

**EDİTÖR**

*Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU*

**MÜZİK  
EĞİTİMİ**

*Alanında Araştırmalar ve Değerlendirmeler*

**ARALIK  
2024**

**İmtiyaz Sahibi** / Yaşar Hız  
**Yayına Hazırlayan** / Gece Kitaplığı  
**Birinci Basım** / Aralık 2024 - Ankara  
**ISBN** / 978-625-388-113-9

**© copyright**

2024, Bu kitabın tüm yayın hakları Gece Kitaplığı'na aittir.  
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir  
yolla çoğaltılamaz.

**Gece Kitaplığı**

Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak  
Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA  
0312 384 80 40  
[www.gecekitapligi.com](http://www.gecekitapligi.com) / [gecekitapligi@gmail.com](mailto:gecekitapligi@gmail.com)

**Baskı & Cilt**

Bizim Büro  
**Sertifika No:** 42488

**MÜZİK EĞİTİMİ**  
**ALANINDA ARAŞTIRMALAR VE**  
**DEĞERLENDİRMELER**

**EDİTÖR**

**Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU**

**gece**  
kitaplığı



# İÇİNDEKİLER

## BÖLÜM 1

### PIYANO EĞİTİMCİLERİNİN PİYANO ÖĞRETİM TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)

*Tarkan YAZICI, Yılmaz SOĞUK* ..... 7

## BÖLÜM 2

### TÜRK MÜZİĞİ EĞİTİMİ VE İCRALARINDA VİRTÜÖZLÜK, ÜSTATLIK VE ÜSLUP KAVRAMLARI

*Kandemir Yiğit ALKAN, Levent DEĞİRMENCİOĞLU* ..... 41

## BÖLÜM 3

### ULUSAL KİMLİĞİN KORUNMASI VE AKTARILMASINDA MÜZİK EĞİTİMİNİN ROLÜ

*Vildan ÖZDEMİR SELÇUK* ..... 59

## BÖLÜM 4

### DALCROZE YÖNTEMİNE BİR BAKIŞ

*Ersin TURHAL* ..... 73

## BÖLÜM 5

### OYUN, DANS VE MÜZİK DERSİ ETKİNLİKLERİNİN KONSERVATUVAR MÜZİK BÖLÜMÜ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME BECERİSİNE ETKİSİ

*Melike ÇAKAN UZUNKAVAK* ..... 87

## BÖLÜM 6

### MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA GÖREV YAPAN AKADEMİSYENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

*Gülce YILMAZ, Ebru TEMİZ* ..... 101

## BÖLÜM 7

### GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK MÜZİĞİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

*Nur Yasemin BAŞKAN GÜNAL, Şefika TOPALAK* ..... 123

## BÖLÜM 8

### OKUL ÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM DÖNEMİ ÇOCUK SESLERİNİN ÖZELLİKLERİ, GELİŞİMİ, EĞİTİMİ VE KORUNMASI

*Satu DOĞANYİĞİT YILDIZ, Şenol AFACAN* ..... 137

## BÖLÜM 9

### ORTAOKUL MÜZİK DERSİNİN UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLARIN TESPİTİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ (KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ)

*Tarkan YAZICI, Sezer YILMAZ* ..... 157

## BÖLÜM 10

### 6. SINIF MÜZİK DERSİ PROGRAM İÇERİKLERİ İLE EBA MÜZİK DERSİ İÇERİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI İNCELENMESİ

*Doğan YÜREK, Ersin TURHAL* ..... 193



# BÖLÜM 1

## PIYANO EĞİTİMCİLERİNİN PIYANO ÖĞRETİM TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)<sup>1</sup>

*Tarkan YAZICI<sup>2</sup>, Yılmaz SOĞUK<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Bu çalışma Doç. Dr. Tarkan YAZICI danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7028-7401

<sup>3</sup> Bilim Uzmanı, ORCID ID: 0000-0001-5322-9034

## BÖLÜM 1 GİRİŞ

İnsanlığın varoluşundan itibaren başladığı düşünülen müzik, yaşam süresince göz ardı edilemeyen bir olgu olarak pek çok zaman bizimle birlikte olmuştur. Gündelik hayatımızda çevreden duyduğumuz seslerle birlikte, kafamızın içinde, adeta hiç bitmeyecek hissi uyandırması bu ifadeyi destekler niteliktedir.

Eğer sesler bir insan tarafından yaratılıyor veya birleştiriliyorsa, bir grup insan tarafından müzik olarak kabul ediliyorsa ve müziğin insanlık için hizmet ettiği bir işlevi yerine getiriyorsa, o zaman bu sesler müziktir (Radocy ve Boyle, 1988; akt. Hallam, 2006, s. 1).

Müziğin, evrenselliği ile dili, dini, kültürü ayrı insanları ortak ezgi ve duygularda birleştirecek gücü olması, diğer sanat bileşenleri arasında ayrı bir yer ve çok büyük bir ayrıcalık vermiştir (Biber Öz, 2001, s. 102). Károlyi' ye (1999) göre müzik, hem sanattır, hem bilim. Bu durumda kişi müziği, hem duygusal olarak algılayabilmeli, hem de usla kavrayabilmelidir. Tüm sanat ve bilim dallarında olduğu gibi müzikte de, bilgiye ya da üstatlığa giden yolda kestirme bir yol yoktur (Karolyi, 1999, s. 7). İmik ve Haşhaş' a (2020) göre ise müzik, insanların duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği bir sanat dalı olmanın yanında, günümüzde ve gelecekte büyük bir endüstriyel güç olarak etkisini arttırarak sürdürecektir (İmik ve Haşhaş, 2020, s. 197).

Birçok tarifi olsa da, müzik bazen tarif edilemez olarak da nitelenebiliyor. İnsanlık tarihinin başlamasıyla birlikte başladığı düşünülen müzik, bir bilinmez olarak karşımızda durabiliyor (Pinker, 1997, Nussbaum, 2007; akt. Kara, 2014, s. 88).

Böylesine merak edilen, kişi ve toplulukların yaşantısına bu kadar nüfuz etmiş bir olgunun eğitimini tarif edecek olursak, tıpkı eğitimin tanımına yaklaşır şekilde, kişinin kendi yaşantısı yoluyla müzikal davranışlar kazanmasını sağlamak olarak söyleyebiliriz. Bu eğitim düzenli şekilde bir araya geliş ve çalışmalarla olduğu gibi, nadiren de kişisel isteklerle hareket etme sonucu, olumlu müzikal beceriler edinilerek sonuçlanabilir.

Ülkemizde cumhuriyet reformları çerçevesinde kurumsallaşan müzik öğretmenliği eğitimi, yaklaşık yüz yıllık bir geçmişe sahiptir (Kalyoncu, 2004, s.y.). 1924 yılında Musiki Muallim Mektebi'nin açılması ile varlık bulmuş, Ankara Devlet Konservatuarı ve Gazi Eğitim Enstitüsü gibi kurumlarda köklenip gelişmeye çalışmıştır (Kalyoncu, 2004, s.y.).

Eğitimin olduğu yerde öğreten, eğitim veren kişi olarak karşımıza öğretmen kavramı çıkmaktadır. Öğrenmenin tam ve etkili gerçekleşmesi, öğrenci ve birçok dış etkene bağlı olabilir. Ancak öğretmenin kalıcı, işlevsel ve etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için elinden geleni ortaya koyabil-



mesi gerçeği karşımızda durmaktadır. Etkili öğretmenler; “düşünen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişilerdir” (Kavcar, 1999, s. 20). Yine müzik öğretmeni ve adayları için çok önemli özelliklerden bir tanesi de, alanında kazandığı tecrübeler ve bu tecrübeyi en etkili şekilde, öğrendiği bilgileri öğrencilere aktararak kazanacaktır (Dündar, 2003, s. 60).

Uçan’a (2005) göre müzik eğitimi, bir bütündür. Ancak, genel, özen-gen ve mesleki müzik eğitimi olarak tasarlanır ve uygulanır (Uçan, 2005, s. 3). Ülkemizde genel müzik eğitimi, okulöncesi eğitim kurumlarında özel olarak, ilköğretim kurumlarında zorunlu olarak, ortaöğretim kurumlarında ise seçmeli ders olarak sürdürülmektedir (Gençel Ataman, 2008, s. 217). Özen-gen müzik eğitimi ise bir hobi olarak düşünülebilir. Örgün eğitimde müzik eğitimini yeterli, etkili ve amaca yönelik alamayan bireyler, yaygın eğitim kurumlarındaki avantajlı ve amaca odaklı hizmet üreten bir anlayış sayesinde yaş sınırı olmaksızın müzik eğitimi alabilmektedirler (Özdek 2006, s. 17). Mesleki müzik eğitimi ise, müziği sürekli bir görev, profes-yonel bir meslek alanı olarak gören ve seçen, bu doğrultuda çaba sarf edip, çeşitli yeterlik sınavlarına katılarak, bu alanda ilerleme kaydedebileceği gerçeğini ispatlayanlara yönelik bir müzik eğitimidir.

Müzik eğitiminin önemli boyutlarından bir tanesi çalgı eğitimidir. Ül-kemizde çalgı eğitimi; öğreticileri tarafından, ortaöğretim ve lisans sevi-yesinde mesleki müzik kurumlarında, hobi amaçlı olarak yaygın eğitim kurumları, özel kurs, atölye, sanat evi, kültür-sanat merkezi vb. kuruluş-larda verilmeye devam etmekte, aynı zamanda öğreten ya da öğrenen kişi evlerinde de çalgı eğitimi gerçekleştirilmektedir. Çalgı eğitimi, gerek örgün, gerekse yaygın eğitimde olsun, devinışsel, duyuşsal ve bilişsel unsurları aynı önemle ele alan bir eğitim boyutudur (Tufan ve Güdek, 2008, s. 78).

### 1.1. Problem Durumu

Eğer bir çalgı çalmak çok kolay olsaydı, şu an ki sayıdan çok daha faz-la insan çalgı çalıyor, pek çok müzik etkinlikleri içinde bulunuyor olurdu. Ancak ne var ki, var olan durum bundan daha farklı. Çünkü çalgı eğitimi, öğrenen ve öğreten açısından en başta sabır ve disiplinli bir çalışma ge-rektirirken, öğrenmeye ve öğretmeye olan istek, heyecan, sevgi vb. gibi faktörler, çalma alışkanlığına olan yönelimi doğrudan etkileyen durumlar olarak karşımıza çıkıyor. Bu yönelimlerin bazıları olumlu seyrederken, ba-zıları çalgı eğitimini bırakmaya varan sonuçlarla noktalanıyor.

Günümüzde eğitimini almak ve çalmak için çok tercih edilen çalgılardan bir tanesi olan piyano, 1700’lerin başında sahneye çıkmış, günümüz orkestralarında, müzik öğretmeni, sanatçı yetiştiren kurumlarda en temel ve vazgeçilmez çalgılardan biri haline gelmiştir. Çalgının tarihsel geliş-i-mine baktığımızda karşımıza çıkan çok fazla öncü çalgı vardır. Piyanonun

öncülleri olan bu çalgılar, “Ke”, “Monokord”, “Klavisiteryum”, “Echiquier”, “Klavikord”, “Spinet ve Virjinal”, “Klavsens”, “Santur” dur. Oldukça geniş bir ses alanına sahip olması, şarkı öğretimi, işitme ve koro eğitimi, dinleti amaçlı- solo veya eşlik çalgısı olarak kullanımı vs. gibi özellikleri nedeniyle piyano ve eğitimi, müzik öğretmeni yetiştirilme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Jelen, 2013, s.260). Piyano, çok geniş bir edebiyata sahip olması, çoksesli olarak kullanılması, eşlik çalgısı olması özellikleri ile gerek bir eğitim alanı, gerekse etkili bir eğitim aracı olarak, çalgı eğitiminde önemli bir yere sahiptir (Yazıcı, 2013, s. 132) .

Piyano eğitimi ile kazandırılması gereken beceriler, kişinin hem teknik yönden, hem de müzikal yönden gelişmesini kapsamalıdır (Çevik, 2007, s. 64). Teknik becerilerin uygulama seviyesinde kazandırılması, müzik eğitiminin tüm safhalarında en önemli hedef olarak değerlendirilir (Gasımoğlu, 2010, s.100). Piyano öğretiminde çeşitli problemlerle karşı karşıya kalılabilmektedir ve bu problemler karşısında piyano eğitimcisi, öğrencisinin öğrenme düzeyini ve seviyesini, yaşını göz ardı etmeden, sabırla yaklaşabilmelidir (Topalak, 2016, s. 3). Belirli öğretmenlerden eğitim almış olan öğrenciler, fikirleri nesilden nesile aktaran büyük bir besteci/ırcacı hattının parçası olma avantajına da sahip olacaklardır.

Maydwell (2007), piyanonun neden popüler bir enstrüman olduğunu maddeler halinde açıklamaya çalışmıştır. Bu maddeleri;

- Şanslı bir azımlık çocukken resitallere götürülürdü.
- Bir akoru çalarken titreşimleri fiziksel olarak hissedebiliriz. Pek çok insan için piyanonun asıl çekiciliği, dokunmaya verdiği tepkidir. Nüans ve incelikle dolu bir dokunuşa ihtiyacı vardır.
- Piyanodaki dinamikler dokunuşa göre değişir – klavsens veya orgda elde edilemez. Ses vücut hareketleriyle eşleşir, bu nedenle piyano çalmak yoğun bir şekilde ifade edici olabilir.
- Melodi ve armoniyi aynı anda üretebilmek heyecan verici olabilir. Gerekirse piyano bütün bir orkestra olabilir.
- Sesi üretmek nispeten kolaydır. Kişinin çok fazla nefes kullanması veya notayı akort etmesi gerekmez. Neredeyse herkes oldukça hızlı bir şekilde tatmin edici bir sonuç üretebilir. (Elbette bu, ustalaşması kolay bir enstrüman olduğu anlamına gelmez.)
- Çekici olan piyano edebiyatı olabilir. Birçok dönemi ve stili kapsayan herhangi bir enstrüman için en büyüğüdür ifadeleriyle dile getirmiştir (Maydwell, 2007, s. 3).

Pek çok piyano edebiyatçısı, piyano çalmanın etkilediği alanlardan bazılarını, fikirleri ifade etme, konsantrasyon, kendinden emin olma, koor-

dinasyon, duygusal dil, tarih bilgisi, diğer sanatlar hakkında bilgi, dinleme, hafıza, duruş, okuma, ilişkiler, öz disiplin, estetik anlayışı, diğer müzik türlerini anlamak gibi kazanımlarla açıklamışlardır.

Öğretmenlerin piyano ve müzisyenlik becerilerinde yetkin olduğu göz önüne alındığında, piyano öğretmenlerinin; önemseyen, dürüst ve açık, saygılı, esnek, mütevazı, zeki, motive edici, organize, sabırlı, tepkisel, odaklanmış olmaları beklenmektedir.

Roberson (1993), çok başarılı piyano öğretmenlerinin on alışkanlığı olarak; büyük beklentiler içinde olmaları, öğrencilerini sanatsal mükemmellik standartlarına ulaştırmaları, detaylara dikkat etmeleri, katılımcı rolde olmaları, tekniğe dikkat etmeleri, ders esnasında soru sormaları, öğrenciyeye çalma esnasında ölçü saydırmaları, deşifre okumayı öğretmeleri, iyi uygulama alışkanlıkları kazandırmaları, teorik bilgileri ders esnasında hatırlatmaları maddelerini belirlemiştir (Roberson, 1993, s. 10).

Öğretmenin rolü, öğrencinin yeni bilgiye nasıl ulaşabileceği hususunda yol göstermek, onların yeni bakış açıları geliştirmesine, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında bağlantı kurmayı sağlamasına ilişkin yönlendirmeleri yapmaktır (Ocak, 2010, s. 840). Mesleğini nasıl yürüttüğü; kendine ve dersine olan inancı, kendini ne derece yeterli bulduğu vb. gibi çok çeşitli etkenlerle doğrudan ilişkilidir. Tüm bu etkenler, zaman içinde öğretmen tutumlarına etki eder, dönüşmesine yol açar. Bomia (1997) ve arkadaşlarına göre öğretmen, öğrencinin içsel motivasyonunu artıran öğretim stratejilerini kullanarak kolaylaştırma ve iletişime odaklanmalı, başarıyı sağlamak için ilerlemeyi izlemeli ve öğrencilerin kendi kendini yönetme ve kendi kendini izleme becerilerini edinmelerine veya geliştirmelerine yardımcı olacak öğretim stratejilerini kullanmalıdır (Bomia vd., 1997, s.18).

Son yılların araştırmalarına baktığımızda, öğretim sürecinde öğretmenlerin sadece anlatım yapan kişi kimliğinden sıyrılması gerektiği düşüncesi, ağırlıklı yargı olarak karşımıza çıkıyor. Geleneksel anlayışta olduğu gibi, öğretmenin, bilginin tek kaynağı olduğu düşüncesi, günümüz dinamiklerinde yer bulmuyor. Bu durum, öğretmenin değişime açık olması gerektiği düşüncesini, onun meslek doyumlarına ulaşmasındaki temel bileşen olarak karşımıza koyuyor. Öğrenciler arasındaki sosyal, kültürel, davranışsal farklılıklar, öğretmenin hoşgörülü olmasını, birbirinden farklı teknik becerileri barındırmasını gerektiriyor. Öğrenme süreçlerinin düzenleyicisi rolü nedeniyle öğretmenler, yöntem ve organizasyonlarını iyileştirmek, mükemmelleştirmek için çaba göstermesi gereken kişiler oluyor.

