

## MÜZİKTE YAŞAMBOYU ÖĞRENME SÜRECİNİN BAŞLICA EVRELERİ

Doç. Dr. Gökmen Özmentiş  
Akdeniz Üniversitesi  
[gozmentis@gmail.com](mailto:gozmentis@gmail.com)

### Özet

Müziksel gelişimin doğum öncesinde başladığı ve yaşam boyu devam ettiğine ilişkin bulgular müzik öğrenmenin okul deneyimleri ile sınırlandırılmayacak doğasını göstermektedir. Formal ve informal çevrede yaşanan müziksel gelişim ve öğrenme süreci; insan yaşamının tümüne yayılan, bireysel alandan kamusal alana dek geniş bir düzlemde gözlemlenebilen, sürekli, birikimli bir davranış pratiğidir. Çalışmanın amacı; yaşamboyu öğrenme sürecinde müziğin geçirdiği başlıca evreleri incelemek ve tanımlamaktır. Bulgular, yaşamboyu öğrenme sürecinde müzik pratiklerinin başlıca üç evrede özetlenebileceğini göstermektedir. İlki; doğumöncesi başlayan ve ergenliğin ilk yıllarına dek devam eden müziksel algılama/müzik bilişsel gelişim evresidir. Bu evrede müzikle ilgili ilk şemalar ve deneyimler yapılandırılır. İkinci evre, ergenlikle başlayan ve yetişkinlikte süren müziksel kimlik geliştirme evresidir. Bu evrede müziksel kimlikler durağan olmayıp çeşitli etkenlere göre değişim gösterebilmektedir. Üçüncü evre ise geç yetişkinlik-yaşlılık dönemini kapsayan ve müziğin bir terapi/sağlıklı yaşam aracı olarak işlev gördüğü evredir. Her evrenin kendine özgü yapısı bir sonraki evreye aktarılmakta ve bunun sonucunda müziksel gelişim/öğrenme pratikleri yaşamboyu devam edebilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Müzikte Yaşam Boyu Öğrenme, Müziksel Biliş, Müziksel Kimlikler.

## MAIN PHASES OF LIFELONG LEARNING PROCESS IN MUSIC

### Abstract

Many findings show that musical development begins in the antenatal period and continues throughout life. This proves that music learning's nature cannot be limited to school experience. Musical learning occurs in both formal and informal environments. It spreads throughout the entire lives of human beings and can be observed in both personal space and public space. It is a practical behavior that is continuous and accumulative. The aim of this study is to analyze and describe the primary stages of the lifelong process of learning music. Study findings show that musical practices in this lifelong process can be summarized in three primary stages. The first stage is musical perception and cognitive development, which begins in the antenatal period and continues until the early years of adolescence. In this stage, individuals have their first experiences of music and develop initial cognitive structures for it. The second stage is the development of a musical identity. It begins in adolescence and continues in adulthood. In this stage, musical identities are not stable, and they alter depending on a variety of factors. The third stage is late adulthood or old age when music has the function of a therapy and a tool for healthy living. Each period transfer its unique structure to the next stage, which makes it possible to perform learn music for an entire lifetime.

**Keywords:** Lifelong learning in music, musical cognition, musical identities.

## GİRİŞ

Değişen dünya koşulları eğitim alanında da felsefi ve kuramsal dönüşümleri zorunlu kılmıştır. Okullarda öğretilen bilgilerin gerçek yaşam koşulları ve hızla değişen dünyaya adapte edilmesi gereği öğrenme sürecinin formal eğitim sırasında ve sonrasında da devam eden dinamik yapısını iyice

belirginleştirmiştir. Müfredatları ve sistematik kurgularıyla insanları hayata hazırlamada oldukça iddialı ve sağlam bir konuma bürünmüş eğitim sistemlerinin gerçek yaşam koşulları karşısında kimi zaman sergilediği hazırlıksız görünüm, dikkatin öğrenme süreçlerindeki “okul dışı” ya da “informal” ortamlara yönelmesini sağlamıştır. Üniversite mezuniyetiyle birlikte ortalama 20’li yaşların başında sonlanan formal eğitimin, insanın öğrenme sürecinde sadece “bir” aşamayı oluşturduğu ve öğrenmenin yaşamboyu süren bir süreç olduğu artık kabul edilmiş durumdadır. Bu gereksinimle geleneksel eğitim tanımlarına alternatif olarak ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı Jarvis’e (2002: 60) göre; insanın tüm yaşamına yayılan, deneyimlerin bilgiye, beceriye, tutumlara, değerlere, duygulara, inançlara ve hislere dönüştüğü bir süreçtir. Bir başka deyişle, Soran ve diğ.’e (2006) göre yaşam boyu öğrenme; bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini hayatlarının belli bir bölümüne sıkıştırmanın aksine; evde, işte, kafede vb. her yerde ve bütün yaşam boyu sürececek bir süreç haline dönüştürmektedir. Ancak, Smilde (2008) yaşam boyu öğrenmenin sürekli eğitim kavramının ötesinde insanların istihdamında ve yaşama intibaklarının gelişiminde önemli bir kavramsal çerçeve sunduğunu belirtir. Bu bakışa göre yaşam boyu öğrenme; insanların yaşam kalitesi ve sağlıkları dâhil olmak üzere yaşamın tümünde rol oynayan ve pratik işlevleri olan bir kavramdır.

