalar yapılmalıdır?

22. Güzel Sanatlar Lisesi Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi eğitimcilerine konu ile ilgili önerileriniz nelerdir?