Öğretmenlerin öğretimi nasıl kavramsallaştırdıkları ve bu konudaki inançları öğretme biçimlerini etkileyebilir. En basit düzeyde öğretim, ya bilginin aktarılması ya da öğrenmenin kolaylaştırılması olarak görülebilir (Kember ve Gow, 1994; akt. Hallam, 2006, s. 165). Bilginin aktarılmasının

dan ziyade öğrenmenin kolaylaştırılmasını vurgulayan daha karmaşık bir formülasyon dört boyutu tanımlar: öğrenmeyi yapılandırma, öğrenmeyi motive etme, aktiviteyi ve bağımsızlığı teşvik etme ve öğretmeye elverişli kişilerarası ilişkiler kurma (Dunkin, 1990; akt. Hallam, 2006, s. 165).

Öğretim sırasında olumlu tutumlara sahip olan öğretmen, dersi keyifli hale getirmeye, her zaman geribildirim vermeye, öğrencilerin kişilik gelişimini desteklemeye, tüm öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmeye ve derisi yöntem zenginliği içinde yürütmeye çalışacaktır (Tolan, 1983; Schunk, 2009; Yılmaz, 2008; akt. Yazıcı, 2016, s. 359). Diğer yandan olumsuz tutumlar, öğretimde beğenmeme, reddetme, öğrencileri sevmeme, kendini geliştirmeme, hevesli ve istekli olmama gibi davranışlara sürükleyebilecek ve dolayısıyla öğretmenin tükenmişlik durumunu olumsuz biçimde etkileyebilecektir (Yazıcı, 2016, s. 359).

Bu bilgilerden hareketle, piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumlarının çeşitli değişkenler vasıtasıyla farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak hedeflenmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma, piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumlarını olduğu gibi ortaya koymayı amaç edinmiştir. Ayrıca yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde piyano eğitimcilerinin, bu çalgının öğretimine yönelik tutumlarını inceleyen bir çalışma olmadığı saptanmıştır. Bahse konu olan çalışma eksikliğine bir kaynak oluşturması, bu yönde yapılabilecek aynı ya da ilişkili diğer çalışmalara öncülük etmesi ve sonucunun tüm paydaşlara fikir kaynağı olabilmesi de, bu çalışmanın amaçları arasındadır.

## 1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi, “piyano eğitimcilerinin, piyano öğretimine yönelik tutumları nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu cümleden yola çıkarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1) Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2) Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3) Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4) Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları, aldıkları eğitimin süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5) Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları, eğitim verdikleri süre değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6) Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları, öğretim yaptıkları öğrenci yaş aralığı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7) Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları, öğretimini yapabildiği seviye değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

8) Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları, öğretim yaptıkları mekân değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

9) Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları, birebir ya da grup dersi yapıp yapmadığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

10) Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları, öğretmenin piyano haricinde bir çalgı çalıp çalmadığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

11) Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları, öğretmenin piyano haricinde bir çalgının öğretimini yapıp yapmadığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

12) Piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumları, öğretmenin piyano öğretiminden elde ettiği geliri yeterli bulup bulmadığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Değiştirmek için değişmek durumunda olan öğretmenlerin öğretmeye yönelik tutumları, onların mesleki doyumları ve öğrenme sürecine sağladıkları katkılarla doğrudan ilişkili olacaktır. Bilinmektedir ki tutumlar, davranışın sebebi olabilmektedir. Bu durum öğretmen tutumlarının, dolayısıyla davranışlarının, öğrenme sürecini nasıl etkileyebileceği ile ilgili fikirler sunabilir.

Araştırmanın, piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumlarını olduğu gibi ortaya koyması, bulguları ve sonuçları ile piyano eğitimi sürecinin paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve aile gibi kitlelere bilgiler sunacağı bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca daha önce ülkemizde bu içerikte bir araştırma yapılmamıştır. Dolayısıyla literatüre katkı sağlayacağı, geliştirilebilir ve derinleştirilebilir diğer çalışmalara ışık tutacağı düşüncesi, araştırmayı önemli kılmaktadır.

## BÖLÜM 2 YÖNTEM

Bu bölüm, araştırma problemine yönelik uygun bulunan araştırma modeli-deseni, evren ve örnekleme, veri toplarken kullanılan araçları ve verilerin analiz edilmesi sürecinde kullanılan yöntemleri içermektedir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Araştırma piyano eğitimcilerinin piyano öğretim tutumlarını farklı değişkenler açısından ölçmeye yönelik –var olan durumu ortaya koymak adına yapılan- tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır.

Tarama deseninde var olmuş ya da halen olan durum, olduğu şekliyle ortaya konmaya çalışılacağından, değişkenler hiçbir şekilde etkilenmeye çalışılmaz. Genel tarama modelleri, eleman sayısı çok olan bir evrende, evren ile ilgili genel bir yargıya ulaşmak amacıyla, evrenin tamamı ya da içinden seçilecek bir grup, örnek veya örnekleme ile çalışılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004, s. 77).

Araştırmaya kimlerin dâhil edileceğine karar verirken dikkate alınması gereken kilit sorular vardır. Bu sorulardan bir tanesi, “bu özellik sonuçları etkiler mi?” sorusudur. Bir kişinin cinsiyeti ilgisiz olabilir, ancak yanıtları ve tepkileri yaşından önemli ölçüde etkilenebilir (Brown, 2023). Bir diğer soru; “konum veya iş rolü, tutum ve tepkilerinde bir fark yaratabilir mi?”. Örneğin, ev taşıma gibi belirli bir deneyim soruluyorsa, bu deneyimin ne kadar yeni olması gerektiğini belirtmek, katılımcıların aranan kişiyi olabildiğince yakından yansıtmaya adına doğru olabilir (Brown, 2023).

### 2.2. Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, Mersin ilinde yaşayan piyano öğretmenleridir. Örnekleme olarak, Mersin ilinin merkez ilçeleri olan Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir ilçelerinde yaşayan ve aktif olarak piyano öğretimine devam eden 55 kadın, 39 erkek olmak üzere 94 piyano öğretmeni belirlenmiştir.

Örnekleme yöntemi olarak “kolayda örnekleme” yöntemine başvurulmuştur. Kolayda örnekleme, adından da anlaşılacağı üzere kolay olmasından dolayı tercih edilen bir yöntemdir (Baştürk ve Taştepe, 2013, s. 145). Araştırmacının zamanı, mekânı, maddi kaynakları vs. daha ekonomik kullanması bakımından kolaylıklar sunması, kolayda örnekleme yöntemini çok başvurulan bir yöntem haline getirmiştir. Sunduğu kolaylıklar bakımından çok tercih edilse de bazı durumlarda araştırmacının örnekleme dâhil ettiği bireylerle kişisel ilişkilerinin olduğu görülebilir (Baştürk ve Taştepe, 2013, s. 145). Bu durum, araştırmanın yanlı olabileceği düşüncesini ortaya çıkarabilir.

Kolayda örneklemenin, elde edilen bulgulardan istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar çıkarmamaktan kaynaklanan dezavantajına rağmen, hala

bazı kullanımları vardır (Galloway, 2005). Örneğin, bir dizi tutum ve görüş elde etmede ve daha sonraki araştırmalarda daha titiz bir şekilde test edilebilecek geçici hipotezleri belirlemede yardımcı olabilir (Galloway, 2005).

Bu çalışmada Mersin ilinin merkez ilçeleri olan Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir ilçelerinde aktif olarak özengen boyutta eğitim veren piyano öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmış ve ulaşılan öğretmenlerin 94 tanesinden gönüllülük esasına bağlı kalınarak anketlerin basılı ve dijital formlarıyla veriler toplanmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine de çalışmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama sürecinde “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte Yazıcı (2016) tarafından geliştirilen ve geçerlik, güvenilirlik çalışmaları tamamlanan “Piyano Öğretimi Tutum Ölçeği (Pötö)” kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin elde edilme aşamasında kullanılan “kişisel bilgi formu”nda katılımcıların, “cinsiyet”, “yaş”, “eğitim düzeyi”, “ne kadar süre piyano eğitimi aldığı”, “ne kadar süredir piyano eğitimi verdiği”, “hangi yaş aralıklarında öğrencilerinin olduğu”, “hangi düzeyde piyano eğitimi verdiği”, “hangi mekânda piyano eğitimi verdiği”, “bireysel ya da grup dersi yapıp yapmadığı”, “piyano dışında bir çalgı çalıp çalmadığı”, “piyano dışında eğitimini verdiği bir çalgı olup olmadığı”, “piyano eğitimi ile elde ettiği geliri yeterli bulup bulmadığı” gibi bilgiler edinilmeye çalışılmıştır.

Pötö, 5’li Likert tipinde 19 maddeden (1:Hiçbir zaman; 5:Her zaman) oluşmaktadır. Ölçeğe ait üç boyut; “1. Piyano eğitimine verilen önem; 2. Piyano öğretme tutkusu; 3. Piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım”dır. Ölçekte olumsuz ifade taşıyan yedi maddenin (m2, m6, m7, m8, m9, m10, m11) ters kodlanmasıyla elde edilen ortalama puanın yüksek olması piyano öğretimine yönelik tutumun yüksek düzeyde olumlu olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,90; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,70 / 0,86 ve 0,86 olarak tespit edilmiştir.

Geçerlilik çalışmalarıyla, tutum ölçeğinin geliştirildiği amaca hizmet edip, etmediği belirlenir (Çam ve Baysan-Arabacı, 2010, s. 63). Piyano öğretimi tutum ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde, aynı olan yapıyı ölçmeyen madde ayıklanmasında faktör yük değerlerinin yüksek olmasına ve maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde düşük yük değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir (Yazıcı, 2016, s. 361). Doğrulamalı faktör analizi sonuçları doğrultusunda standardize edilmiş faktör yükleri “Piyano Öğretimine Verilen Önem” faktöründe 0,55-0,70 aralığında; “Piyano Öğretimi Sevgisi” faktöründe 0,54-0,77 aralığında; “Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım” faktöründe 0,55-0,74 aralığın-

da değişmektedir (Yazıcı, 2016, s. 366).

Eğitimde ve psikolojide, ölçek oluşturma safhasında madde ve test (güvenirlilik) istatistiklerini kestirirken, Klasik Test Teorisi (KTT) ve Modern Test Teorisi olmak üzere iki teoriden yararlanılır (Çam ve Baysan-Arabacı, 2010, s. 66). Pişano öğretim tutum ölçeği güvenirlilik analizi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha katsayısı 0,90 düzeyinde oldukça yüksek bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,70 – 0,86 – 0,86 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki bütün maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0,30'dan yüksek (0,37 ile 0,70 aralığında) olduğu, bütün maddelerin alt ve üst %27'lik kısımlarının karşılaştırılmasına ait t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçekte bulunan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, pişano öğretimine yaklaşığ açısından örnekleme ayırt ettikleri ve ölçekte yer alan maddelerin ölçek içinde benzer davranışı ölçmeye ilişkin maddeler oldukları şeklinde yorumlanabilir (Yazıcı, 2016, s. 368).

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Veriler SPSS-27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sosyodemografik sorular için frekans tablosu oluşturulmuştur. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-test analizleri uygulanmıştır. Parametrik testler için yeterli gözlem sayısı olmadığında 2 gruplu değişkenlerde non-parametrik Mann Whitney-U, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde ANOVA analizi, grup sayısı parametrik testler için yeterli olmayan 4 ve daha fazla gruplu değişkenlerde ise non-parametrik Kruskal Wallis-H analizleri uygulanmıştır. Ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tespit edebilmek için parametrik Pearson ve non-parametrik spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Analizler alfa=0,05 seviyesinde uygulanmıştır.



## BÖLÜM 3 BULGULAR

### 3.1. Demografik Bulgular

Tablo 1’de araştırmaya katılan piyano öğretmenlerinin demografik bilgileri bulunmaktadır.

**Tablo 1 Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular**

| Demografik Özellikler | Gruplar    | n  | %    |
|-----------------------|------------|----|------|
| <i>Cinsiyet</i>       | Kadın      | 55 | 58,5 |
|                       | Erkek      | 39 | 41,5 |
| <i>Yaş grupları</i>   | 24-29 yaş  | 25 | 26,6 |
|                       | 30-35 yaş  | 25 | 26,6 |
|                       | 36-41 yaş  | 24 | 25,5 |
|                       | 42-59 yaş  | 20 | 21,3 |
| <i>Öğrenim durumu</i> | Lisans     | 61 | 64,9 |
|                       | Lisansüstü | 33 | 35,1 |

Araştırmaya katılan 94 piyano eğitimcisinin %58,5’i kadın, %41,5’i erkektir. Katılımcıların %26,6’sı 24-29 yaş, %26,6’sı 30-35 yaş, %25,5’i 36-41 yaş, %21,3’ü 42-59 yaş grubundadır. Katılımcıların %64,9’u lisans, %35,1’i lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür.

Tablo 2’de katılımcıların piyano öğrenimi ve öğreticiliğine ilişkin bilgileri bulunmaktadır.

**Tablo 2 Katılımcıların piyano öğrenimi ve öğreticiliğine ilişkin bulgular**

|  | Gruplar         | n  | %    |
|--|-----------------|----|------|
| <i>Piyano eğitimi aldığı toplam süre</i>   | 2-4 yıl         | 30 | 31,9 |
|  | 5-8 yıl         | 30 | 31,9 |
|  | 9-12 yıl        | 17 | 18,1 |
|  | 13 yıl ve üzeri | 17 | 18,1 |
| <i>Piyano eğitimi verdiği toplam süre</i>  | 5 yıl ve altı   | 35 | 37,2 |
|  | 6-9 yıl         | 23 | 24,5 |
|  | 10-15 yıl       | 19 | 20,2 |
|  | 16 yıl ve üstü  | 17 | 18,1 |
| <i>Öğrencilerinin yaş aralığı (N=217)*</i> | 5 yaş altı      | 20 | 21,3 |
|  | 6-10 yaş        | 78 | 83,0 |
|  | 11-14 yaş       | 52 | 55,3 |
|  | 15-19 yaş       | 27 | 28,7 |
|  | 20-25 yaş       | 20 | 21,3 |
|  | 26 yaş ve üstü  | 20 | 21,3 |

|  |                          |    |      |
|--|--------------------------|----|------|
| <i>Verilen piyano eğitimi düzeyi</i><br>(N=186)*           | Başlangıç                | 81 | 86,2 |
|  | Orta seviye              | 70 | 74,5 |
|  | İleri seviye             | 35 | 37,2 |
| <i>Piyano dersinin verildiği mekân</i> (N=174)*            | Özel kurs merkezleri     | 60 | 63,8 |
|  | Yaygın eğitim kurumları  | 15 | 16,0 |
|  | Kendi evi                | 56 | 59,6 |
| <i>Piyano dersini işleme şekli</i>                         | Öğrencinin evi           | 43 | 45,7 |
|  | Sadece birebir dersler   | 89 | 94,7 |
| <i>Piyano dışında çalgı çalma</i>                          | Birebir ve grup dersleri | 5  | 5,3  |
|  | Evet                     | 83 | 88,3 |
| <i>Piyano dışında çalgı eğitimi verme</i>                  | Hayır                    | 11 | 11,7 |
|  | Evet                     | 64 | 68,1 |
| <i>Piyano öğretiminde elde ettiği geliri yeterli bulma</i> | Hayır                    | 30 | 31,9 |
|  | Evet                     | 28 | 29,8 |
|  | Hayır                    | 66 | 70,2 |

\*Birden fazla seçenek işaretlediğinden toplam sayı örneklem sayısını aşmaktadır.

Katılımcıların %31,9'u toplam 2-4 yıl, %31,9'u 5-8 yıl, %18,1'i 9-12 yıl, %18,1'i 13 yıl ve üzeri piyano eğitimi almıştır. Katılımcıların %37,2'si 5 yıl ve daha az süre, %24,5'i 6-9 yıl, %20,2'si 10-15 yıl, %18,1'i 16 yıl ve daha uzun süredir piyano eğitimi vermektedir. Piyano eğitimi verilen öğrencilerin çoğunluğu (%83) 6-10 yaş ve 11-14 yaş (%55,3) grubundadır. En çok verilen piyano eğitimi düzeyi başlangıç (%86,2) ve orta seviye (%74,5) düzeyindedir. Piyano dersinin en sık verildiği mekânlar özel kurs merkezleri (%63,8) ve kendi evi (%59,6) olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların %94,7'si piyano derslerini sadece birebir şekilde, %5,3'ü birebir ve grup dersleri şeklinde işlemektedir. Katılımcıların %88,3'ü piyano dışında çalgı çalmakta, %68,1'i piyano dışında çalgı eğitimi vermekte, %70,2'si piyano öğretiminde elde ettiği geliri yeterli bulmamaktadır.

### 3.2. Piyano Öğretimine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Betimsel Bulgular

Tablo 3'te piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği toplam ve alt boyut puanlarına ait betimsel istatistikler bulunmaktadır.