### **Müzikte Yaşam Boyu Öğrenme**

Müziğin temelde “yapılan” bir şey olması, bir başka deyişle var olabilmek için icraya/performansa gereksinim duyması, müziği kendiliğinden pratiğe dayalı, sürekli çalışma ve uzun ara vermeme gerektiren bir eyleme dönüştürür. Müziğin bu zorlayıcı doğası müzik eğitiminin mesleki ya da amatör her boyutunda gözlenebilecek bir durumdur. Ericsson ve diğ. (1993) mesleki müzik eğitimi almakta olan ve çalışmada “iyi” olarak tanımlanan öğrencilerin ortalama 5301, “çok iyi” olarak tanımlananların ise ortalama 7410 saat çalışmış olduklarını gözlemiştir. Sadece 18 yaşındaki bu öğrencilerin mevcut performanslarını korumak ve geliştirmek için ileride vermeleri gereken emek düşünüldüğünde bile müziğin bir yaşam boyu öğrenme etkinliği olduğu belirginleşmektedir.

Müzikte gelişim ve öğrenmenin “kalıcı izli” davranış değişikliği olduğu yönündeki yaklaşım aslında yaşam boyu öğrenme kavramı ile uyumsuzdur. “Kalıcı iz” kavramındaki “değişmezlik” ve “sabitlik” algısı müziksel öğrenmenin birikimli doğasını açıklayamamaktadır. Müzikte gelişimi çok boyutlu müziksel yapının içine girebilmek, bunlar arasında seçim yapabilmek ve gerektiğinde bir başka boyuta yönelmek olarak açıklayan Bamberger (1991), yaklaşımının merkezine birikimlilik olgusunu oturtmuştur. Bamberger (1991) bu bakışla; müzik öğrenmeyi, zihinsel tasarımların giderek değişmesi, gelişmesi ve incelenmesi süreci olarak tanımlayan yeni biyolojik kuramın bir temsilcisi olmuş ve bir açıdan müzikte yaşam boyu öğrenmenin farklı bir açılımını yapmıştır. Bu bağlamda müzikte yaşam boyu öğrenmeyi; müziksel deneyimlerdeki değişim gereksinimlerine yanıt verebilecek sürekli ve birikimliliğe dayalı bir öğrenme becerisi olarak görebiliriz. Alanyazında ağırlıklı olarak okul, kurs vb. formal ortamlardaki öğrenme süreçlerini içeren müzik öğrenme kavramının son yıllarda, sosyo-kültürel kuramların ağırlığının da etkisiyle, informal ortamların etkilerini de göz önünde bulundurarak yaşam boyu öğrenmenin ilkeleriyle örtüşen bir kavramsal yapıya kavuştuğunu görüyoruz. Bu değişim müzik eğitimi felsefe ve pratiklerinin her boyutta yeniden sorgulanmasına neden olmuştur. Özellikle mesleki müzik eğitimi veren kurumların öğrencilerini gerçek yaşam koşullarına ne denli hazırladığına ilişkin sorgulamalar müzikte yaşam boyu öğrenme konusunu çalışan araştırmacıların çıkış noktası olmuştur. Örneğin, Smilde (2004) geleceğin müzisyenlerinin yeni ortamlara ve sürekli değişen mesleki pratiklere uyumlanma sorunlarıyla eskisine göre daha fazla yüzyüze geleceklerini belirtmiştir. Bu bağlamda Mak (2006) artık müzikte mükemmel performans becerilerine sahip olmanın iş bulmayı ve işe devam etmeyi garantilemediğini belirterek genel becerilerin önemine dikkati çeker. Müziksel beceriler kadar önemli olan ve müzik profesyonellerini daha uyumlu, girişimci ve etkin kılan bu genel becerilerin başına Mak (2006) okuma-yazma, matematik, teknoloji gibi temel becerileri yerleştirmiştir. Bunun yanı sıra iletişim, kavramsal düşünme, organizasyon, sorun çözme, planlama, öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı düşünme gibi beceriler önemle vurgulanmıştır. Bunlara güvenilir, özgüvenli, esnek ve girişimci kişilik özelliklerini de ekleyen Mak (2006) müzikte yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği becerileri okul sistemlerinin dışına taşan büyük bir kapsama ulaştırmıştır. Bu konuda şunları söylemiştir:

Bu beceriler konservatuar duvarları arasında (formal öğrenme ortamında) öğrenilemez. Gerçek mesleki koşullara benzer öğrenme ortamlarının bir araya getirilmesi bu hedeflere ulaşmak için bir

zorunluluktur. Bu non-formal ve informal öğrenme ortamları yaşayarak öğrenme ile yüksek derecede bağlantılıdır (Mak, 2006: 2).