**Tablo 3 Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarına ait betimsel istatistikler**

| Alt Boyut   | n  | Min. | Mak. | $\bar{X}$ | SS  | C.     | B.     |
|---|----|------|------|-----------|-----|--------|--------|
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | 94 | 3,25 | 5,00 | 4,76      | ,39 | -0,85* | -0,86* |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | 94 | 2,71 | 5,00 | 4,61      | ,52 | -0,98* | 0,13*  |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | 94 | 1,75 | 5,00 | 3,90      | ,84 | -0,62  | -0,45  |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | 94 | 3,18 | 5,00 | 4,42      | ,47 | -0,99  | 0,36   |

Piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puan ortalaması  $4,42 \pm 0,47$  olarak tespit edilmiş olup ölçekten alınabilecek en düşük (1) ve en yüksek (5) puanlara göre araştırmaya katılan piyano öğreticilerinin piyano öğretimine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde piyano eğitime verilen önem ( $4,76 \pm 0,39$ ), piyano öğretme tutkusu ( $4,61 \pm 0,52$ ) tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, buna karşın piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım ( $3,90 \pm 0,84$ ) tutumunun ise nispeten düşük ancak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

### 3.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4' de araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir ve piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4 Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının cinsiyete değişkenine göre değerlendirilmesi**

| Boyutlar  | Cinsiyet |    | $\bar{x}$ | SS   | t     | p    |
|---|----------|----|-----------|------|-------|------|
|   | n        |    |           |      |       |      |
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | Kadın    | 55 | 4,80      | ,343 | 1,367 | ,175 |
|   | Erkek    | 39 | 4,69      | ,453 |       |      |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Kadın    | 55 | 4,65      | ,483 | ,824  | ,412 |
|   | Erkek    | 39 | 4,56      | ,572 |       |      |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Kadın    | 55 | 3,96      | ,835 | ,855  | ,395 |
|   | Erkek    | 39 | 3,81      | ,862 |       |      |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Kadın    | 55 | 4,39      | ,514 | 1,086 | ,280 |
|   | Erkek    | 39 | 4,27      | ,553 |       |      |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p > 0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 5' de araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir ve piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis-H testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 5 Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırması**

| Alt Boyut   | Yaş Grupları | n  | $\bar{X}$ | SS   | H      | p           | Anlamlı Fark  |
|---|--------------|----|-----------|------|--------|-------------|---------------|
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | A-24-29 yaş  | 25 | 4,89      | ,229 | 5,339  | ,149        |               |
|   | B-30-35 yaş  | 25 | 4,78      | ,397 |        |             |               |
|   | C-36-41 yaş  | 24 | 4,66      | ,453 |        |             |               |
|   | D-42-59 yaş  | 20 | 4,69      | ,451 |        |             |               |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | A-24-29 yaş  | 94 | 4,76      | ,394 | 6,338  | ,096        |               |
|   | B-30-35 yaş  | 25 | 4,63      | ,446 |        |             |               |
|   | C-36-41 yaş  | 25 | 4,68      | ,569 |        |             |               |
|   | D-42-59 yaş  | 24 | 4,42      | ,573 |        |             |               |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | A-24-29 yaş  | 20 | 4,72      | ,451 | 9,487  | <b>,023</b> | <b>A&gt;C</b> |
|   | B-30-35 yaş  | 94 | 4,61      | ,521 |        |             |               |
|   | C-36-41 yaş  | 25 | 4,19      | ,738 |        |             |               |
|   | D-42-59 yaş  | 25 | 3,96      | ,918 |        |             |               |
| <b>PIYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | A-24-29 yaş  | 24 | 3,49      | ,807 | 10,382 | <b>,016</b> | <b>A&gt;C</b> |
|   | B-30-35 yaş  | 20 | 3,93      | ,793 |        |             |               |
|   | C-36-41 yaş  | 94 | 3,90      | ,845 |        |             |               |
|   | D-42-59 yaş  | 25 | 4,50      | ,467 |        |             |               |

Tabloya göre, 24-29 yaş aralığındaki katılımcıların piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalaması, 36-41 yaş aralığındaki katılımcıların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür ( $p=,023<0,05$ ).

24-29 yaş aralığındaki katılımcıların piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalaması, 36-41 yaş aralığındaki katılımcıların piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür ( $p=,016<0,05$ ).

Tablo 6' de araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir ve katılımcıların eğitim durumlarına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 6 Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının eğitim durumuna göre karşılaştırması**

| Boyutlar  | Eğitim Durumu | n  | $\bar{X}$ | SS   | t     | p    |
|---|---------------|----|-----------|------|-------|------|
| <i>Piyano Eğitimi Verilen Önem</i>                    | Lisans        | 61 | 4,82      | ,324 | 2,008 | ,050 |
|   | Lisansüstü    | 33 | 4,64      | ,480 |       |      |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Lisans        | 61 | 4,69      | ,399 | 1,702 | ,096 |
|   | Lisansüstü    | 33 | 4,47      | ,677 |       |      |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Lisans        | 61 | 3,90      | ,776 | ,083  | ,934 |
|   | Lisansüstü    | 33 | 3,89      | ,972 |       |      |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Lisans        | 61 | 4,38      | ,467 | 1,010 | ,317 |
|   | Lisansüstü    | 33 | 4,26      | ,631 |       |      |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 7’ de araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir ve piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının piyano eğitimi alma süresine göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 7 Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının piyano eğitimi alma süresine göre karşılaştırması**

| Alt Boyut   | Piyano Eğitimi Alma Süresi | n  | $\bar{X}$ | SS   | F     | p    | Anlamlı Fark |
|---|----------------------------|----|-----------|------|-------|------|--------------|
| <i>Piyano Eğitimi Verilen Önem</i>                    | A-2-4 yıl                  | 30 | 4,78      | ,324 | 6,247 | ,003 | C>A          |
|   | B-5-8 yıl                  | 30 | 4,58      | ,522 |       |      |              |
|   | C-9 yıl ve üzeri           | 34 | 4,90      | ,230 |       |      |              |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | A-2-4 yıl                  | 94 | 4,76      | ,394 | ,241  | ,786 |              |
|   | B-5-8 yıl                  | 30 | 3,70      | ,666 |       |      |              |
|   | C-9 yıl ve üzeri           | 30 | 3,70      | ,479 |       |      |              |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | A-2-4 yıl                  | 34 | 4,24      | ,410 | 4,849 | ,010 | C>A,C>B      |
|   | B-5-8 yıl                  | 94 | 3,90      | ,521 |       |      |              |
|   | C-9 yıl ve üzeri           | 30 | 4,24      | ,893 |       |      |              |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | A-2-4 yıl                  | 30 | 4,22      | ,923 | 3,633 | ,030 | C>B          |
|   | C-9 yıl ve üzeri           | 34 | 4,53      | ,607 |       |      |              |
|   | C-9-12 yıl                 | 94 | 4,34      | ,845 |       |      |              |

Tabloya göre, 9 yıl ve üzeri süredir piyano eğitimi alan katılımcıların piyano eğitimine verilen önem alt boyutu puanı ortalaması, 2-4 yıldır piyano

no eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik önem alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür ( $p=,003<0,05$ )

9 yıl ve üzeri süredir piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalaması, 2-4 yıldır piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür ( $p=,010<0,05$ )

9 yıl ve üzeri süredir piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalaması, 5-8 yıldır piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür ( $p=,010<0,05$ )

9 yıl ve üzeri süredir piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalaması, 5-8 yıldır piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür ( $p=,030<0,05$ ).

Tablo 8’ de araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir ve piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının piyano eğitimi verme süresine göre karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis-H testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 8 Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının piyano eğitimi verme süresine göre karşılaştırması**

| Alt Boyut   | Piyano Eğitimi    |    |           |      |       | Anlamlı Fark |     |
|---|-------------------|----|-----------|------|-------|--------------|-----|
|   | Verme Süresi      | n  | $\bar{X}$ | SS   | H     |              |     |
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | A-5 yıl ve altı   | 35 | 4,86      | ,299 | 6,310 | ,043         | A>C |
|   | B-6-9 yıl         | 23 | 4,78      | ,394 |       |              |     |
|   | C-10 yıl ve üzeri | 36 | 4,64      | ,449 |       |              |     |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | A-5 yıl ve altı   | 94 | 4,76      | ,394 | ,117  | ,943         |     |
|   | B-6-9 yıl         | 35 | 4,60      | ,519 |       |              |     |
|   | C-10 yıl ve üzeri | 23 | 4,55      | ,649 |       |              |     |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | A-5 yıl ve altı   | 36 | 4,65      | ,435 | ,298  | ,861         |     |
|   | B-6-9 yıl         | 94 | 4,61      | ,521 |       |              |     |
|   | C-10 yıl ve üzeri | 35 | 3,92      | ,894 |       |              |     |
| <b>PIYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | A-5 yıl ve altı   | 23 | 3,80      | ,893 | ,475  | ,789         |     |
|   | B-6-9 yıl         | 36 | 3,93      | ,781 |       |              |     |
|   | C-10 yıl ve üzeri | 94 | 3,90      | ,845 |       |              |     |

Tabloya göre, 5 yıl ve altı süredir piyano eğitimi veren katılımcıların piyano eğitimine verilen önem alt boyutu puanı ortalaması, 10 yıl ve üzeri süredir piyano eğitimi veren katılımcıların piyano eğitimine verilen önem alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür ( $p=,043<0,05$ ).

Tablo 9, 9.1., 9.2., 9.3. ve 9.4.' de araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9' da piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının, eğitim verilen 5 yaş ve altı aralığına göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 9 Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının 5 yaş ve altına ders vermeye göre karşılaştırması**

| Boyutlar  | Öğrenci Yaş Grupları | n  | $\bar{x}$ | SS   | z      | p    |
|---|----------------------|----|-----------|------|--------|------|
| <i>Piyano Eğitimine Verilen Önem</i>                  | Seçilmedi            | 74 | 4,78      | ,378 | -,958  | ,338 |
|   | 5 yaş altı           | 20 | 4,66      | ,446 |        |      |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Seçilmedi            | 74 | 4,62      | ,534 | -,948  | ,343 |
|   | 5 yaş altı           | 20 | 4,56      | ,477 |        |      |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Seçilmedi            | 74 | 3,84      | ,850 | -1,194 | ,233 |
|   | 5 yaş altı           | 20 | 4,09      | ,819 |        |      |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Seçilmedi            | 74 | 4,33      | ,538 | -,273  | ,785 |
|   | 5 yaş altı           | 20 | 4,38      | ,516 |        |      |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının 5 yaş altı grubuna ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 9.1.' de piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının, eğitim verilen 11-14 yaş aralığına göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 9.1 Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının 11-14 yaş aralığına ders vermeye göre karşılaştırması**

| Boyutlar  | Öğrenci Yaş Grupları |           | n    | $\bar{X}$ | SS     | t    | p |
|---|----------------------|-----------|------|-----------|--------|------|---|
|   | Seçilmedi            | 11-14 yaş |      |           |        |      |   |
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | Seçilmedi            | 42        | 4,68 | ,459      | -1,582 | ,118 |   |
|   | 11-14 yaş            | 52        | 4,82 | ,325      |        |      |   |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Seçilmedi            | 42        | 4,59 | ,574      | -,349  | ,728 |   |
|   | 11-14 yaş            | 52        | 4,63 | ,479      |        |      |   |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Seçilmedi            | 42        | 3,91 | ,855      | ,179   | ,859 |   |
|   | 11-14 yaş            | 52        | 3,88 | ,844      |        |      |   |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Seçilmedi            | 42        | 4,32 | ,564      | -,259  | ,796 |   |
|   | 11-14 yaş            | 52        | 4,35 | ,508      |        |      |   |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının 11-14 yaş aralığı grubuna ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 9.2.' de piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının, eğitim verilen 15-19 yaş aralığına göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 9.2 Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının 15-19 yaş aralığına ders vermeye göre karşılaştırması**

| Boyutlar  | Öğrenci Yaş Grupları |           | n    | $\bar{X}$ | SS     | z    | p |
|---|----------------------|-----------|------|-----------|--------|------|---|
|   | Seçilmedi            | 15-19 yaş |      |           |        |      |   |
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | Seçilmedi            | 67        | 4,74 | ,408      | -,447  | ,655 |   |
|   | 15-19 yaş            | 27        | 4,80 | ,361      |        |      |   |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Seçilmedi            | 67        | 4,64 | ,440      | -,053  | ,958 |   |
|   | 15-19 yaş            | 27        | 4,53 | ,686      |        |      |   |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Seçilmedi            | 67        | 3,81 | ,870      | -1,385 | ,166 |   |
|   | 15-19 yaş            | 27        | 4,10 | ,753      |        |      |   |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Seçilmedi            | 67        | 4,31 | ,519      | -1,071 | ,284 |   |
|   | 15-19 yaş            | 27        | 4,41 | ,565      |        |      |   |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının 15-19 yaş aralığı grubuna ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 9.3.' de piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının, eğitim verilen 20-25 yaş aralığına göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.



**Tablo 9.3 Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının 20-25 yaş aralığına ders vermeye göre karşılaştırması**

| Boyutlar  | Öğrenci Yaş Grupları |           | n  | $\bar{X}$ | SS   | z      | p    |
|---|----------------------|-----------|----|-----------|------|--------|------|
|   | Seçilmedi            | 20-25 yaş |    |           |      |        |      |
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | Seçilmedi            | 20-25 yaş | 74 | 4,79      | ,360 | -1,216 | ,224 |
|   | 20-25 yaş            |           | 20 | 4,65      | ,496 |        |      |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Seçilmedi            | 20-25 yaş | 74 | 4,62      | ,529 | -,939  | ,348 |
|   | 20-25 yaş            |           | 20 | 4,56      | ,501 |        |      |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Seçilmedi            | 20-25 yaş | 74 | 3,88      | ,853 | -,412  | ,680 |
|   | 20-25 yaş            |           | 20 | 3,97      | ,829 |        |      |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Seçilmedi            | 20-25 yaş | 74 | 4,34      | ,533 | -,148  | ,882 |
|   | 20-25 yaş            |           | 20 | 4,33      | ,538 |        |      |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının 20-25 yaş aralığı grubuna ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 9.4.' de piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının, eğitim verilen 26 ve üzeri yaş aralığına göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 9.4 Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının 26 yaş ve üzerine ders vermeye göre karşılaştırması**

| Boyutlar  | Öğrenci Yaş Grupları |                 | n  | $\bar{X}$ | SS   | z      | p    |
|---|----------------------|-----------------|----|-----------|------|--------|------|
|   | Seçilmedi            | 26 yaş ve üzeri |    |           |      |        |      |
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | Seçilmedi            | 26 yaş ve üzeri | 74 | 4,75      | ,404 | -,011  | ,992 |
|   | 26 yaş ve üzeri      |                 | 20 | 4,78      | ,362 |        |      |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Seçilmedi            | 26 yaş ve üzeri | 74 | 4,63      | ,517 | -,973  | ,331 |
|   | 26 yaş ve üzeri      |                 | 20 | 4,52      | ,539 |        |      |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Seçilmedi            | 26 yaş ve üzeri | 74 | 3,85      | ,839 | -1,060 | ,289 |
|   | 26 yaş ve üzeri      |                 | 20 | 4,05      | ,869 |        |      |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Seçilmedi            | 26 yaş ve üzeri | 74 | 4,33      | ,527 | -,509  | ,611 |
|   | 26 yaş ve üzeri      |                 | 20 | 4,38      | ,559 |        |      |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının 26 yaş ve üzeri grubuna ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 10., 10.1., ve 10.2.' de araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10' da piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının, eğitim verilen seviyeye göre (başlangıç seviyesi) karşılaştırılmasına ait Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 10** *Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının başlangıç seviyesinde ders vermeye göre karşılaştırması*

| Boyutlar  | Öğretim Yapılan Seviye |           | n  | $\bar{x}$ | SS   | z     | p    |
|---|------------------------|-----------|----|-----------|------|-------|------|
|   | Seçilmedi              | Başlangıç |    |           |      |       |      |
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | Seçilmedi              |           | 13 | 4,85      | ,298 | -,767 | ,443 |
|   | Başlangıç              |           | 81 | 4,74      | ,407 |       |      |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Seçilmedi              |           | 13 | 4,62      | ,406 | -,479 | ,632 |
|   | Başlangıç              |           | 81 | 4,61      | ,539 |       |      |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Seçilmedi              |           | 13 | 3,97      | ,511 | -,187 | ,852 |
|   | Başlangıç              |           | 81 | 3,88      | ,888 |       |      |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Seçilmedi              |           | 13 | 4,39      | ,337 | -,181 | ,856 |
|   | Başlangıç              |           | 81 | 4,33      | ,557 |       |      |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının başlangıç seviyesi ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 10.1.'de piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının eğitim verilen seviyeye göre (orta seviye) karşılaştırılmasına ait Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 10.1** *Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının orta seviyede ders vermeye göre karşılaştırması*

| Boyutlar  | Öğretim Yapılan Seviye |      | n  | $\bar{x}$ | SS   | z      | p    |
|---|------------------------|------|----|-----------|------|--------|------|
|   | Seçilmedi              | Orta |    |           |      |        |      |
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | Seçilmedi              |      | 24 | 4,85      | ,265 | -1,013 | ,311 |
|   | Orta                   |      | 70 | 4,72      | ,426 |        |      |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Seçilmedi              |      | 24 | 4,42      | ,684 | -1,516 | ,130 |
|   | Orta                   |      | 70 | 4,67      | ,440 |        |      |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Seçilmedi              |      | 24 | 3,63      | ,886 | -1,863 | ,062 |
|   | Orta                   |      | 70 | 3,99      | ,816 |        |      |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Seçilmedi              |      | 24 | 4,18      | ,603 | -1,627 | ,104 |
|   | Orta                   |      | 70 | 4,40      | ,496 |        |      |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının orta seviye ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 10.2.'de piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının eğitim verilen seviyeye göre (ileri seviye) karşılaştırılmasına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 10.2. Piyanoy Öğretimine Yönelik Tutum Puanlarının İleri Seviye Ders Vermeye Göre Karşılaştırması**

| Boyutlar   | Öğretim Yapılan Seviye |       | n  | $\bar{X}$ | SS   | t      | p            |
|--|------------------------|-------|----|-----------|------|--------|--------------|
|  | Seçilmedi              | İleri |    |           |      |        |              |
| <i>Piyanoy Öğretimine Verilen Önem</i>                 | Seçilmedi              | İleri | 59 | 4,73      | ,426 | -,931  | ,354         |
|  | Seçilmedi              | İleri | 35 | 4,81      | ,333 |        |              |
| <i>Piyanoy Öğretme Tutkusu</i>                         | Seçilmedi              | İleri | 59 | 4,58      | ,560 | -,624  | ,534         |
|  | Seçilmedi              | İleri | 35 | 4,65      | ,451 |        |              |
| <i>Piyanoy Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Seçilmedi              | İleri | 59 | 3,71      | ,903 | -3,198 | <b>,002*</b> |
|  | Seçilmedi              | İleri | 35 | 4,21      | ,628 |        |              |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                 | Seçilmedi              | İleri | 59 | 4,25      | ,568 | -2,307 | <b>,023*</b> |
|  | Seçilmedi              | İleri | 35 | 4,50      | ,422 |        |              |

İleri seviye ders verenlerin piyanoy öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalaması, ileri seviye ders vermeyenlerin piyanoy öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür ( $p=,002<0,05$ ).