Bu görüşler bir bakıma müzikte ve genel olarak formal eğitimin bir eleştirisi olarak da görülebilir. Kurumlardaki formal eğitimin öğrencileri “dışarıdaki” müzikal ortamlara nasıl hazırlayacağı konusundaki hazırlıksızlık ve öğrenmenin tamamen müfredat içinde gerçekleşeceğine yönelik “klasik” bakış açısı çöke dursun, müzik öğrenmenin pratikte kurum içi-dışı süreçlerin bir etkileşim toplamı olduğu gerçeği iyice belirginleşmektedir. Eldeki araştırmanın amacı müzikte yaşam boyu öğrenmeyi, formal/informal ayrımı yapmadan, özetleyecek belli başlı evreler içinde açıklamaktır. Bu bağlamda müzikte gelişim ve öğrenme konusundaki alanyazın belirli yaş dönemlerindeki müzik deneyimlerinin içerik, işlev ve karakterine odaklanılarak incelenmiş ve metinlerarası bir metotla yeniden ele alınmıştır.

### **1. Evre: Başlangıçlar ve Oluşumlar (Doğum Öncesi-Ergenlik)**

Bu evrenin temel özelliği yaşam boyu sürecek müzikte gelişim ve öğrenmeye ait müziksel becerilerin (işitsel şemalar, müzik bilgisi, bedensel uyum vb.) yanı sıra müziğe ilişkin değer, tutum ve inançların başlangıç ve oluşumunu içermesidir. McPherson ve Zimmerman (2002) eğitimin her alanında olduğu gibi çocukların müzikteki başarısında da ebeveynlerin kritik bir rolü olduğunu belirtir. Creech ve Hallam (2003) okul dönemiyle birlikte bu ilişkiye öğretmeni de ekler ve müzik öğrenme sürecinin sosyo-kültürel çevresinin genişlediğini bildirir. Aslında başlangıç ve oluşum evresi çok daha öncelere dayanır. Müzikte gelişim ve öğrenmenin anne karnındaki bebeğin beklenmedik bir işitsel potansiyel ile başladığı birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Gembris, 2006; Lecanuet ve diğ., 2000; Feijoo, 1981; Satt, 1984; De Casper ve Spence, 1986; De Casper ve diğ., 1994). Seslere ilişkin bu farkındalık potansiyelinin doğum sonrasında anne sesini ayırt etme, tehlikeli durumları sezme gibi yaşamda kalma dürtüleriyle ilişkili bir yetenek olduğu düşünülebilir. Doğumun akabinde de devam eden bu farkındalık sadece müzikte değil, genel olarak seslere yönelik farkındalıklarla kendini göstermeye devam etmektedir. Örneğin, Hodges (2002) doğumdan hemen sonra bile bebeklerin sesin geldiği yöne doğru dönme eğilimde olduğunu belirtmiştir. İki günlük bebeklerin anne karnında olduğu dönemde duydukları hikayeleri (DeCasper ve Spence, 1986) ve uyaklı şiirleri (DeCasper ve diğ., 1994) hatırlayıp tepki verdikleri görülmüştür. Bebeklerde seslere yönelik bu farkındalık kazanımı, bir temel olarak, birkaç yıl içinde müzikte gelişim ve öğrenme sürecindeki önemli bir becerinin yanı sıra şarkı söylemenin temelini oluşturacaktır. Davidson’un (1985) melodik kontur şemaları (*contour schemes*) kuramına göre bu şemalar dört yaşla birlikte başlamakta ve 6-7 yaş gibi iyice olgunluğa ermektedir. Davidson ve diğ. (1981) bu dönemde çocuğun içsel şemalarını dış dünyadaki bir takım olguları temsil edebilecek esnek bir şekilde düzenlemeye başladığını aktarır. Davidson (1985), Dowling (1984) ve Krumhansl ve Castellano (1983) gibi isimler bu yaş döneminde çocuklarda şarkı becerisinin gelişimini şema kavramı üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Bebeklik dönemindeki işitme potansiyelinin 6-7 yaşlarında müziksel şemalara dönüşmesi, sonraki yıllardaki müziksel gelişim ve öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim döneminde çocuklar şarkı söylemenin yanı sıra çalgı çalma gibi daha sofistike beceriler geliştirebilmektedir. Campell (1991) ilköğretim döneminde çocukların çalgı ve ses becerisinde teknik geliştirebilmek için çalışmaya yöneldiklerini ve birer usta (craftsman) olma yoluna girdiklerini belirtir. Bu yönelim aslında yetişkinlerin müzikte ustalaşma metotlarının çocuklardaki ilk işaretleridir. Önemli bir boyut da müzikal tercihlerdedir. Gembris (2006) 8 yaşın altındaki çocukların müzik tercihlerinin ergenlik dönemindeki çocukların müzik tercihleri kadar belirgin ve önemli olmadığını belirtir. Bir başka deyişle, okul öncesi dönemde müzikte tercih ve beğeni oluşumu belirsiz bir görüntü sergilemektedir. Bu durumu “açık kulak” terimi ile açıklayan LeBlanc (1991) küçük çocukların açık kulaklı olduğunu ve bu durumun ergenliğe doğru azaldığını belirtir. Özetle, doğum öncesi başlayıp ergenliğe dek devam eden bu süreç; müziksel şemaların oluşum/gelişim aşaması olmanın yanı sıra, müzik tercihi açısından farklılıklara açık bir dönem olup ilerideki dönemlerdeki müziksel kimliklerin temelini oluşturmaktadır.