İleri seviye ders verenlerin piyanoy öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalaması, ileri seviye ders vermeyenlerin piyanoy öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür ( $p=,023<0,05$ ).

Tablo 11., 11.1., 11.2. ve 11.3.' de araştırmanın sekizinci alt problemi-ne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11' de piyanoy öğretimine yönelik tutum puanlarının eğitim verilen mekâna göre (özel kurs merkezleri) karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 11. Piyanoy Öğretimine Yönelik Tutum Puanlarının Özel Kurs Merkezinde Ders Vermeye Göre Karşılaştırması**

| Boyutlar   | Ders Verilen Mekân |                      | n  | $\bar{X}$ | SS   | t     | p    |
|--|--------------------|----------------------|----|-----------|------|-------|------|
|  | Seçilmedi          | Özel kurs merkezleri |    |           |      |       |      |
| <i>Piyanoy Öğretimine Verilen Önem</i>                 | Seçilmedi          | Özel kurs merkezleri | 38 | 4,85      | ,347 | 1,929 | ,057 |
|  | Seçilmedi          | Özel kurs merkezleri | 56 | 4,70      | ,415 |       |      |
| <i>Piyanoy Öğretme Tutkusu</i>                         | Seçilmedi          | Özel kurs merkezleri | 38 | 4,64      | ,621 | ,453  | ,652 |
|  | Seçilmedi          | Özel kurs merkezleri | 56 | 4,59      | ,445 |       |      |
| <i>Piyanoy Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Seçilmedi          | Özel kurs merkezleri | 38 | 3,93      | ,840 | ,295  | ,769 |
|  | Seçilmedi          | Özel kurs merkezleri | 56 | 3,88      | ,855 |       |      |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                 | Seçilmedi          | Özel kurs merkezleri | 38 | 4,38      | ,547 | ,648  | ,518 |
|  | Seçilmedi          | Özel kurs merkezleri | 56 | 4,31      | ,523 |       |      |

Piyanoy öğretimine yönelik tutum puanlarının özel kurs merkezinde ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 11.1.' de piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının eğitim verilen mekâna göre (yaygın eğitim kurumları) karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem Mann Whitney-U sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 11.1. Piyano Öğretimine Yönelik Tutum Puanlarının Yaygın Eğitim Kurumlarında Ders Vermeye Göre Karşılaştırması**

| Boyutlar  | Ders Verilen Mekân      | n  | $\bar{X}$ | SS   | z      | p    |
|---|-------------------------|----|-----------|------|--------|------|
|   |                         |    |           |      |        |      |
| <i>Piyano Eğitimine Verilen Önem</i>                  | Seçilmedi               | 78 | 4,74      | ,410 |        |      |
|   | Yaygın eğitim kurumları | 16 | 4,84      | ,301 | -,865  | ,387 |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Seçilmedi               | 78 | 4,59      | ,547 |        |      |
|   | Yaygın eğitim kurumları | 16 | 4,71      | ,367 | -,524  | ,600 |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Seçilmedi               | 78 | 3,84      | ,862 |        |      |
|   | Yaygın eğitim kurumları | 16 | 4,17      | ,713 | -1,360 | ,174 |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Seçilmedi               | 78 | 4,31      | ,551 |        |      |
|   | Yaygın eğitim kurumları | 16 | 4,51      | ,387 | -1,244 | ,214 |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının yaygın eğitim kurumlarında ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 11.2.' de piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının eğitim verilen mekâna göre (kendi evim) karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 11.2. Piyano Öğretimine Yönelik Tutum Puanlarının Kendi Evinde Ders Vermeye Göre Karşılaştırması**

| Boyutlar  | Ders Verilen Mekân | n  | $\bar{X}$ | SS   | t      | p    |
|---|--------------------|----|-----------|------|--------|------|
|   |                    |    |           |      |        |      |
| <i>Piyano Eğitimine Verilen Önem</i>                  | Seçilmedi          | 37 | 4,70      | ,391 |        |      |
|   | Kendi evim         | 57 | 4,80      | ,394 | -1,234 | ,221 |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Seçilmedi          | 37 | 4,56      | ,551 |        |      |
|   | Kendi evim         | 57 | 4,64      | ,503 | -,684  | ,496 |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Seçilmedi          | 37 | 3,79      | ,857 |        |      |
|   | Kendi evim         | 57 | 3,97      | ,836 | -1,009 | ,180 |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Seçilmedi          | 37 | 4,26      | ,544 |        |      |
|   | Kendi evim         | 57 | 4,39      | ,521 | -1,118 | ,267 |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının kendi evinde ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 11.3.' de piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının eğitim verilen mekâna göre (öğrencimin evi) karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 11.3. Piyano Öğretimine Yönelik Tutum Puanlarının Öğrencinin Evinde Ders Vermeye Göre Karşılaştırması**

| Boyutlar  | Ders Verilen Mekân | n  | $\bar{X}$ | SS   | t      | p    |
|---|--------------------|----|-----------|------|--------|------|
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | Seçilmedi          | 51 | 4,74      | ,379 | -,606  | ,546 |
|   | Öğrencimin evi     | 43 | 4,78      | ,414 |        |      |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Seçilmedi          | 51 | 4,56      | ,510 | -,940  | ,350 |
|   | Öğrencimin evi     | 43 | 4,66      | ,534 |        |      |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Seçilmedi          | 51 | 3,78      | ,853 | -1,470 | ,145 |
|   | Öğrencimin evi     | 43 | 4,03      | ,823 |        |      |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Seçilmedi          | 51 | 4,27      | ,545 | -1,422 | ,159 |
|   | Öğrencimin evi     | 43 | 4,42      | ,507 |        |      |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının öğrencinin evinde ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 12' de araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir ve piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının ders işleme şekline göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 12. Piyano Öğretimine Yönelik Tutum Puanlarının Ders İşleme Şekline Göre Karşılaştırması**

| Boyutlar  | Ders İşleme Şekli      | n  | $\bar{X}$ | SS   | z      | p            |
|---|------------------------|----|-----------|------|--------|--------------|
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | Sadece birebir dersler | 89 | 4,79      | ,345 | -2,486 | <b>,013*</b> |
|   | Her ikisi de           | 5  | 4,15      | ,720 |        |              |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Sadece birebir dersler | 89 | 4,61      | ,515 | -,439  | ,661         |
|   | Her ikisi de           | 5  | 4,51      | ,697 |        |              |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Sadece birebir dersler | 89 | 3,88      | ,843 | -,026  | ,605         |
|   | Her ikisi de           | 5  | 3,88      | ,914 |        |              |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Sadece birebir dersler | 89 | 4,34      | ,522 | 1,010  | ,545         |
|   | Her ikisi de           | 5  | 4,17      | ,696 |        |              |

Sadece birebir ders verenlerin piyano eğitimine verilen önem alt boyutu puanı ortalaması, her iki gruba da ders verenlerin piyano eğitimine verilen önem alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür ( $p=,013<0,05$ ).

Tablo 13’ de araştırmanın onuncu alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir ve piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının, piyano dışında çalgı çalma durumuna göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 13. Piyano Öğretimine Yönelik Tutum Puanlarının Piyano Dışında Çalınan Çalgıya Göre Karşılaştırması**

| Boyutlar  | Piyano Dışında Çalgı Çalma | n  | $\bar{X}$ | SS   | z      | p    |
|---|----------------------------|----|-----------|------|--------|------|
|   |                            |    |           |      |        |      |
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | Evet                       | 83 | 4,74      | ,412 | -,610  | ,542 |
|   | Hayır                      | 11 | 4,89      | ,172 |        |      |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Evet                       | 83 | 4,60      | ,539 | -,111  | ,911 |
|   | Hayır                      | 11 | 4,69      | ,366 |        |      |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Evet                       | 83 | 3,84      | ,848 | -1,773 | ,076 |
|   | Hayır                      | 11 | 4,30      | ,734 |        |      |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Evet                       | 83 | 4,31      | ,538 | -1,519 | ,129 |
|   | Hayır                      | 11 | 4,56      | ,424 |        |      |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının piyano dışında çalınan çalgı değişkeni gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 14’ de araştırmanın onbirinci alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir ve piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının piyano dışında öğretimi yapılan çalgı olup olmama durumuna göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 14. Piyano Öğretimine Yönelik Tutum Puanlarının Piyano Dışında Öğretimi Yapılan Çalgıya Göre Karşılaştırması**

| Boyutlar  | Piyano Dışında Çalgı Eğitimi Verme | n  | $\bar{X}$ | SS   | t      | p    |
|---|------------------------------------|----|-----------|------|--------|------|
|   |                                    |    |           |      |        |      |
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | Evet                               | 64 | 4,71      | ,441 | -1,563 | ,122 |
|   | Hayır                              | 30 | 4,85      | ,251 |        |      |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Evet                               | 64 | 4,63      | ,535 | ,664   | ,508 |
|   | Hayır                              | 30 | 4,56      | ,494 |        |      |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Evet                               | 64 | 3,82      | ,908 | -1,211 | ,229 |
|   | Hayır                              | 30 | 4,05      | ,680 |        |      |
| <b>PİYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Evet                               | 64 | 4,31      | ,565 | -,809  | ,420 |
|   | Hayır                              | 30 | 4,41      | ,452 |        |      |

Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının piyano dışında bir çalgının eğitiminin verilip verilmediği değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 15’de araştırmanın onikinci alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir ve piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının piyano eğitiminden elde ettiği geliri yeterli bulup bulmama durumuna göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 15. Piyano Öğretimine Yönelik Tutum Puanlarının Piyano Öğretiminden Elde Edilen Gelirin Yeterliliğine Göre Karşılaştırması**

| Boyutlar  | Elde Edilen Gelir | n  | $\bar{X}$ | SS   | z      | p            |
|---|-------------------|----|-----------|------|--------|--------------|
| <i>Piyano Eğitime Verilen Önem</i>                    | Evet              | 28 | 4,74      | ,428 | -,330  | ,742         |
|   | Hayır             | 66 | 4,77      | ,382 |        |              |
| <i>Piyano Öğretme Tutkusu</i>                         | Evet              | 28 | 4,72      | ,345 | -,779  | ,436         |
|   | Hayır             | 66 | 4,56      | ,575 |        |              |
| <i>Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım</i> | Evet              | 28 | 4,27      | ,501 | -2,476 | <b>,013*</b> |
|   | Hayır             | 66 | 3,74      | ,912 |        |              |
| <b>PIYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM</b>                | Evet              | 28 | 4,54      | ,324 | -1,966 | <b>,049*</b> |
|   | Hayır             | 66 | 4,26      | ,580 |        |              |

Piyano eğitiminden elde ettiği geliri yeterli bulanların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalaması, piyano eğitiminden elde ettiği geliri yetersiz bulanların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür ( $p=,013<0,05$ ).

Piyano eğitiminden elde ettiği geliri yeterli bulanların piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalaması, piyano eğitiminden elde ettiği geliri yetersiz bulanların piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür ( $p=,049<0,05$ ).

### 3.4. Piyano Öğretimine Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 16' da piyano öğretimine yönelik tutum puanları arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 16. Piyano Öğretimine Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişki**

| Alt Boyut  | 1             | 2             | 3             | 4        |
|--|---------------|---------------|---------------|----------|
| 1-Piyano Eğitime Verilen Önem (1)                    | 1             |               |               |          |
| 2-Piyano Öğretme Tutkusu (2)                         | ,294**        | 1             |               |          |
| 3-Piyano Öğretimine Yönelik Profesyonel Yaklaşım (3) | ,327**        | ,607**        | 1             |          |
| <b>4-PIYANO ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM (4)</b>         | <b>,481**</b> | <b>,814**</b> | <b>,941**</b> | <b>1</b> |

Piyano eğitime verilen önem alt boyutu ile piyano öğretme tutkusu alt boyutu arasında %99 güvenle pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=,294$ ;  $p<0,01$ ).

Piyano eğitime verilen önem alt boyutu ile piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu arasında %99 güvenle pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=,327$ ;  $p<0,01$ ).

Piyano eğitime verilen önem alt boyutu ile piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği arasında %99 güvenle pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=,481$ ;  $p<0,01$ ).

Piyano öğretme tutkusu alt boyutu ile piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu arasında %99 güvenle pozitif yönlü ve güçlü seviyede anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=,607$ ;  $p<0,01$ ).

Piyano öğretme tutkusu alt boyutu ile piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği arasında %99 güvenle pozitif yönlü ve çok güçlü seviyede anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=,814$ ;  $p<0,01$ ).

Piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu ile piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği arasında %99 güvenle pozitif yönlü ve çok güçlü seviyede anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=,941$ ;  $p<0,01$ ).



## BÖLÜM 4 SONUÇ VE ÖNERİLER

### 4.1. Demografik Bulgulardan Çıkarılan Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre 94 piyano öğretmenin 55'i kadın, 39'u erkektir. Öğretmenlerin 25 tanesi 24-29 yaş, 25 tanesi 30-35 yaş, 24 tanesi 36-41 yaş, 20 tanesi ise 42-59 yaş grubundadır. Öğretmenlerin 61'i lisans mezunu iken, 33'ü lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür. Yani lisansüstü öğrenimi gören öğretmenler, lisans öğrenimi gören öğretmenlere oranla yaklaşık olarak yarı sayıdadır. Bu durum üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur ve müzik (piyano) öğretmenlerini lisansüstü eğitimden uzak tutan nedenlerin araştırmalara konu olmasını anlamlı kılmaktadır. Gençel Ataman (2014), konuyla ilgili müzik öğretmeni adaylarıyla bir çalışma yapmıştır ve sonuçları, müzik öğretmenlerinin lisans eğitimleri dönemindeyken lisansüstü eğitime karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur. "Peki ne oldu da bu öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi bu tutumlarını davranışa dönüştüremedi?" sorusu oldukça anlamlıdır? Sorunun devamında gelecek hipotezler, maddi ve manevi kaynak yetersizliği, öğretmenlerin atandıkları yerlerin lisansüstü eğitim almalarını zorlaştırabilecek derecede dezavantajlı yerler olması gibi hipotezler olabilir.

Araştırmaya katılan piyano öğretmenlerinden 30 kişi toplam 2-4 yıl, 30 kişi toplam 5-8 yıl, 17 kişi toplam 9-12 yıl ve yine 17 kişi toplam 13 yıl ve üzeri süre piyano eğitimi almıştır. Araştırmaya katılan piyano öğretmenlerinin yalnızca lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş oldukları bulgusundan yola çıkılacak olursa, yaklaşık 30 öğretmenin, lisans düzeyinden önce hiç piyano eğitimi almadıkları varsayımı yapılabilir. Yine 5-8 yıl eğitim almış olan 30 piyano öğretmenin, hem ortaöğretim, hem lisans düzeyinde piyano eğitimi aldıkları varsayılabilir. Bu bilgiler ışığında araştırmaya katılan yaklaşık 30 öğretmenin, ortaöğretim yıllarından başlayarak lisans boyunca, 30 öğretminde sadece lisans boyunca mesleki müzik eğitimi almayı tercih ettikleri varsayımı yapılabilir. Piyano öğretmenlerinin 34 tanesi ise 9-12 ve 13 ve üzeri yıl piyano eğitimi aldıklarını beyan ettiklerinden, bu öğretmenlerin mesleki müzik eğitimi almaya başlamadan önce, özenen boyutta piyano eğitimi aldıkları çıkarımı yapılabilir. Ancak ne var ki tüm bu çıkarımların sağlam dayanaklar üzerine oturtulması ve net sonuçların açığa çıkarılması adına, uzman araştırmacılar tarafından, ayrıntılı ve etkili, sonuçlarının hem aydınlatıcı, hem de ufuk açıcı olacağı başkaca araştırmalara ihtiyaç vardır.

Katılımcılardan 35 piyano öğretmeni 5 yıl ve daha az süre, 23 piyano öğretmeni 6-9 yıl boyunca, 19 piyano öğretmeni 10-15 yıl boyunca ve 17 piyano öğretmeni 16 yıl ve daha uzun süre boyunca piyano eğitimi vermektedir.

Araştırmaya katılan piyano öğretmenlerinin verdiği bilgiler ışığında, 20 öğretmenin 5 yaş ve altında öğrencisinin var olduğu, 78 öğretmenin ise 6-10 yaş aralığında öğrencisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 52 öğretmen 11-14 yaş aralığında öğrencisi olduğunu, 27 öğretmen 15-19 yaş aralığında öğrencisi olduğunu, 20 öğretmen 20-25 yaş aralığında öğrencisi olduğunu yine 20 öğretmen 26 ve üzeri yaşta öğrencisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular incelenirken, araştırmacıların bu maddeye birden fazla yanıt verdiklerinden dolayı toplam sayının, örneklem sayısından fazla çıktığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bulgulardan yola çıkılacak olursa, 6-10 yaş ve 11-14 yaş arasındaki öğrencilerin piyano eğitimine yönelimleri, diğer yaş grubunda bulunan öğrencilere oranla oldukça fazladır. Son yıllarda enstrüman çalmanın küçük yaşlarda başlamasına yönelik olarak yapılan araştırma ve çağrılarının nispeten de olsa karşılık bulduğu düşünülebilir. Fakat yine 5 yaş ve altında öğrencisi olduğunu belirten sadece 20 öğretmenin olması, bu durumun hala tam manasıyla toplumda karşılık bulmadığını düşündürülebilir. Yine bu düşünce, alana yönelik yapılabilecek daha detaylı araştırmalara dayanak sunmaktadır. Bu bulgulardan gözlemlenen başka bir dikkat çekici durum da, 20' şer öğretmenin 20-25 ve 26 ve üzeri yaşlardaki öğrencilerinin olduğunu belirtmiş olmalarıdır. İleri yaşlarda da olsa, piyano öğrenmeye meyil etmiş insanların olması, onlara yönelik yapılacak başkaca detaylı çalışmalara araştırmacıları yönlendirebilir.