### **2. Evre: Müziksel Kimliklerin Gelişimi (Ergenlik-Geç Yetişkinlik)**

Hargreaves ve diğ. (2003) küreselleşme ile birlikte farklı müzik stilleri ve türleri arasındaki bağıntının demokratikleştiğini iddia etmişlerdir. Formal okul müfredatlarındaki “ciddi” ve “klasik” müzik ağırlığına tezat olarak ergenlerin okul dışı yaşamında popüler müzikler daha büyük rol oynamaktadır. Yazarlara göre pop müzik dinlemek ergenlerin yaşamının önemli bir parçası olup onların bir kimlik göstergesi

olarak da işlev görebilmektedir. Hatta dinlenen müziklerin bir göstergeden çok ergenlerin kimliklerinin biçimlenmesinde rol oynadığını belirten Hargreaves ve diğ. (2003: 154) şunları söylemiştir.

...Pop müzikte stiller kendilerini çok hızlı bir şekilde değiştirmekte...Ergenler bu trendleri kendileri takip etseler de, medyanın ve pop müzik endüstrisinin etkisi büyüktür: bu etki sosyal ve kültürel çevrenin bireyin müzik ve kimlik gelişimindeki başat rolüne en önemli örnektir.

Hargreaves ve diğ. (2003) çocukluk döneminde müzikal kültürlenmenin iki çevrede geliştiğini belirtmişlerdir. Bunlar okul ve ev ortamlarıdır. Ancak, ergenlikle birlikte üçüncü bir ortam ve etkisi ortaya çıkar. Bu yeni ortam öğretmen ve ebeveynlerin olmadığı, ağırlıklı olarak akran ve dışarıdaki kişilerden oluşan müzik dinleme ve yapma etkinliklerini içeren bir çevredir. Oyun parkları, garajlar, kulüpler ya da sokaklar gibi "okul dışı" gerçek yaşam ortamlarındaki etkileşim ve deneyimlerin merkezindeki pop müzik birçok ergenin "kimlik nişanı" da olabilmektedir. Ergenin kendini bu kimlik üzerinden tanımlayabilmesi müzikal kimliğin ötesine geçen, yaşamın tümüne yayılabilecek bir kimliğin temellerini oluşturması açısından önemlidir. Günümüz müzik eğitiminin işlev ve ürünlerini "kimlik" olgusu üzerinden ele alan Hargreaves ve diğ. (2003) tarafından geliştirilen "müzik eğitiminin potansiyel ürünleri" modelinde üç temel bileşen tanımlanmıştır. Bunlar; müzikal/sanatsal, kişisel ve sosyo-kültürel bileşenlerdir. Müzik eğitiminin nihai ürününün bireyin öz kimlik gelişimi olduğunu belirten yazarlar bu nedenle modelin merkezine "kimlik" olgusunu yerleştirmişler ve bunu şöyle açıklamışlardır:

...Müzik eğitiminin potansiyel ürünleri modelinin merkezine öz kimliği yerleştirmek tam bir döngü sunmuştur ve bu bize müzik psikoloji ve müzik eğitiminin ana sorunlarının hiç olmadığı kadar biraraya gelebileceğini göstermektedir. Müzikte ve müzik psikolojisinde sosyo-kültürel perspektifin ortaklığı, müziğin gelişimsel sosyal psikolojisi ve müzik eğitimi arasındaki sıkı kavramsal ilişkide olduğu gibi, müzik eğitiminde daha geniş sosyal ve kültürel bağlamların kabulü ile örtüşmektedir.

Birinci evredeki müzikal şemaların üzerine ergenlikle birlikte oluşup gelişmeye başlayan müzikal kimlikler Hargreaves ve diğ. (2002) tarafından iki formda incelenmiştir. Bunlar müzik içinde kimlikler (MİK) ve kimlik içinde müziktir (KİM). MİK kişinin müzikle kurduğu birebir ilişki sonunda kendini; müzisyen, icracı, besteci, rockçı vb. müzik kimlikleri üzerinden tanımlamasıdır. KİM ise müziğin de gelişiminde rol oynadığı diğer kişisel kimlikleri gösterir: Cinsiyet, ulusal ya da siyasi kimliklerimiz gibi. Ergenlik döneminde Hargreaves ve diğ.'nin (2003) işaret ettiği üçüncü ortamdaki müzikal deneyimler ergenin hem MİK hem de KİM perspektifindeki kimliklerini biçimleyebilme potansiyeli gösterir. Campbell ve diğ. (2007) müziğin ergenler için anlamını beş kategoride özetlemiştir: a) Müziğin içinde ve müzik yoluyla kimlik oluşturma, b) duygusal kazanımlar, c) karakter gelişimi ve yaşam becerileri gibi kazanımlar, d) sosyal kazanımlar, e) okuldaki müzik ve öğretmenlere ilişkin olumlu/olumsuz izlenimler. Benzer şekilde Saarikallio ve Erkkilä (2007) da müziğin ergenlerin duygusal mod değişimlerinde çok güçlü bir rolü olduğunu, duygusal yaşamlarını çeşitlendiren ve renklendiren bir etken olduğunu belirtmiştir. North ve diğ. (2000) de müziğin ergenlik döneminin önemli bir parçası olduğunu, müzik dinlemenin dışarıda yapılan diğer etkinliklere tercih edildiğini, ergenlerin günde ortalama 2.45 saat müzik dinlediklerini ve pop müzik yapma ve dinlemenin belirgin şekilde okul (klasik) müziğine göre tercih edildiğini belirlemişlerdir. Ayrıca müziğin ergenler için bir dış dünya imajı çizdiğini, bunun yaşamı anlamada etkili olabileceğini ve duygusal gereksinimlere de yanıt verdiğini iletmışlerdir (North ve diğ., 2000).

Ev ve okul gibi birinci ve ikinci ortam deneyimlerindeki müzikal şemalar üçüncü ortamda yaşanan ergenlik deneyimlerinden çok daha zengin ve karmaşık bir aşamaya taşınmış olur. Hargreaves ve diğ.'nin (2003) tanımıyla ergenlik döneminde müzikle kurulan ilişki sonucunda müzikal kimliğin bir "kimlik nişanı" haline gelmesi bu evredeki bireyi birinci evreye göre çok daha "kapalı kulak" sahibi yapabilmektedir. Kimliğinin bir göstergesi olarak bağlandığı belli müzik türleri üzerinden kendini tanımlayan ergen, diğer müzik türlerine kendini kapatabilmektedir. Bunun en önemli sosyal göstergesi "fan clup"lardır. Belli bir sanatçıya hayranlık duyan kişileri tanımlamak için kullanılan "fan" kavramı doğal olarak belli düzeyde bir sadakati, adanmışlığı ve aidiyeti de içinde barındıran güçlü bir kimliği oluşturmaktadır. Bu aidiyet sadece ergenlik döneminde yaşanmamakta ileriki yaşlarda da kendini

koruyabilmektedir. Facebook'taki Pink Floyd Turk Net grubunun kurucu ve üyelerinin yetişkin ve orta yaş civarında olması buna bir örnektir.

LeBlanc (1991) müziksel tercihlerimizin yaşam boyu değişimini dört hipotez altında özetlemiştir: a) küçük çocuklar açık kulak özelliği gösterir, b) açık kulaklık ergenlikle birlikte azalmaya başlar, c) yetişkinlikle birlikte açık kulak özelliği tekrar görülür, d) yaşlılık döneminde açık kulak özelliği tekrar azalır. Bu yaş dönemleri içinde geç ergenlik/erken yetişkinlik kritik bir evre olarak göze çarpmaktadır. North ve Hargreaves (2008) geç ergenlik/erken yetişkinlik dönemini müziksel tercihlerin sabitlendiği, yani belirli türlerin ağırlıklı dinlendiği kritik bir dönem olarak tanımlar. Holbrook ve Schindler (1989) bu geç ergenlik/erken yetişkinlik döneminin sadece müzikte değil, film türleri, aktörler/aktrisler, otomobiller, moda, kitaplar, TV sunucuları ve dış macunları gibi hayatın çok küçük detaylarına kadar yayılabilen noktalarda tercihlerin sabitlendiği bir dönem olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlar özellikle bu dönemde müzik beğenilerindeki sabitlenmeyi dört açıdan açıklamaya çalışırlar: a) geç ergenlik/erken yetişkinlik dönemi duyduğumuz müziklere karşı en yüksek hassasiyet geliştirdiğimiz dönemdir, b) bu dönemde belirli şarkılar/müzikler ile hayatın bazı dönüm noktaları (ilişki, evlilik, ölüm vb) arasında kurulan bağlantı, c) müziğin radyo, tv vb. araçlarla insan yaşamına kolay erişir bir hale gelmesi d) eski deneyimleri yaşatan nostalji eğilimleri. North ve Hargreaves (2008) geç ergenlik/erken yetişkinlik dönemini müziksel tercihlerin sonlanabildiği, bir başka deyişle diğer müzik türlerine ilişkin toleransın azaldığı kritik bir dönem olarak tanımlar. Nostalji kavramı ise çocukluk/ergenlik ya da geç ergenlik/erken yetişkinlik dönemlerine dek dinlenen müziklerin yetişkinlik döneminde tekrar yükselişe geçebildiğini göstermektedir.