Katılımcı piyano öğretmenlerinin kişisel bilgi formunda birden fazla madde işaretleyebildikleri bir diğer madde olan “hangi düzey piyano eğitimi veriyorsunuz” maddesinden elde edilen bulgular göstermiştir ki, 81 öğretmen başlangıç düzeyinde piyano eğitimi verdiğini, 70 öğretmen orta düzeyde piyano eğitimi verdiğini ve 35 öğretmende ileri düzeyde piyano eğitimi verdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan piyano öğretmenlerinin yine birden fazla seçenek işaretleyebildikleri son madde olan “piyano dersi mekânınız” maddesinden elde edilen bulgulara göre, 60 öğretmen özel kurs merkezlerinde, 15 öğretmen yaygın eğitim kurumlarında, 56 öğretmen kendi evinde ve 43 öğretmen de öğrencinin evinde piyano eğitimi verdiğini belirtmişlerdir. Bu sayılardan yola çıkarak, özel kurs merkezlerinin Mersin ilindeki piyano dersi mekanları arasında yaygın olduğu ve piyano eğitimine katkısının göz ardı edilemez durumda olduğu çıkarımı yapılabilir. Fakat ne var ki yaygın eğitim kurumları için aynı şeyleri söylemek pek mümkün değildir. Araştırmacıların üzerinde durabileceği bir başka husus olarak karşımıza çıkan bu durum, yaygın eğitim kurumlarına yönelik detaylı araştırmalarla var olan sonuçların nasıl iyileştirilebileceği konusunda etkili çalışmalar yapılabileceği sonucunu doğurmaktadır. Tabi yine özel kurs merkezleri hakkında yapılacak detaylı ve özel çalışmalar, bu kurumlardaki durumun daha da iyileştirilmesine ışık tutabilecektir.

Araştırmaya katılan piyano öğretmenlerinden 89 tanesi sadece birebir şekilde derslerini yürüttüklerini ifade ederken, 5 öğretmen, hem birebir hem de grup şeklinde piyano derslerini yürüttüklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar arasındaki 83 piyano öğretmeni piyano dışında farklı bir çalgı çaldığını, 11 piyano öğretmeni ise bunun tam tersi olarak piyano dışında bir çalgı çalmadığını belirtmişlerdir. Piyano öğretmenlerinin 64 tanesi, piyano ile birlikte başka bir enstrümanın daha eğitimini verdiğini belirtirken, 30 öğretmen, piyano haricinde başka bir enstrümanın eğitimini vermediğini ifade etmişlerdir. Son olarak 28 piyano öğretmeni, piyano eğitiminden elde ettiği geliri yeterli bulduğunu, 66 öğretmen ise piyano eğitiminden elde ettiği geliri yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

#### **4.2. Tutum Puanları ve Alt Problem Sorularına Ait Bulgulardan Çıkarılan Sonuç ve Öneriler**

Araştırmaya katılan piyano öğretmenlerinin piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puan ortalaması  $4,42 \pm 0,47$  olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük (1) ve en yüksek (5) puanlara göre araştırmaya katılan piyano öğretmenlerinin piyano öğretimine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde piyano eğitime verilen önem alt boyutu tutum puanı ( $4,76 \pm 0,39$ ) ile piyano öğretme tutkusu alt boyutuna ait tutum puanlarının ( $4,61 \pm 0,52$ ) yüksek düzeyde olduğu, buna karşın piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım puanının ( $3,90 \pm 0,84$ ) nispeten düşük ancak yine de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına bakıldığında, piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Bulgulardan yola çıkarak, 24-29 yaş aralığındaki katılımcıların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyut puanları ortalamasının, 36-41 yaş aralığındaki katılımcıların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyut puanları ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, 24-29 yaş aralığındaki katılımcıların piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalaması, 36-41 yaş aralığındaki katılımcıların piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Bulgular, eğitim durumu değişkenine göre bakıldığında, piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının, anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Piyano öğretmenlerinin eğitim aldıkları sürelerle ilgili karşılaştırmalar dikkate alındığında, 9 yıl ve üzeri süredir piyano eğitimi alan katılımcıların,

piyano eğitimine verilen önem alt boyutu puanı ortalaması, 2-4 yıldır piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik önem alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu saptanmaktadır. Yine 9 yıl ve üzeri süredir piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalaması, 2-4 yıldır piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. 9 yıl ve üzeri süredir piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalaması, 5-8 yıldır piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Son olarak, 9 yıl ve üzeri süredir piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalaması, 5-8 yıldır piyano eğitimi alan katılımcıların piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Bir başka problem cümlesi olan, öğretmenlerin piyano eğitimi verme sürelerini içeren tutum puanları karşılaştırıldığında, 5 yıl ve altı süredir piyano eğitimi veren öğretmenlerin piyano eğitimine verilen önem alt boyutu puanı ortalaması, 10 yıl ve üzeri süredir piyano eğitimi veren öğretmenlerin piyano eğitimine verilen önem alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu sonucu çıkmaktadır. Piyano eğitimine verilen önem hususunda 5 yıl ve altındaki sürelerde piyano dersi veren öğretmenlerin tutum puanı ortalamalarının, 10 yıl ve üzeri süredir piyano dersi veren öğretmenlere nazaran anlamlı şekilde yüksek çıkmasının hangi nedenlerle açıklanabileceği konusunda başkaca araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın bir başka problem cümlesi de, piyano dersi verilen öğrenci yaş gruplarıyla ilgilidir. Piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından piyano dersi verildiği belirtilen tüm yaş gruplarında (5 yaş ve altı; 6-10 yaş; 11-14 yaş; 15-19 yaş; 20-25 yaş; 26 yaş ve üzeri) ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Piyano öğretmenlerinin başlangıç seviyesi, orta seviye ve ileri seviye ders verme durumlarına ilişkin olarak; piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının başlangıç seviyesi ve orta seviye ders verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu çıkmıştır. Ancak ileri seviye ders veren piyano öğretmenlerinin piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalaması, ileri seviye ders vermeyenlerin piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu sonucu çıkmıştır. Yine ileri seviye ders veren piyano öğretmenlerinin piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalaması, ileri seviye ders vermeyenlerin piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Araştırmanın bir başka bulgusundan çıkan sonuç ise, piyano öğretmenlerinin piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının özel kurs merkezi, yaygın eğitim kurumları, kendi evleri ya da öğrencilerinin evlerinde ders verme değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğidir.

Sadece birebir ders verenlerin piyano eğitimine verilen önem alt boyutu puanı ortalaması, her iki gruba da ders verenlerin piyano eğitimine verilen önem alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Bu sonuç, sınıf öğrenci sayıları –yani öğretmenin hedefindeki kitle- bakımından başkaca çalışmalara kapı aralayabilecek olarak görülmektedir.

Piyano öğretmenlerinin, piyano haricinde bir çalgı çalıp çalmadıkları değişkeni ile piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Aynı şekilde piyano öğretimine yönelik tutum puanlarının piyano dışında bir çalgının eğitiminin verilip verilmediği değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Piyano eğitiminden elde ettiği geliri yeterli bulan piyano öğretmenlerinin piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalaması, piyano eğitiminden elde ettiği geliri yetersiz bulan öğretmenlerin piyano öğretimine yönelik profesyonel yaklaşım alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Benzer şekilde piyano eğitiminden elde ettiği geliri yeterli bulan piyano öğretmenlerinin piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalaması, piyano eğitiminden elde ettiği geliri yetersiz bulanların piyano öğretimine yönelik tutum ölçeği puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Önerileri maddeler halinde toparlanacak olursa;

➤ Piyano öğretmenleri mevcut durumda ağırlıklı olarak başlangıç (%86,2) ve orta (%74,5) seviyede öğretim yapmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin ileri (%37,2) seviyede öğretim yapma yüzdesi diğer seviyelere göre nispeten düşük kalmıştır. Bu bilgiden hareketle, ortaöğretim, lisans ve lisansüstü düzeyde piyano pedagoji programları gözden geçirilebilir, yetiştirilen öğrencilerin öğretmenlik kariyerlerinde ileri seviye öğretime cesaret düzeylerini artırmaya yönelik düzenlemelere vurgu yapılabilir.

➤ Piyano öğretmen adaylarının, piyano eğitimine başlama olasılığı en yüksek yaş gurubu olan 6-10 (%83,0) yaş aralığındaki bireylerin fiziksel, bilişsel, duyuşsal gelişim aşamalarına çok daha duyarlı olmalarını sağlayacak kalitede bir eğitim almaları sağlanabilir. Pek çok araştırma, çocuğun duyu dünyasının, onları farklılaştıran özelliklerinin öğretmenler tarafından çok iyi gözlemlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

- Mevcut piyano öğretmenlerinin durumlarının kapsamlı çalışmalarla belirlenip, eksiklerine yönelik pedagoji kursları verilebilir. Ayrıca bu araştırmaların sonuçları, piyano öğretmen adaylarının çok daha kaliteli yetişmesi adına neler yapılabilir sorularına yanıtlar verebilir.
- Piyano öğretmeni yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarının teknolojinin öğretim uygulamaları, özellikle bilgisayar yazılımı ve internet kaynakları konusunda farkındalık kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Yapılabilecek çeşitli araştırmalar, teknolojinin kullanılmasından kaynaklanabilecek eğitimsel faydaları açıklayabilir.
- Piyano öğretmeni yetiştiren kurumlar, öğretmen adayları için profesyonel kaynakların önemine güçlü bir vurgu yapmalı ve piyano öğretmenlerine yönelik yayınlara dikkat çekmelidir. Bu, öğrencilerin meslek hayatlarına başlamadan önce bir profesyonel destek ağı oluşturmalarına yardımcı olabilir ve bu tür kuruluşların ve yayınların öğretmenlere sunduğu değerli kaynaklarla onları tanıştıırabilir.
- Piyano öğretmeni yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarına çocuk ve ergen öğrencilerin ebeveynleriyle iletişim kurma, farklı aile yapılarını ve kültürlerini anlama konusunda bilgi ve beceri kazandırmalıdır.
- Piyano öğretmeni yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarının öğrencileriyle ilgilenmenin ve gerçekten öğretmeyi istemenin kritik önemini anlamalarına yardımcı olmalıdır.

**KAYNAKÇA**

- Baştürk, S., Taştepe, M. (2013). *Evren ve örneklem. Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Vize Yayıncılık, 129, 159.
- Biber Öz, N. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi dergisi* 14(1), 101-106.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., Sheldon, B. (1997). The impact of teaching strategies on intrinsic motivation. *Retrieved from ERIC database* (ED418825).
- Brown, M., (2023, Mayıs, 26). Research Methods: Participant Screening <https://nightingaledesignresearch.com/insights/research-methods-participant-screening/>. Erişim Tarihi: 26 Mayıs 2023
- Çevik, D. B. (2007). Piyano öğretimi neden zordur?. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 62-79.
- Dündar, M. (2003). Müzik öğretmeni yetiştirmede alanda eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 59-67.
- Gençel-Ataman, Ö. (2008). Okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde genel müzik eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(180), 216-226.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education. Institute of Education*, University of London.
- İmik, Ü., Haşhaş, S. (2020). Müzik nedir ve hayatımızın neresindedir. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 6 (2) , 196-202.
- Kalyoncu, N. (2004). Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*. 510-525.
- Kara, U. Y. (2014). Müzik üstüne düşünceler. *Moment Dergi*, 1(1), 87-103.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 13. Bakı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Karolyi, O. (1995) *Müziğe giriş*. Çev. Mehmet Nemutlu. 1. Baskı, İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Kavcar, C., (1999), "Nitelikli öğretmen sorunu", *Eğitimde Yansımalar: V. 21. Yüzyılın Eşiğinde Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*. Ankara.
- Maydwell, F. (2007). *Piano teaching: A guide for nurturing musical independence*. New Arts Press of Perth.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 835-857.
- Özdek, A. (2006). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Roberson, S. (1993). Ten habits of highly successful piano teachers. *American Music Teacher*, 43(1), 10-13.
- Topalak, Ő. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tufan, E, Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 75-90
- Uçan, A. (2005). Genel müzik eğitiminde geleneksel müziklerimizin yeri ve önemine genel bir bakış. *1. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi 4-6 Mayıs 2005*.
- Yazıcı, T. (2013). Piyano öğretiminde karşılaşılan sorunların piyano öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 130-150.
- Yazıcı, T. (2016). A Study of developing attitude scale for piano teaching. *Educational Research and Reviews*, 11 (7), 358-370.





## BÖLÜM 2

### TÜRK MÜZİĞİ EĞİTİMİ VE İCRALARINDA VİRTÜÖZLÜK, ÜSTATLIK VE ÜSLUP KAVRAMLARI<sup>1</sup>

*Kandemir Yiğit ALKAN<sup>2</sup>,  
Levent DEĞİRMENCİOĞLU<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Bu araştırma “Hayatı ve İcra Üslubu İle Bir Bağlama Üstadı: Ekrem Çelebi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretim Gör. Dr., Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, kyigitalkan@gmail.com, ORCID:0000-0002-5510-1461

<sup>3</sup> Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, leventdegoglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7162-8645

## 1. Giriş

Türk müziği, köklü bir geçmişe ve kültürel mirasa sahip zengin bir müzik geleneği olarak tanımlanabilir. Yüzyıllar boyunca süregelen bu gelenek, sadece bir müzik türü olmanın ötesinde, kültürel ve manevi bir ifade aracı olarak ta önemli bir yer bulmaktadır kendine. Türk müziğini bu bağlamda eğitim-icra pratiklerini incelediğimizde; ileri düzey bir icracının yetiştirilmesi (eğitimi), icralarda özellikle teknik çalma ve müziğin kültürel kodlarının iyi yansıtılması süreçlerinde virtüözlük, üstatlık ve üslup olarak önemli kavramlar çıkmaktadır karşımıza. Türk müziğinde bir ezgiyi teknik olarak doğru çalmanın ötesine geçerek ona ruh ve anlam katmada, icracının duygusal ve kültürel bir derinlikle bütünleşmesinde belirleyici olan bu kavramların teknik beceri dışında manevi bir olgunluğu, estetik değerleri ve toplumsal bir misyonu da kapsadığından bahsedebiliriz. Bu metinde, virtüözlük, üstatlık ve üslup kavramları literatürde yer alan farklı bakış açıları üzerinden tartışılacaktır.

### 1.1. Virtüözlük

Literatür incelendiğinde, virtüöz kavramına yönelik olarak yapılmış pek çok farklı tanıma rastlanmak mümkündür. Bu tanımlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Kökeni Latince virtus’dan gelen yetenek anlamındaki virtüöz kelimesi, yorumladığı eserlerin ruhunu kavrayıp hissettiren ve tüm teknik zorlukların üstesinden gelebilen çalgı veya ses alanında ustalaşmış sanatçılar” (Say, 2006, s.267), “usta sanatçı, sanat ustası, üstün, üstün yetenekli ses veya çalgı sanatçıları anlamlarında kullanılır.” (Onay, Ok vd. 2006, s. 224) Diğer bir ifadeyle becerikli, kabiliyetli gibi anlamlar içeren virtüöz kavramı, sanatın diğer alanlarında da kullanılan bir iltifattır ayrıca (Kaya, 2012, s. 56).

Taruskin (2005), virtüözlüğü, müzik dünyasında teknik becerinin, sanatsal ustalığın ve yaratıcı ifadenin en üst seviyelerine ulaşmayı tanımlayan bir kavram olarak ifade eder ve virtüözlüğün, sadece notaları çalma becerisi değil, aynı zamanda dinleyiciye derin duygusal ve estetik bir deneyim sunabilme yeteneği olduğunu belirtir. Boyden (1990) ve Rosen (1998) virtüözlüğü Batı müziğinin dönem özellikleriyle ilişkilendirerek; çalgıların teknik beceriyi, süslemeleri ön plana çıkarması bu bağlamda duygusal ve dramatik ifade biçimlerinin ortaya konulması olarak tanımlamışlardır. Virtüözlük, performans sanatı açısından bir sınır çizgisi olarak kabul edilir; çünkü bu seviyeye ulaşmak, yalnızca müzikal anlamda değil, aynı zamanda fiziksel ve zihinsel olarak büyük bir çalışma ve adanmışlık gerektirir (Kivy, 2002). Taşçeşme (2019) Batı müziğinde virtüöz/virtüözlük kavramlarının çalgısıyla üst düzeyde icrada bulunabilme yeteneğine sahip kişileri tanımlamak için kullanıldığını aktarmıştır.

Virtüözlük üzerine yapılan tanımları incelediğimizde; teknik ve duygusal icra olmak üzere iki önemli boyutun ön plana çıktığını söyleyebiliyoruz. Bu noktadan hareketle, virtüözlüğün sadece performansla değil aynı zamanda müzik vasıtasıyla anlatılan hikâyenin duygusal yönüyle de doğrudan ilişkili olduğunu görüyoruz. Seashore (1938) bu tespitle örtüşen şu ifadeleri kullanmıştır: “Teknik mükemmeliyet, virtüözlüğün en belirgin özelliklerinden biridir. Müzisyenin, en karmaşık pasajları büyük bir hız ve kesinlikle çalabilmesi beklenir. Ancak virtüözlük, yalnızca teknik beceri ile sınırlı değildir. Duygusal derinlik ve müzikal ifade de en az teknik yeterlilik kadar önem taşır.”