Çocukluk ve gençlik dönemlerindeki müzik deneyimlerinin yetişkinlik dönemi ve sonrasındaki müziksel etkinlikleri etkilediği ve temeli olduğu birçok araştırmayla rapor edilmiştir (Crafts ve diğ.,1993; Faulkner & Davidson, 2004; Gavin, 2001; Pitts, 2009). Sadece dinlenen müzik türü bile yetişkinlerin kendilerini tanımlamaları bir başka deyişle kimlikleri açısından belirleyici olabilmektedir (Crafts ve diğ., 1993; Hays & Minichiello, 2005). Müzik etkinliklerine katılmak ise bireysel ve sosyal kimlik gelişimine neden olabilmektedir. Örneğin; müzik etkinliklerine katılmanın, kişisel kimliğin (Adams, 2000) ve müzikal kimliğin (Kennedy, 2003) gelişiminde etkili olduğu belirtilmiştir. Cope (2005) ve Durrant (2005) ise yetişkinlikteki müziksel etkinliklerin kolektif bir müzik kimliğinin gelişiminde de rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Önceki yıllarda alınan müzik eğitiminin yetişkinlik dönemindeki müzik ve sanat etkinliklerinin devamı ile önemli derecede bağıntılı olduğunu ortaya koyan Elpus (2017) bu ilişkinin işveren/müşteri, icracı/yaratıcı gibi kimlikler üzerinden devam edebildiğini belirtmiştir. Örneğin, müzik değerlendirme (music appreciation) eğitimi alan öğrencilerin %93'ünün yetişkinlik döneminde klasik müzik ya da opera konserlerine gitmeye devam ettiği görülmüştür (Elpus, 2017).

Ergenlerin ve yetişkinlerin müzik dinleme davranışlarının farklılaştığı rapor edilmiştir. Roussy ve diğ. (2013) müziğe yüklenen önemin yaşa göre farklılaşmadığını ancak yetişkinlerin müziğe önem vermeye devam ettiğini, gençlerin orta yaştaki yetişkinlere oranla daha fazla müzik dinlediklerini, gençlerin çok çeşitli ortamlarda, yetişkinlerin ise daha özel/bireysel ortamlarda müzik dinlemeyi tercih ettiklerini belirtmiştir. Aynı çalışmada müziksel tercihlerin yaşam boyu değişim gösteren karakteri de ortaya konmuştur.

### **3. Evre: Kaliteli ve Sağlıklı Bir Yaşlılık İçin Müzik (Geç Yetişkinlik ve Sonrası)**

Yaşam boyu öğrenme kavramının doğuşunda önemli bir etken olarak insanın ortalama yaşam süresinin artması ileri yaşlarda da öğrenme becerilerinin devamını zorunlu kılmıştır. Yaşlılık döneminde öğrenme etkinliklerini tanımlamak için kullanılan "eğitimsel gerontoloji" terimini Peterson (1990) (yaşlılık dönemindeki) bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan zayıflamalarını yavaşlatan temel bir mekanizma olarak tanımlar. Yaşlılıkla birlikte ortaya çıkan en temel sorunlar bellek (Perfect ve Dasgupta, 1997) ve bilişsel becerilerde (Cross, 1984) gözlenen zayıflamalardır. Bu tür sorunların geciktirilmesi ve tedavisinde en sık kullanılan yöntemlerden biri de müziktir. Orlofsky ve Smith (1997) ileri yaşlardaki piyano derslerinin yaşlılara birçok açıdan destek olduğunu belirtmişlerdir. Tims'in (1999) araştırması piyano dersi alan yaşlı bireylerin fiziksel ve psikolojik değişimlerini ortaya açıkça koymuştur. Piyano derslerine düzenli katılan bireylerin hiç piyano dersi almayan katılımcılara göre kaygı, depresyon ve yalnızlık duygularında ciddi düzeyde bir azalma saptanmıştır. Dahası, piyano derslerine

giren katılımcıların kanlarında büyüme hormonunun arttığı gözlenmiştir. Enerji azalması, kırsıklık, kemik erimesi, cinsel işlev kayıpları, kas erimesi ve ağrılar gibi sorunların azalmasında işlev gören (Tims, 1999) büyüme hormonunun alınan piyano derslerine bağlı olarak artması eğitimsel gerontoloji ve müzikle tedavi açısından önemli bir örnek olmuştur.

Öğrenmeye isteklilik, belirgin hedeflere yönelme ve onları tamamlama, fiziksel koordinasyon ve zihinsel becerilerin artması gibi sonuçlar da bu eğitimin çıktıları arasında gösterilmektedir. McCullough ve Brabson (1995) yaşlı öğrencilerin zengin estetik tepkiler verdiklerini ve birçoğunun kendisini yaşam boyu öğrenen birey olarak tanımladığını belirtir. Yaşlılık dönemindeki bireylerin müzik eğitimi sırasında fiziksel ve bilişsel açıdan eskisi kadar parlak olamadıkları gözlenirse de güçlü bir öğrenme güdüsü ile müziğe devam ettikleri gözlenmektedir. Örneğin; piyano dersi alan yaşlılar parmak hızı gibi becerilerde sorun yaşasalar da (Orlofsky ve Smith, 1997) değer verdikleri bir şeyi öğrenmek için çaba harcama ve güdülenme eğilimi de göstermektedirler (Wlodkowski, 1985).

Önceki müzik eğitimi ve deneyimlerin yaşlılık döneminde de etkili olduğuna ilişkin bulgular da mevcuttur. Gibbons (1982) yaşlıların müzik yeteneğiyle ilişkili olabilecek etkenleri incelemiş ve Gordon'un Music Aptitude Profile testinden alınan puanlar ile katılımcıların yaşları arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Ancak bağımsız ev koşullarında yaşayan katılımcıların huzur evi gibi daha bağımlı koşullarda yaşayanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Müzik tercihleri açısından bakıldığında ise yaşlılık dönemindeki bireylerin gençlik dönemlerinde popüler olan müzikleri dinlemeyi tercih ettikleri anlaşılmıştır. Bu bulgu yaşlılık döneminin müzik tercihleri bakımından tıpkı ergenlikteki gibi kapalı kulak bir karakter göstermesine örnektir.

### **Evreler Arası Geçirgenlik**

Müzikte yaşam boyu öğrenmenin ilk evresi olan başlangıç ve oluşum evresinin temel adresi ev ortamıdır. Erken dönem müzik gelişiminde ev ortamının büyük rolüne işaret eden Asmus (1985) ve Brand (1986) gibi McPherson ve Davidson (2002, 2006) da çocukların müzikal potansiyellerine ilişkin tutum, inanç ve beklentilerinin ebeveynleri ile kurdukları ilişkilerin sonunda gelişmeye başladığını belirtmiştir. Ancak; bu tutum, inanç ve beklentilerle ilgili olarak araştırmacıların kullandığı "esneklik" kavramı dikkati çekmektedir. Çocuklukta oluşmaya başlayan bu niteliklerin esnek olması ilerleyen dönemlerde değişime açık olmalarına yapılan bir vurgudur aslında. Bu esneklik, 1. evreden 2. evreye geçişin ardından gözlenen farklılıkların da bir açıklayıcısıdır. Ergenlerin çocukluk döneminde ev ortamında hiç dinlemedikleri müzik türlerine yönelmelerinde başlıca rolü oynayan okul ve akran ortamı bu esnekliği sağlayan temel mekanizmalardır. LeBlanc'ın (1991) açık kulak, kapalı kulak, açık kulak ve kapalı kulak sırasıyla sunduğu müziksel tercihlerin macerasının altında neler olduğu, insanların belirli dönemlerde neden belirli müziklere yöneldiği ve özellikle geç ergenlik/erken yetişkinlik döneminin kritik rolü noktasındaki bilgilerin yeterli olmadığını belirten North ve Hargreaves (2008) boylamsal araştırmaların gereğine işaret etmektedir. Yazarlara göre müzik tercihlerinin kristalize olduğu geç ergenlik/erken yetişkinlik döneminin ve müzik tercihlerinin gelişmediği/değişmediği orta yetişkinlik ve yaşlılık dönemine ait mekanizmaların anlaşılması bu boylamsal araştırmalar ile mümkün olacaktır. Özetle, müzikte yaşam boyu öğrenme; genetik miras ve sosyo-kültürel çevrenin işbirliğinde yaşanan ve bunların yarattığı çok boyutlu/değişkenli, belirgin dönemlerden ziyade geçirgen evreler halinde evrilen uzun soluklu bir deneyimdir. Müzik eğitiminin etkisi sanıldığı kadar büyük olmamakla birlikte, informal ortamların etkisi sanıldığından daha belirleyici olabilmektedir. Buradan hareketle, müzik eğitimi felsefe ve pratiklerinin müzikte yaşam boyu öğrenme gerçeğini destekleyecek şekilde yeniden değerlendirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

**Not :** Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2<sup>nd</sup> World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

## KAYNAKÇA

- Adams, K. (2000). How can I keep from singing: A lifetime of sweet singing in the choir. In B. A. Roberts & A. Rose (Eds.), *The phenomenon of singing (2): Sharing the voices*. Proceedings of the international symposium St John's, Newfoundland, Canada 1999 (pp. 7–15). St John's, Newfoundland: Memorial University of Newfoundland.
- Asmus, E. (1985). The development of a multidimensional instrument for the measurement of affective responses to music. *Psychology of Music*, 13, 19–30.
- Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear*. Cambridge:Harvard University Press.
- Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P. J., Xu, M. K., & Potter, J. (2013). Music through the ages: Trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood. *Journal of personality and social psychology*, 105(4), 703.
- Brand, M. (1986). Relationship between home musical environment and selected musical attributes of second-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 34(2), 111-120.
- Campbell, M. R. (1991). Musical learning and the development of psychological processes in perception and cognition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 35-48.
- Campbell, P. S., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-236.
- Cope, P. (2005). Adult learning in traditional music. *British Journal of Music Education*, 22(2), 125–140.
- Crafts, S. D., Cavicchi, D., & Keil, C. (1993). *My music*. Hanover, MD: Wesleyan University Press.
- Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, 20(01), 29-44.
- Cross, P. K. (1984). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Davidson, L. (1985). Tonal structures of children's early songs. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 2(3), 361-373.
- DeCasper, A. J. & Spence, M. J. (1986) Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds, *Infant Behavior and Development*, 9, 135–150.
- DeCasper, A. J., Lecanuet, J. P., Busnel, M. C., Granier-Deferre, C. And Maugeais, R. (1994) Fetal reactions to recurrent maternal speech, *Infant Behavior and Development*, 17, 159–164.
- Dowling, W. J. (1984). Development of musical schemata in children's spontaneous singing. *Advances in Psychology*, 19, 145-163.
- Durrant, C. (2005). Shaping identity through choral activity: Singers' and conductors' perceptions. *Research Studies in Music Education*, 24, 88–97.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.