İlyasoğlu'nun (2009) Batı müziğinin Klasik Dönemi hakkındaki görüşlerini aktardığı şu ifadeleri, bir müzisyenin virtüöz sıfatını alabilmesi için, üst düzey bir tekniğe sahip olması gerekliliğini doğrular niteliktedir: “Amatör müzikiçiler için ünlü besteciler özel olarak beste yazar. 19. yüzyılda ise artık ne amatörlerin çalabileceği kolaylıkta yapıt bestelenmektedir, ne de amatörler, bestecinin karmaşık tekniğini çözebilecek beceridedir. Böylece çalgısının ustası olan virtüöz yorumcular ortaya çıkar. Besteciler, iç dünyalarının karmaşasını anlatmak için armoni ve kontrpuan kurallarını zorlamakta, çalgıların tını sınırına varmaktadır.”

Strielgel, çingeneler ve Frans List üzerinden virtüözlüğün önemine vurgu yapmak için şu ifadeleri kullanır: “Çingene havalarını notaya alan bir zatın, biraz da Çingene ruhuna aşına ve irtical kudretine malik olması lazımdır. İşte Frans List bütün ruhuyla Çingene musikisini duymuş ve anlamıştır. List, Macar'dır. Daha çocukluğunda Çingene musikisini sevmiş ve büyüdükten sonra kemali gayretle toplamış ve tetkik etmiştir. List keskin zekâ ve istidadıyla bu sanatın mahiyeti hakikisine nüfuz etmiş ve Çingene artistlerinin hakiki kıymetlerini bize gösterebilmiştir. Çünkü kendisinde de bunlara müşabih duygular vardır. List'in kendisi de virtüöz olduğundan çoştığı zaman musiki eserlerini söyletmesini, ağılatmasını ve inletmesini biliyordu. Onun elinde havalalar canlanır, güzelleşir, binlerce kanatlı oklarla silahlanır, bahar ve çiçek kokuları neşreder.” (Strielgel, 2018 s. 396) Özetle, virtüözlük müzikte sınırları zorlayan ve her dönemde farklı yorumlarla ele alınan bir kavram olmuştur (Lawson & Stowell, 1999).

Türk müziğinde virtüöz kavramına baktığımızda; Batı müziğindeki karşılığına benzer bir şekilde teknik icranın yanında kültürel bir kimlik ve derin duygusal ifade ile iç içe geçtiği görülür. Türk müziğinin ezgi yapısını, özellikle de sözlü eserleri incelediğimizde, virtüözlük kavramının teknikten daha yoğun bir şekilde duygu aktarımına vurgu yaptığının söyleyebiliriz. Dolayısıyla Türk müziğinde virtüöz kavramını, sadece hızlı ve karmaşık icralar yapabilen değil, aynı zamanda seslendirdiği özel perdeler vasıtasıyla müziğin ruhunu, mesajlarını dinleyicilere yansıtabilen bir sanatçı olarak tanımlamak doğru olacaktır. Bu yönüyle Türk müziğinde virtüöz

kavramı; yalnızca teknik mükemmeliyet ile değil, aynı zamanda toplumsal bir görevle de ilişkilendirilmektedir. Bu noktadan hareketle Türk müziğinde virtüözün; bir müzisyenin çaldığı enstrüman veya icra ettiği eserlerde mükemmellik düzeyine erişen, teknik ve duygusal ifade bakımından üstün bir yetkinlik gösteren kişi olarak tanımlanması da mümkündür.

Üstün yetenekleri ile dikkat çeken Tanburi Cemil Bey ve Şerif Muhiddin Targan üzerinden virtüözite kavramının önemine değinen Işıktaş (2016, s. 251) şu ifadeleri kullanmaktadır: “Ancak ses-kayıt teknolojisinin sağladığı imkânlarla anlamaya çalıştığımız, icranın ve üslubun öz yapısına ilişkin müziksel bir değerlendirmeden yoksun bir sazı Cemil Bey, Fetis’in deyimiyle ‘Taburi kebirî Türki’yi saf sesleriyle iradeyi doğrudan doğruya ifade ederek sanatın en ideal aracı haline getirmiştir. Bununla birlikte virtüözite kavramı Cemil ve Targan’ın sanatları söz konusu olduğunda teknik maharetin çok ötesinde anlamlar içeren bir olguya dönüşür. Serhan Aytan’a göre Cemil Bey kemeçesi ile “Ayşanım, Fatmanım” diye resmen konuşuyor.”

Çalgıda teknik beceri, ustalık, acelite kavramlarıyla eşdeğer olan virtüözlük, sadece bu kabiliyetlerle değil aynı zamanda hangi müziği temsil ediyorsa, yorum anlamında da o müziğin tavır ve üsluplarını bilmeyi gerektirir. Yani virtüözlük, bir müziğin geleneklerini ve iç dinamiklerini bilmek ve yorumlamak olarak ta ifade edilebilir, bu tanımın Türk müziğindeki karşılığı olarak ise usta icracılık, üstatlık olarak belirginleşir (Sakar, 2017, s. 207). Türk müziğinde, virtüöz kavramına karşılık gelen, bazı durumlarda birbiri yerine kullanılabilen üstatlık kavramı; daha çok sanatçının birikimini, geleneği ve deneyimlerini yeni nesillere aktarma sorumluluğuna vurgu yapar. Şimdi bu kavrama bir göz atalım.

## 1.2. Üstatlık

Türk müziği eğitimi ve icralarında yaygın olarak kullanılan bir kavram olan üstatlık, Batı müziğindeki virtüözlük kavramına karşılık gelen bir anlamla kullanılsa da; bu noktadaki pratiklerin daha çok sanatçının birikimini, geleneği ve deneyimlerini yeni nesillere aktarma sorumluluğunu belirginleştiren bir yapıda olduğu görülür. Üstat olarak anılan bir müzisyen, teknik ve duygusal anlamda üst düzey bir icracı olmanın yanında, kendisinden sonraki kuşaklara aktardığı bilgi, tecrübe ve öğretilerle geleneğin devamını da sağlar. Bu öğretim süreci genellikle üstat/usta-çırak ilişkisine odaklanan bir süreç çerçevesinde gelişir ve Türk müziğinde derin bir karşılık bulur. Başka bir deyişle üstat; sadece müzik icrasıyla değil, aynı zamanda kültürel değerleri ve etik anlayışı ile de örnek teşkil eden bir figürdür.

TDK sözlüğüne göre üstat kişi, sanat ya da bilim dallarında üstün yeteneği ve bilgisi olan kimse, şeklindeki bir tanımla karşımıza çıkar (TDK, 2022). Türk müziğinde usta icracı kavramı, virtüöz kavramı ile paralel olarak - çalgısıyla üst düzeyde icrada bulunabilme yeteneğine sahip kişileri

tanımlamak için kullanılmıştır (Taşçeşme, 2019, s.11). Usta/Üstat, mesleğinde üstün yeteneklere sahip, estetik müzik icrasına ulaşmış ve aynı zamanda çırak yetiştirmiş kişi, tecrübeli veya eski âşık, Abdal çalgıcı (Duygulu, 2014, s.445) anlamlarında kullanılır.

“Geleneksel Türk müziğinde usta icracılık veya üstatlık; üstün yorumlama, doğaçlama müzik yapabilme, solist icracıya eşlik edebilme, kendine ait bir tını oluşturma, taksim yapabilme, yani çalgıda üst düzey beceriler gösterebilme yeteneği anlamına gelir.” (Taşçeşme, 2019, s. 17) Üstatlık ile ilgili tanımlama, Anadolu’da 15. yüzyılda yazılmış ilk edvarlardan olan Kırşehir Edvarında karşımıza çıkar, burada üstat, müzik eğitimcisi olarak ifade edilir (Göksu, 2014, s.193). Doğrusöz (2007) Kırşehir Edvarı üzerine yaptığı çalışmada Kırşehir’in, müzik teorisinin öneminden bahsettiği kadar, amel eylemek terimiyle açıkladığı saz çalmanın ve icrada bulunmanın da önemine değindiğini belirtir. Kırşehir, üstadı tanımlarken kâmil üstat ifadesini kullanır ve bugün meşk olarak adlandırdığımız gelenekten dolayısıyla bir üstat hizmetine girilerek geçirilen bir eğitim sürecinden söz eder. Bununla birlikte bu eğitim sürecinin özellikle bilgi ve icrasıyla güçlü bir üstat ile geçirilmesinin önemine değinir.

Behar’a göre Geleneksel Türk müziğinde meşk sistemi ile süregelen aktarım sürecinde usta-çırak ayrımının dayanakları ve şartları sadece edinilmiş tecrübe, yaş, olgunluk, bilgi ve beceri değildir, O’na göre bunların da üstünde olan hafızadır, hafızaya alınmış eserlerin, geçilmiş fasılların, meşkların sayısı, çokluğudur ki bir müzisyen bununla değer kazanır, üstat sıfatını alır (Behar, 1987).

Geleneksel Türk müziğinin meşk sistemine; dolayısıyla hafızaya dayalı, yazısız bir karaktere bağlı olmasından dolayı, çalgıda teknik beceri, acelite ve ustalık bakımından, en azından Tanburi Cemil Bey ortaya çıkana dek, daha geri planda olduğu veya Cemil Bey gibi üstat şahsiyet/shahsiyetlerden bahsedilmediği görülür. Tanburi Cemil Bey adına, bu durumun oluşmasında kayıt teknolojisinin de önemli bir payı vardır (Sakar, 2017, s. 208). Türk müziğinde üstatlık anlayışının Tanburi Cemil Bey ile değiştiğini söylemek yanlış olmaz. O, doğaçlama ve betimleme özelliği, taksimleri, girift besteleri ile bir ekolün habercisi olmuş, O’nunla birlikte gelenekteki icrası kolay ve sadece makamı doğru bir biçimde ifade etme amacındaki eserler, yerini teknik açıdan zor, ustalık gerektiren ve iki oktavı aşan eserlere bırakmıştır (Çolakoğlu Sarı, 2016, s. 100).

Kaya (2013), usta bir icracıda/üstatta olması gereken unsurlar ile ilgili şu bilgileri verir: “Usta icracı; sazında doğru tutuş, seslendirme ve iyi ton çıkarabilme konularında hâkim olabilen, sağ ve sol el hâkimiyetini en üst seviyeye taşımış, her ton ve makam seslerini net ve temiz bir şekilde icra edebilen, transpozisyon konusunda kendini yetiştirmiş, müzikal yaratıcılığa sahip, solis-

te eşlik konusunda başarılı, solo performansta hem teknik hem de artistik yönde kendini kanıtlamış, müzik genel kültürünün yanında entelektüel bir bakış açısına sahip olan, yeniliklere açık, dünya müzik ve müzisyenlerinin takipçisi, icrasında kendine ait bir tavra (üsluba) sahip, farklı tarzlarda müzikleri icra edebilen, doğaçlama müzikal gezintileri layıkıyla yapabilen kişidir.”

Günümüzde mana derinliği ile üstatlığı ilişkilendiren üst düzey icracılara göre, Türk müziğini yorumlamada bu derinliğe sahip olmak ve onu en iyi biçimde ifade edebilmek son derece önemlidir. Göksu (2014, s.192), kanun üstadı olarak anılan Göksel Baktagir ile yaptığı görüşmede O'nun bu konu hakkındaki görüşlerini şöyle aktarır: “Virtüözlük (üstatlık) kavramına ben şu şekilde yaklaşıyorum; sadece teknikten ibaret bir şey olmadığını özellikle vurgulamak isterim. Çünkü sadece teknikten ibaret olmuş olsaydı bilgisayara bir notayı yüklersiniz hatasız çalar ya, bizim icralarımız da öyle olurdu. Bilgisayar her tempoya göre çalar ve bu bir makine icrasındır. Ama müziğin içerisinde asıl olması gereken vurgu, kalbî tınıların oluşabilmesi ayrı bir virtüözlük gerektirir... Ben her zaman müziğin ruhunun gerektirdiği virtüözlüğün peşinde oldum. Bu da daha derin ve daha uzun bir süreç isteyen bir konu... Asıl virtüöziteye böyle bir tekniği oturttuğunuz zaman ulaşabiliyorsunuz. O zaman müziğin ruhu ile birlikte virtüözlük yapmış oluyorsunuz. Yıllarca hep bunun pe-sinde oldum ve adeta bir kalıp ustası gibi bunların üzerinde durdum. Bunlar zaman içeri-sinde oturdu, belirli teknikler oluştu.”

Klasik kemençe üstadı olarak bilinen Derya Türkan, Doğu dünyasında Batı'dakinden farklı olarak üstatlık kavramının kullanıldığını, dolayısıyla Türk müziğinde virtüöz kelimesinin kullanılmaması gerektiği görüşünü savunur. O'na göre Türk geleneksel hayatı Batı ile uyumsuz, orada sıradan bir müzisyenin yapamadığını yapan kişi virtüözdür ancak bizim müziğimizde insanların kalplerine dokunan, birtakım hisler uyandıran kişiler üstattır (Göksu, 2014, s. 193). “Geleneksel Türk müziğinde usta icracılık ya da üstatlık için ortak hususlar, çalgı icrasında perde hâkimiyeti, zengin repertuar ve taksim yapabilme becerisinin yanında, Türk kültürünün değerleriyle yoğrulmuş bir kimliğe ve insani değerleri de taşıyabilme vasıflarına sahip olabilmekten geçer.” (Taşçesme, 2019, s. 17)

Geleneğin aktarım süreci, yukarıda belirtilen vasıflara sahip olan üstatlar aracılığıyla, geleneksel Türk müziğinde olduğu gibi, Türk halk müziği için de aynı yollarla gerçekleşir. Halk müziği, örf, adet, dil, inanç gibi unsurlarla kültürel yapısı şekillenen toplumlarda; insanların kendi kültür daireleri içinde, kendilerinden önce üretilmiş olan yerleşik üslup ve kültürel unsurları göz önünde bulundurarak oluşturdukları bir türdür. Hem doğa – insan hem de insanların kendi aralarında kurdukları güçlü bağlarla yerel bir karaktere bürünen halk müziği, diğer kültürel öğeler gibi, yeniden üretilip yorumlanmak suretiyle değişikliğe uğrayan ve bu şekilde nesilden nesle aktarılan geleneksel bir yapı içerir (Ayyıldız, 2020).

Bu geleneksel yapı, daha önce de ifade edildiği üzere meşk sistemi yoluyla gerçekleşir ve geleneksel Türk müziğinde olduğu gibi, Türk halk müziğinin de (THM) icra ortamları, eğitimi ve aktarımı için önemli bir yere sahiptir, fakat bu sistem THM’de daha çok usta-çırak ilişkisi adıyla anılır. Türk halk müziği geleneğinde üstatlık ve ustalık kavramlarının, icra anlamında olduğu kadar kültürel olarak da önemli bir yeri vardır, usta-çırak ilişkisinde çırak, öncelikle talep eden (talebe) olmalıdır (Taşçeşme, 2019). Tarihi süreçte Anadolu coğrafyasındaki yaşamın en önde gelen çalgılarından ve binlerce yıllık bir geçmişe sahip olan bağlama, hem ritmik hem de melodik zenginlik açısından folklorik bir figür olarak görülür (Yener, 2016). THM açısından en karakteristik ve en köklü çalgılardan biri olan bu çalgı, bir çalgı olmanın dışında, kültürel anlamda derin manaları da içinde barındırır. “THM geleneği içerisinde bağlamanın icra karakteri ise genellikle tek kişilik çalıp – söyleme şeklindedir ve bu gelenek, ustadan – çırağa, babadan – oğula, kulaktan – kulağa şeklinde nesiller boyunca süregelir.” (Haşhaş, 2017, s.89) Bu sebeplerden dolayı THM’de usta icracılık/üstatlık kavramlarının belirleyiciliği açısından bağlama icracılığının önemli bir yeri vardır. Mahalli sanatçılar ve usta icracılar bu kültürün ana unsurlarını oluşturur. Öztürk (2016, s. 126), üstatlığı ve üstat olabilmenin şartlarını şu şekilde tanımlar: “Bağlama icra geleneği bakımından üstad, herhangi veya sıradan biri değildir. Üstadlık, geleneksel beğeniye uygun olma, takdir edilme, gözde olma, onaylanmış olanların onayını alma, takdir edilmişlerin takdirini kazanma gibi yol ve süreçler içinde gelişme gösterir. Yetenek, üstadlığın olmazsa olmaz vasfıdır. Ancak tek başına yeteneğin, üstadlık kültürü açısından “yeterli şart” oluşturmadığı görülür. Süreç içinde daha çıraklık aşamasındayken üstadın gözüne girme, takdirini ve övgüsünü kazanma önemli bir etken olarak ortaya çıkar. Böylece iyi çalma söylemenin yanında, üstadın beğeni ve takdirine uygun tarzda hareket etme, saygılı olma, uygun tarzda davranma gibi etkenler de çırağın, üstad karşısındaki durum ve konumunu belirler. Sadece çok yetenekli olan ve çok iyi veya üst düzeyde çalan veya söyleyen bir icracı olma, üstadlık nazarında sadece dikkat çekici olmanın bir unsurudur.”

Bağlama icracısı Cenk Güray da, tıpkı Göksel Baktagir ve Derya Türkan gibi Batı’da kullanılan virtüöz kavramı ile Türk müziğindeki üstatlık/usta icracılık kavramlarının birbirinden bağımsız olduğunu; daha teknik ve metodik olan virtüözite kavramından ziyade üstatlığın, bağlı olduğu kültürü temsil edebilmeyi, o kültüre hâkim olmayı gerektirdiği görüşünü savunur. Ona göre geleneği aktarabilme, kendine özgü yaratımlarda bulunabilme, repertuar zenginliği, kültüre hitap edebilme, üstatlığın kriterleridir ki, üstatlar bu anlamda gelenek için referans kişilerdir (Taşçeşme, 2019).

Taşçeşme (2019, s.39) bağlama icracısı Erol Parlak’ın üstatlık ile ilgili şu görüşlerini aktarır: “Ustalıkta asıl olan; geleneğin doğal ekosistemi ve

sanatın doğal gelişimi içerisinde yetişmiş ve abartıdan uzaklaşarak sadeleşmiş icracının anlatımın; derinlikli, manalı, estetik değerlerle yoğrulmuş bir olgunluğa ve manaya kavuşması, sadeleşmesi, derinleşmesidir. Usta icracı; bağlı bulunduğu toplumun kültürel değerlerini özümseyerek bireysel profilini oluşturmali, eserler üretebilmeli ve kalıcı olmalıdır. Usta icracı aynı zamanda; teknik olarak ileri seviyede, repertuara hâkim, yorum gücü yüksek, estetik anlayışa ve tarihsel perspektife, kronolojik olarak geçmişten bugüne gelen müzikal bilgiye sahip olmalıdır.” Üstatlar, daha önce ifade edildiği gibi, bağlı olduğu kültür ortamının müzikal unsurlarını yansıtmalarından dolayı modeldir ve üstatlığı kabul görmüş olan kişinin icrası - gelenek içerisinde daha önce icra edilmiş veya icra edilmemiş bir eser olsa bile - referans kabul edilir. Dolayısıyla usta icracıların icraları, buldukları yörenin icralarını etkiler ve yön verir (Yener, 2020, s. 26).

Öztürk (2016, s.126) buldukları yörelerde rol model olmuş ve o yöreye yön vermiş olan bazı ustaları örnek olarak göstermiştir:

“Bugün için bağlamanın geleneksel icrasını tayin eden hemen tüm teknikler, temelde belirli “üstadların” icralarında kullandıkları tekniklere dayalıdır. Halk müziği çevrelerinde “tavır” olarak adlandırılan ve belirli yöre/bölge icralarıyla özdeşleştirilen tekniklerin tamamının kaynağında, aslında belirli repertuarları etkili ve kendine özgü tarzda çalan üstadlar yer alırlar. Bugün Avşar Bozlağı çalışacak biri için “öncelikle” başvurulacak kaynak Muharrem Ertaş’tır. Bununla birlikte Avşar bozlakları için diğer kaynaklar aslında yine Muharrem Ertaş’ın çırakları durumundaki Hacı Taşan, Çekiç Ali ve Neşet Ertaş’tır. Bu bağlamda farklı yorum ve icralar var olmasına rağmen halk müziği kültürüne sahip tüm üstadlar, “Kalktı göç, eyledi Avşar elleri” için mutlaka Muharrem Baba’yı referans göstereceklerdir. Bağlama icrası bakımından örneğin “Haydar Haydar” için Ali Ekber Çiçek; “Yozgat Sürmelisi” için Nida Tüfekçi; “Zülûf dökülmüş yüze” için Neşet Ertaş; “Kocaaarp Zeybeği” için Talip Özkan; “Çömlek kırdıran” için Ramazan Güngör; “Bugün ayın ışığı” için Hacı Taşan; “Sarı yazma yakışmaz mı güzele” için Çekiç Ali; “Şen olsun Ürgüp” için Refik Başaran; “Şeker dağı” için Ahmet Gazi Ayhan; “Aman ben bir yüce bey idim” için Halit Araboğlu; “Çiçekdağı” için Mehmet Erenler ve “Kullar olam seni doğuran anaya” için Musa Eroğlu ve “Şekeroğlan” için de Arif Sağ benzer şekilde “referans olma” özelliğine sahiptirler. Bu liste alabildiğine genişletilebilir. Ancak temelde “model olma” ve “referans oluşturma”, geleneksel üstadlığın en belirgin yönlerini oluşturmaktadır.”



Parlak (2013), sanatkârlar diye hitap ettiği usta icracıların ve âşıkların, halk müziğinin iki ana kaynağından biri olduklarını belirtir. Diğerinin ise, hayatın doğal akışı içerisinde gelişen duyguların, sade bir biçimde dile getirilmesiyle oluşan, hemen hemen herkesin kolaylıkla kavrayıp seslendirebileceği amatör yaratımlar olduğunu ifade eder. Usta icracılar ve âşıkların ürettikleri eserlerin, sıradan kişiler tarafından üretilmesi bir yana, seslendirilmesi bile çok zordur. Bu ustalar, amatör yaratımları da yeniden yorumlamak suretiyle onları, biçim, içerik ve icra bakımından üst seviyelere çıkartırlar.

Anadolu’da halk müziğinin usta icracılarının başında; asırlar boyu müzik icra eden ve geleneklerini bu topraklara taşıyan Abdallar gelir. Anadolu’da müzikle en çok uğraşan grup Orta Anadolu Abdallarıdır ve bu bölgedeki Abdallar, özellikle bağlama icrasında önemli ustalar/üstatlar yetiştirmiştir. Her bir usta, yine daha önce ifade edildiği gibi, geleneklerine, köklerine bağlı kalarak geleneği sürdürmekle birlikte, yeni yaratımlarla kendilerine has üsluplar geliştirerek bir sonraki kuşak için rol model olarak usta/üstat sıfatı almışlardır. Böylece bir değişme – dönüşme, süreklilik iç iç geçiş, yani biri için son, diğeri için başlangıçtır. Buna bir örnek vermek gerekirse; Abdalların en önemli ustalarından Muharrem Ertaş’ın icrası, günümüzde Abdal müziği ve bağlama icrasında birçok kişi için rol model olan Neşet Ertaş’ın icrası içinde zamanla kaybolmuştur. Yani Neşet Ertaş, kendinden öncesinin izlerini taşıırken, sonrası da Neşet Ertaş’ın izlerini taşır (Öztürk, 2016).

Yağmur (2022, s.100-101) bu konuyla ilgili şunları aktarır: “Neşet Ertaş, babası Muharrem Usta’dan miras kalan saz çalma tavrı ve tekniğini öyle bir geliştirir ki daha önce Muharrem Ertaş, Hacı Taşan ve Çekiç Ali gibi ustaların sazını ve sesini hiç duymayan ya da duysa bile kulaklarında kalıcı bir iz bırakmayan geniş kitleler, Neşet Ertaş’ın sazından fevkalade etkilenirler. Çünkü ne sazı ne o sazı çalmanın sesi ve ne de saz çalış şekli bugüne kadar duyduklarına hiç benzememektedir.”

Konunun daha anlaşılır olabilmesi adına; kendine has üslup oluşturma, değişim-dönüşüm süreçlerine, Neşet Ertaş üzerinden bir örnek daha verilebilir. Neşet Ertaş’ın bağlama icrası bakımından bu değişim-dönüşüm sürecinde, Orta Anadolu ezgilerini dinamik ve canlı bir şekilde icra ederek kısa zamanda büyük üne kavuşan Bayram Aracı’dan etkilendiği söylenebilir. Uslu (2014, s.19-20) Neşet Ertaş’ın, Bayram Aracı’dan etkilendiğini ifade ettiği şu sözleri aktarır: “Aracı’nın ahenginden etkilendim. Çünkü “la-la-sol”, o kadar ahenkli değildi. Bayram Aracı’nın “re” perdesinden çaldığını plağından duydum ben. Baktım ki, daha ahenkli, hemen akordu “re” perdesine aldım. Ben hiç babam gibi “la-la-sol” çalmadım, hep “re”den çaldım.”

O dönem, bağlamada akordunu (aslında isimlendirme olarak kendisinin kabul etmediği ama gelenek içerisinde kullandıkları) Abdal düzeninin

den (la-la-sol), bozuk düzene (la-re-sol) geçip, karar sesini de “re” perdesine alan Neşet Ertaş, kendinden önceki bağlama akort ve icra anlayışında köklü bir değişiklik meydana getirerek, gelenekte bir geçiş yaratır. Dolayısıyla yaptığı bu yenilik, kendinden sonraki kuşak içerisinde benimsenerek hızla yayılır ve zamanla geleneksel bir hal alır ve böylece gelenek kendini yeniden üretmek suretiyle çağa uydurur (Özavcı, 2014, s. 59).

Üstatlık veya usta icracılık ile ilgili yukarıda verilen bilgiler ışığında; bu vasfı taşıyan kişilerin vazgeçilmez özelliklerinin başında “yorum” geldiği söylenebilir. Hissetmek, duymak, anlamak, kendini ifade ediş, kendini ortaya koyuş tarzı anlamlarına gelen yorum; üstatlığın temel vasıflarındandır. Bu bağlamda üstat olarak nitelendirilen kişiler, çalgılarına hâkim, dinleyiciyle arasında bir bağ kurup onların müziği hissedebilmesine, yaşayabilmesine olanak sunan, müzikte ortaya koydukları yorumla kendilerine ait bir farklılık yaratan, kendilerine özgü bir üslupları olan kişilerdir (Öztürk, 2016). Şimdi üslup kavramına bir göz atalım.

### 1.3. Üslup

“Olguların anlaşılmasında ve bilinmesinde, kavramların önemli bir rolü vardır. Anlama, bilme ve düşünme, zihinde gerçekleşir ve edimler dile yansırken terimler devreye girer, dolayısıyla bu sıralama olgular-kavramlar-terimler şeklindedir. Olgular ve kavramlar arasındaki ilişki bazen anlaşılması zor ve karmaşık bir hal alabilir. İşte üslup ta bu anlaşılması zor, muğlak kavramlardan biridir. Çok çeşitli alanlarda ve şekillerde tanımı yapılan üslup, anlam olarak insanların, bir şeyi, iletişim aracılığı ile ifade ederken kullandıkları yol ve yöntemdir, yani genel kabul görmüş haliyle bir yapış-edişin nasıl gerçekleştiğidir.” (Ersoy, 2017, s. 303)

Aktaş (2014, s. 53) üslubu şu şekilde tanımlar: “Üslup kelimesi sözlük anlamı ile birçok farklı alanda kullanılmıştır. Genellikle edebiyat, mimari ve güzel sanatların farklı dallarında kullanıldığı bilinmektedir. Kök olarak Arapça bir kelime olan üslup kelimesinin sözlükte de birçok tanımına rastlamak mümkündür. İnsan fikir, duygu ve düşüncelerini anlatmak, diğer insanlarla irtibat ve diyalog kurmak için, sözlü veya yazılı ifade tarzına başvurur. Bu ifadeler kısa-uzun, sade-süslü, basit-girift olabildiği gibi, sanat değeri bulunan edebi bir tarzda da olabilir. Sözlük manası itibariyle yol, yöntem, metot, aslanın boynu, hurma sırası, burundaki yükselti, (bu mecaz olarak kibirlenmek, büyüklenmek) anlamına gelir. Semantik olarak yukarıda geçen sözlük anlamlarının “yol ve gidişat” kelimesinde birleştiklerini söyleyebiliriz.”

Stil, tarz, biçem, anlatı gibi kelimelerle eş anlamda kullanılan üslup, genel anlamda bir ülkenin, bir çağın veya bir akımın sahip olduğu anlatım şekillerini içerir, esasen üslup, karakteristik bir anlatım biçimine vurgu yapar. Ancak bu karakteristik anlatım biçiminin bir bölgeye, akıma, ülkeye,

çağa, bir besteciye veya icracıya mı; ya da bunların hepsine mi mahsus olduğu konusunda bir fikir ve terminoloji birliğinin olduğu söylenemez. Müzik alanında yapış, oluş biçimi, tarz olarak ifaden edilen üslup, karakteristik niteliklerin belirlediği bütünsel bir kavrayış, müziksel davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir (Akbel, 2021, s. 942).

“Müzisyenler, kendi kültürel değerlerinden etkilenerek ve onlardan beslenerek çoğu zaman bunu sanatlarına yansıtırlar. Bu kültürel değerler, onların sanata ve hayata bakış açılarıyla birlikte, icra tarzlarının oluşmasında etkilidir. Türk müziği için de aynı durum geçerlidir ve tarihi süreç içerisinde besteci ve icracıların, içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerinden etkilenerek bunu üslubuna, tavrına yansıttığı görülür. Bu bağlamda üslup ve tavır, geleneğe dayalı bir karakter sergileyen Türk müziğinin, doğru bir hissiyatla yansıtılabilmesi adına önem taşır.” (İlgar, 2018, s. 5)

Türk müziği, zengin tarihî birikimi ve kültürel çeşitliliği ile kendine özgü bir üslup yelpazesi barındırır. Bu bağlamda Türk müziğinde üslup, bir icracının müziğe kattığı bireysel ifade biçimi ve kendine has yorumu olarak tanımlanabilir. Bu kavram, icracının tekniği kadar müziğe ve esere yüklediği duygusal ve kültürel yorumla da ilişkilidir. Bu yönüyle üslup, icracının yalnızca beceri düzeyini değil, aynı zamanda içsel derinliğini, kültürel bilgisini ve müziği anlamlandırma biçimini yansıtır. Üslup kavramı, Türk müziğinde özellikle sanatçının geleneğe bağlılık düzeyi ve icra edilen esere gösterdiği saygı üzerinden de şekillenir. Geleneksel icralarda, her eserin özgün bir karakteri olduğu kabul edilir ve bu kabulden hareketle müziğin karakterinin korunması esas alınır. Ancak, sanatçıların kendi bireysel üsluplarını esere katması da sanatsal zenginlik olarak görülür. Türk müziğinde üslup, bu anlamda, geleneğe sadık kalırken yenilikçi yorumlar geliştirme yeteneği olarak da değerlendirilebilir. Aşağıda üslup kavramıyla ilgili literatürde yer alan bazı aktarımlara yer verilmiştir.

Üslup-tavır kavramları, Türk müziğinde ister saz, isterse söz icralarında, birlikte ya da birbirlerinin yerine kullanılan ve icracıların kendilerine özgü çalış ve söyleyiş biçimlerini belirtmek için kullanılan terimlerdir. Bu iki kavramın aynı anlama geldiğini düşünenler olduğu gibi, üslup ve tavır kavramlarının farklı anlamlar içerdiği görüşünde olanlar da vardır. Farklı anlamlar içerdiğini savunanlar arasında genel kanı, üslubun daha kapsayıcı, daha geniş; tavrın ise daha dar, yerel bir anlam taşıdığı yönündedir (Zeybek, 2013, s.1). Zeybek, yaptığı çalışmada Nevzat Atlığ ve Alaeddin Yavaşca'nın üslup ve tavır kavramlarına nasıl baktıklarını şöyle aktarır: “Nevzat Atlığ: Üslup, tabiatıyla daha geniş ve köklü bir anlam ifade ediyor. Tavır ise üslubun genel çerçevesi içerisinde daha şahsi bir kavram olarak telakki edilebilir. Alaeddin Yavaşca: Ustanın tavrıdır, ustanın üslubu değildir. Tavır-eda bir kişiye mahsustur, kişinin ayrıcalığındadır. Ondan sonra gelen bir kişi, o ayrıcalık teşkil edenden seçme yapar.” (Zeybek, 2013, s.1).

Beşiroğlu'nun (19988, s.137) ise üslup hakkındaki görüşleri şu şekildedir: “Mevcut nota yazılarından yararlanmadan sadece hafızaya dayanılarak yapılan bu eğitim şeklinde bir

“Hoca”dan istifade etmenin önemi çok büyüktü. Hoca-dan meşk sırasında alınacak ilk unsur eseri hafızaya kaydetmek, yani eseri ezberlemek; en önemli ikinci unsur ise hafızaya kaydedilen eseri yorumlamaktır. Burada devreye giren en önemli konu “Üslup”tur. “Üslup”, bir eseri güftesine uygun bir ifade tarzı ile, bestelendiği makamın özelliklerine uygun olarak, usul ve formunu bozmadan ve de bestekarın estetik anlayışına saygılı kalmak kaydı ile kendi estetik anlayışını da katarak icra etmek olarak tanımlanabilir. Osmanlı eğitim sisteminin temel unsurlarından olan “Kur’an kıraatı”na hâkim olan “Hafız” tavrı, dini musikideki sözlü eserlerin icrasında da hakim unsur haline gelmiş, bu tavrın zamanla da dini eserlerin icrasını etkilemesinin bir neticesi olarak da Türk musikisinin “klasik” diye adlandırılan tavrı oluşmuştur. 20. yy. başından beri plak, teyp, cd şeklinde kayıtları yapılmakta olan bu tavrın zamanımıza kadar gelebilmesi meşk sistemi sayesinde mümkün olmuştur.”

Meşk esnasında, makam içerisinde perdelerde iniş-çıkış cazibesıyla yapılan değişikliklerin, icracının yorumuna bırakıldığı görülür. Yani meşk sadece ezberlemeye dayalı bir öğretim sistemi değil, aynı zamanda öğrenenin meşki veren üstadın tavrını, üslubunu öğrenerek ve zaman içerisinde kendi tavrını, üslubunu oluşturduğu bir yapıdır (Göksu, 2014). Değirmencioğlu'na göre meşk sistemi, müzik geleneğinde ortak bir zemin oluşmasını sağlamış ve buna bağlı olarak bir aidiyet duygusu oluşturmuştur. Bu manada icracıları, bestecileri, nesilleri ve icra üsluplarını bir arada tutmuş ve sanat alanında toplumsal bir harç görevi görmüştür (Değirmencioğlu, 2011).