- Faulkner, R., & Davidson, J. (2004). Men's vocal behaviour and the construction of self. *Musicae Scientiae, 8*(2), 231–255.
- Feijoo, J. (1981). Le foetus. Pierre et le Loup. L'aube des sens, 192-209.
- Gavin, H. (2001). Reconstructed musical memories and adult expertise. *Music Education Research, 3*(1), 51–62.
- Gembris, H. (2006). Research on musical development in a lifespan perspective: an introduction. *Musical development form a lifespan perspective. Frankfurt: Peter Lang, 11-20.*
- Gibbons, A. C. (1982). Music aptitude profile scores in a noninstitutionalized, elderly population. *Journal of Research in Music Education, 30*(1), 23-29.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education, 20*(2), 147.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. (2002). What are musical identities, and why are they important. *Musical Identities, 1-20.*
- Hays, T., & Minichiello, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: A qualitative study. *Psychology of Music, 33*(4), 437–451.
- Hodges, D. A. (2002). Musicality from birth to five. *International Foundation for Music Research. IFMR News, 1*(1).
- Holbrook, M. B., & Schindler, R. M. (1989). Some exploratory findings on the development of musical tastes. *Journal of Consumer Research, 16*(1), 119-124.
- Kennedy, M. (2003). The experience of Noye's Fludde: A church and community adventure in music making and learning. *Music Education Research, 5*(1), 29–44.
- Krumhansl, C. L., & Castellano, M. A. (1983). Dynamic processes in music perception. *Memory & Cognition, 11*(4), 325-334.
- LeBlanc, A. (1991). Effect of maturation/aging on music listening preference: A review of the literature. In *Ninth National Symposium on Research in Music Behavior, Cannon Beach, OR.*
- Lecanuet, J. P., Granier-Deferre, C., Jacquet, A. Y. and De Casper, A. J. (2000) Fetal discrimination of low pitched musical notes, *Developmental Psychobiology, 36, 29–39.*
- Mak, P. (2007). Learning Music in Formal, non- formal and Informal contexts. In Mak, P., Kors, N. and Renshaw, P. Formal, *Non-Formal and Informal Learning in Music.* Groningen/Hague: Lectorate Lifelong Learning in Music.
- McCullough-Brabson, E. (1995). Teaching in the Elderhostel Program: Older adults often have few, if any, available musical outlets. The Elderhostel program provides an exciting array of musical activities. *Music Educators Journal, 81*(4), 41-44.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning. In *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference, 327-347.* Oxford University Press.
- McPherson, G.E., & Davidson, J.W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research, 4*(1), 141–156.



McPherson, G.E., & Davidson, J.W. (2006). Playing an instrument. In G.E. McPherson (Ed.), *The child as musician: a handbook of musical development*, 331–351. Oxford: Oxford University Press.

North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (2), 255-272.

North, A., & Hargreaves, D. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press.

Orlofsky, D. D., & Smith, R. (1997). Strategies for Adult Keyboard Learners: Adult students have distinctive learning characteristics and need special pedagogical strategies to increase their enjoyment and success at the keyboard. *Music Educators Journal*, 83 (4), 22-26.

Perfect, T. J., & Dasgupta, Z. R. (1997). What underlies the deficit in reported recollective experience in old age?. *Memory & Cognition*, 25 (6), 849-858.

Peterson, D. A. (1990). A history of the education of older learners. *Introduction to educational gerontology*, 3, 11-19.

Pitts, S. (2009). Routes and roots in adult musical participation: Investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26 (3), 241–256.

Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of music*, 35 (1), 88-109.

Satt, B. J. (1984). *An investigation into the acoustical induction of intrauterine learning*. University Microfilms.

Smilde, C. A. (2004). Lifelong Learning in Music: Research Approach. *Lectorate Lifelong Learning in Music North Netherlands Conservatoire Groningen and Royal Conservatoire The Hague*.

Smilde, R. (2008). Lifelong learners in music; research into musicians' biographical learning. *International Journal of Community Music*, 1 (2), 243-252.

Soran, H, Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.

Tims, F. (1999). The Music and Wellness Project. *Yamaha Key Action*, 7:11, 1-11.

Wlodkowski, R. J. (1985). How to plan motivational strategies for adult instruction. *Performance+ Instruction*, 24 (9), 1-6.