Göksu (2014, s.91) Tanburi Özer Özel ile yaptığı görüşmede O'nun üslup-tavır kavramlarıyla ilgili şu düşünceleri paylaştığını belirtir: “Türk müziğinde usta – çırak ilişkisi çok önemli. Metottan daha önemli. Metot olur ama metodu geçecek bir hocanın da olması gerekir. Çünkü hoca üslup öğretecek. Metotlarda üslup olmaz. Üslup genel bir şeydir. Tavır öğretmesi gerekir. Tavır nasıl kazanması gerektiğini öğretir hoca. Tavır bireysel, üslup geneldir. Bunlar metot ile öğretilen şeyler değildir.”

Üstat sıfatındaki her icracının veya bestecinin kendine özgü bir üslubu vardır. Üslup, bir icranın, hangi icracı tarafından icra edildiğini, hangi icracının sazından ya da sesinden çıktığını anlamamıza yarayan bir ifade biçimidir. Örneğin çalgı icrasında, bir icracı için ‘Tanburi Cemil Bey tavrıyla

icrada bulunuyor’ denildiği zaman, Cemil Bey’e özgü bir icra üslubundan bahsediliyor demektir. Yani tavır, üslup, sanatta kişiliğin bir ifade biçimidir (Zeybek, 2013, s.6). Işıktaş (2016, s. 299-300), sanatta kişiliğini ifade ederek kendine özgü bir üslup oluşturan Şerif Muhiddin Targan hakkında, konuyla ilgili şu sözleri aktarır:

“Targan’ın ud üzerinde sağlamış olduğu teknik hâkimiyet farklı müzikal anlatım üsluplarının sergilenmesine olanak sağlamıştır. Süratli ve kesintisiz değişimler Türk makam müziği içindeki “geleneksel armoniyi mi yoksa “deneysel” ve “yeni” armoniyi mi taksimlerinde ifade ediyordu? Bu, taksimleri üzerindeki kurgusal yapıya bakılarak anlaşılabılır. Müziğinde biçimlenen duyular evreni, gerçekten de onun içselliklerinde var olan ve etkinlik gösteren her farklılığı kapsar. Taksimlerinde biçim ve içerik arasındaki müziksel bütünlük bağımsızlaşmış, ve içselliklere ilişkin anlatım araçları kişisel üslupla kendini sembolize etmiştir.”

Daha önce de ifade edildiği gibi, üslup ve tavır kavramları çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılmakla birlikte, anlamları bakımından karmaşıklığın halen devam ettiği görülür. Konu Türk halk müziği kapsamında ele alındığında, bazı kaynaklarda üslubun kişisel değil, yerel ve toplumsal, tavrın ise kişisel olması gerektiği konusunda bilgiler varken; bazılarında ise tavrın, karakter olarak yöresel, üslubun ise kişisel icra karakterini yansıttığı yönünde bilgiler mevcuttur (Ayyıldız, 2020). Bağlama icrası dolayısıyla Türk halk müziği açısından önemli bir unsur oluşturan tavır kavramı, icra edilen eserde kullanılan tezene kalıpları ile sınırları çizilemeyen; ait olduğu yörenin müzikal kimliğini, etkileşim içinde olduğu farklı kültür unsurlarını, kültürel yapıyı, ritmik unsurları, kullanılan sazları, yorumları, hançereleri vb. geniş bir yelpazeyi içine alan bir olgudur. Halk müziğinde usta icracı-üstat olarak görülen ve aynı zamanda yörelerinin önemli isimleri olan kişilerin icraları, günümüzde tavır olgusunun oluşmasında önem arz eder ve aynı zamanda bu ustalar, bir rol model olarak yörelerinin icralarına yön verirler (Yener, 2016). Yener (2016, s.5), Yücel Paşmakçı’ın bu konuyla ilgili düşüncelerini şöyle aktarır: “Bu Yozgat türkülerinin, kırık havalarının ekserisinin hançere hareketini, benim anladığım, saza tatbik etmektir. Biz bunu kimde gördük en çok? Rahmetli Nida Tüfekçi Ankara Radyosu’nda çalardı, çok değişik gelirdi bize, dinlerdik. Söylediği, daha sonradan öğrendiğimiz Yozgat türkülerinde de gördüğümüz gibi o insan hançeresindeki, o hançere hareketlerinin saza tatbiki anlamındadır. “Babam da böyle çalardı” derdi. Çalar mıydı? Ne derece çalardı? Nida Tüfekçi bunu büyük bir ustalıkla kabul ettirdi, çok da güzel oldu ve böyle bir üslup ortaya çıktı.”

Eroğlu da (2014), ‘tavır’ olgusunun, bağlama çalgısında kullanılan tezene kalıpları ve bu kalıpların kullanım şekli olarak ifade edilen ‘yörenin tavrı’ betimlemesiyle sınırlandırılmaması gerektiğini savunanlardandır. Oysaki yörelerde bağlama dışında farklı çalgılar da kullanılmaktadır ve her

birinin yöreye özgü icra tarzları vardır. Dolayısıyla yöresel icra şekilleri, o yörede kullanılan bütün çalgılar için ‘yöre tavrı’ olarak açıklanabilir. Bu bağlamda tavrı, bölgesel-yöresel bir olgu iken; üslup daha kişisel, ferdi bir olgu olarak ifade edilebilir. Örneğin, Kırşehirli Neşet Ertaş’ın icra ve söyleme biçimi, ‘Neşet Ertaş’ın’ üslubu şeklinde ifade edilirken, Kırşehir’e has çalma, söyleme gibi, belirli bir karakteristiğe sahip olan unsurlar da ‘Kırşehir Tavrı’ olarak açıklanır.

Orta Anadolu Abdallarının bağlama icralarına bakıldığında; Muharrem Ertaş, Hacı Taşan, Çekiç Ali ve Neşet Ertaş etrafında şekillenen bir üslup biçiminin olduğu görülür. Bu usta icracılar içerisinde son temsilci Neşet Ertaş’tır. O, babası Muharrem Ertaş’tan aldığı üslubu, kendine özgü yeni yaratımlarla şekillendirmiş ve kendi üslubunu ortaya koymuştur. Günümüzde, Orta Anadolu’da bu geleneği yaşatan, ister Abdal aşiretinden olsun, isterse bu aşiretten olmayıp (Ekrem Çelebi gibi) tavrı, üslup ve yorum bakımından onların izinden giden icracılarda, bu ustaların-üstatların izi görülür (Uslu, 2014).

“Muharrem Ertaş, güçlü sanatsal üslubunu, icra ettiği eserlerde her ne kadar sergilese de, eserin aslına riayet etmeye çalışmıştır. Ancak oğlu Neşet Ertaş’ın, babasından farklı bir yol izlediği görülür. Zaman içerisinde kendi üslubunu oluşturan Neşet Ertaş’ın, anonim türküleri bile kendi üslubu ile yeniden şekillendirdiği görülür. Kentte yaşaması ve dolayısıyla daha geniş bir müzik çevresi içerisinde bulunması; O’nun bu geniş çevre içinde kendini ispat edebilme zorunluluğu, müzikal anlamda bir karakter ve bir üslup oluşturmasının nedenleri arasında görülebilir.” (Parlak, 2013, s.327)

Üslup ile ilgili yapılan tanımlamaları incelediğimizde, üslubun temel unsurlarının sanatçının eğitiminde aldığı terbiyeyle, takip ettiği ustaların etkisi ve sanatçının kişisel estetik anlayışı ile şekillendiğini söyleyebiliriz. Özellikle Klasik Türk Müziğinde, öğrencilerin üstatların icralarını dinleyerek, onların tavrı ve üsluplarını taklit ederek gelişmeleri, bu bağlamda zaman içinde kendi üsluplarını geliştirerek özgün bir yapıya kavuşturmaları bu sürecin göstergesi olarak kabul edilebilir. Yine aktarılan bilgiler ışığında; üslubun müziğin türüne (Klasik Türk Müziği-Türk Halk Müziği) göre şekillenebildiği bu noktada yöresel ve kültürel faktörlerden de etkilendiği söylenebilir. Örneğin, bir eserin icrasında İstanbul ekolu ile Anadolu ekolu arasında belirgin üslup farkları görülebilir. Bu farklılıklar, enstrüman tekniklerinden kullanılan makamların yorumlanmasına kadar pek çok alanda kendini gösterebilir. Üst düzey icraya sahip olan bir ekol sanatçı, bölgenin kendine has kültürel yapısından ve tarihinden beslenerek kendisine özgün bir üslup oluşturabilir. Zaman içinde oluşan bu ekol olma durumu, üslup hafızası içinde yer alan tüm unsurların silsile yöntemiyle sonraki nesillere aktarılmasına olanak sağlar.

**Kaynakça**

- Akbel, A. B. (2021). Türk Müziğinde Terminoloji Sorununun Ekol, Üslup, Tavrı, Yorum Terimleri Özelinde İncelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 3, s. 941-955.
- Aktaş, Y. (2014). Devlet Konservatuvarları Türk Müziği Bölümlerinde Verilen Üslup ve Repertuvar Dersinin Uygulanmasında Eser Kimliği Yönteminin Kullanımın ve Önemi, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 10, s. 50-57.
- Ayyıldız, S. (2020). Üslup, Tavrı Kavramları ve İcra Teknikleri Çerçevesinde Türk Halk Müziğinde Süslemeler, *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, Cilt 9, Sayı 72, s. 1290-1334.
- Behar, C. (1987). *Klasik Türk Musikisi Üzerine Denemeler*, Bağlam Yayınları.
- Beşiroğlu, Ş. (1998). Türk Musikisinde Üslup ve Tavrı Açısından Meşk. 4. *İstanbul Türk Müziği Günleri, Türk Müziğinde Eğitim Sempozyumu*. Ankara: Kültür Bankalığı Yayınları, s. 136-142.
- Boyden, D. (1990). *The History of Violin Playing from Its Origins to 1761 and Its Relationship to the Violin and Violin Music*. Oxford University Press.
- Çolakoğlu S. G. (2016). Türk Makam Müziği'nde Çalgı Metodolojisi Meşk Geleneği ve Metod, *Müzikte Metodoloji ve Müzikle İletişim Uluslararası Sempozyumu*, s. 99-108.
- Değirmencioğlu, L. (2011). *Makamsal Viyolonsel Öğretim Yöntemine Sistematik Bir Yaklaşım*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, [Yayımlanmış Doktora Tezi], Malatya.
- Doğrusöz, N. (2007). *Hariri Bin Muhammed'in Kırşehirli Edvarı Üzerine Bir İnceleme*, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzikoloji Anabilim Dalı, [Yayımlanmış Doktora Tezi], İstanbul.
- Duygulu, M. (2014). *Türk Halk Müziği Sözlüğü*. Pan Yayıncılık.
- Eroğlu, F. B. (2014). Türk Halk Müziğinde Yöre, Üslup ve Tavrı Kavramları Üzerine, *Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3, s. 231-238.
- Ersoy, İ. (2017). Üslup Kavramına Analitik Bir Bakış: Türkiye'de Geleneksel Müziklerde Performans Normları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 10, Sayı 49, s. 303.
- Göksu, A. (2014). *Geleneksel Türk Çalgı Müziği Üst Düzey İcracılarının Performans Gelişim Süreci İle Devlet Konservatuvarları Çalgı Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, [Yayımlanmış Doktora Tezi], Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri.

- Haşhaş, S. (2017). Bağlama İcrasında Geleneksellik ve ‘Yenilikçilik’ Konuları Üzerine Genel Bir Değerlendirme, *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 87-96.
- Işıқтаş, B. Eski Musikinin Son Rönesans’ını Hazırlayan İki Virtüöz: Tanburi Cemil Bey ve Şerif Muhiddin Targan, *Uluslararası Müzik Sempozyumu Müzikte Performans*, 12-14 Ekim 2016, Bursa, s. 234-258.
- İlgar, K. (2018). *Türk Müziği Viyolonsel İcracılığında Mes’ud Cemil*, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Türk Müziği Anabilim Dalı, [Yayımlanmış Doktora Tezi], Ankara.
- İlyasoğlu, E. (2009). *Zaman İçinde Müzik: Başlangıcından Günümüze Örneklerle Batı Müziğinin Evrimi*, Remzi Kitabevi.
- Kaya, F. (2012). *Dört Telli Klasik Kemeçe Eğitiminde Usta İcracılığa Yönelik Dağar ve Çalma Önerileri*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı, [Yayımlanmış Sanattayeterlilik Tezi], Afyonkarahisar.
- Kaya, F. (2013). Kemeçe Sazında Usta İcracılığa Yönelik Dağar Önerileri, *Fine Arts*, Cilt 8, Sayı 3, s. 352-365.
- Kivy, P. (2002). *Introduction to a Philosophy of Music*. Oxford University Press.
- Lawson, C., & Stowell, R. (1999). *The Historical Performance of Music: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Onay, Ok, Toraman vd. (2006). *Müzik Üzerine Tartışmalar Derleme*. Evrensel Basım Yayın.
- Özavcı, K. (2014). *Sanat ve İcra Tekniği Açısından Neşet Ertaş İle Muharrem Ertaş Arasındaki Farklılıklar*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anabilim Dalı, [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi], Elazı.
- Öztürk, O. M. (2016). Geleneksel Bağlama İcrasının Gelişiminde Üstadlık Kültürünün Rolü ve Belirleyiciliği. Adnan Koç (Ed.). *1. Uluslararası Nida Tüfekçi Bağlama Sempozyumu: Tam Metin Kitabı*, İstanbul, s. 125-142.
- Parlak, E. (2013). *Garip Bülbül Neşet Ertaş Hayatı – Sanatı – Eserleri 1*. Demos Yayınları.
- Rosen, C. (1998). *The Romantic Generation*. Harvard University Press.
- Sakar, M. H. (2017). Geleneksel Türk Musikisinde Çalgıda Ustalık Göstergesi Olarak Taksim ve Kadın, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 47, s. 200-220.
- Say, A. (2006). *Müziğin Kitabı*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Seashore, C. E. (1938). *Psychology of Music*. McGraw-Hill Book Company.
- Strielgel, K. (Çev. Şanlıer, S.).(2018).Çingene Musikisi, *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 18, s. 393-397.



- Taruskin, R. (2005). *The Oxford History of Western Music*. Oxford University Press.
- Taşçeşme, H. (2019). *Türk Saz Müziğinde Usta İcracılık*, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Geleneksel Türk Müzikleri Anabilim Dalı, [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi], Ankara.
- TDK, (2019). Güncel Türkçe Sözlük, “üstat”. Erişim: 27.03.2019. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uslu, Erhan, *Orta Anadolu Abdallarının Saz ve Vokal İcra Özelliklerinin Çözümlemesi: Neşet Ertaş Örneği*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı Müzikoloji Programı, [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi], Kocaeli.
- Yağmur, S. (2022). *Aşkın Son Ozanı Neşet Ertaş*. Kapı Yayınları.
- Yener, A. S. (2020). *Kavramsal ve Analitik Açından Bağlamada Tavır Olgusu*, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı, [Yayımlanmış Doktora Tezi], Kayseri.
- Zeybek, Ö. (2013). *Türk Makam Müziği'nde Üslup-Tavır Görüşleri Doğrultusunda Münir Nurettin Selçuk, Alaeddin Yavaşca ve Bekir Sıdkı Sezgin İcralarının Analizi*, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Müziği Anasanat Dalı, [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul.



”

## BÖLÜM 3

### ULUSAL KİMLİĞİN KORUNMASI VE AKTARILMASINDA MÜZİK EĞİTİMİNİN ROLÜ

*Vildan ÖZDEMİR SELÇUK<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Dr. Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. <https://orcid.org/0000-0003-1670-8217>

## Ulusal Kimlik ve Müzik Eğitimi

Eğitim, ulusal kimliğin benimsenmesi, korunması ve sürdürülebilmesi ile evrensel değerlere uyum sağlama arasında bir denge kurmayı hedefleyen önemli bir süreçtir. Ulusallık, yurttaşların kendi kültürel miraslarını tanımasını ve bu mirası sonraki nesillere aktarmasını gerektirirken, evrensellik farklı kültürler arası iletişimi ve küresel sorunlara ortak çözümler üretmeyi temel alır. Söz konusu iki dinamik birbirine tezat olmamakla beraber, aksine birbirini tamamlamaktadır. Eğitim programları, bir yandan yerel tarih, kültür, sanat anlayışı, dil ve değerleri ön planda tutarken, diğer yandan bilimsel düşünce, evrensel insan hakları ve küresel farkındalık gibi unsurları da içerisinde barındırmalıdır. Bu tarz yaklaşımlar, bireylerin hem ulusal bir aidiyet geliştirmesini hem de evrensel değerlerin farkındalığını sağlayarak, sürdürülebilir evrensel ve ulusal gelişim için zemin hazırlar.

Kültürel gelişim yerelden ulusala, ulusaldan evrensele uzanan bir dinamizmin içerisinde yer alır. Bu süreç içerisinde ulusal değerlere ve ortak kültüre verilen önem, evrenselleşme yolunda açılan özgün bir kapı olarak görev yapmaktadır.

Ulus kavramı, tarih boyunca toplumsal, siyasal ve kültürel değişimlerin etkisi altında karmaşık bir yapıya sahip olmuştur. Ulusal kimlik, bir grup insanın kendini dil, din, tarih, soy, coğrafi konum gibi unsurlar üzerinden tanımladığı siyasal ve kültürel bir birimdir. Bu tanım, ulus kavramının karmaşıklığını ve çeşitliliğini yansıtmaktadır ve ulusal kimliğin sosyal bir inşa süreci olduğunu vurgular. Bu inşa sürecinde, semboller, ritüeller ve toplumsal uygulamalar önemli bir rol oynamaktadır. Bayramlar, bayraklar, milli marşlar, haritalar gibi unsurlar, ulusal kimliğin sembollerle temsil edilmesinde etkili araçlar olarak kullanılmıştır (Yarar Koçer, 2023).

Kültür, dünyayı yorumlama yollarını ve içinde büyüdüğümüz ve birlikte yaşadığımız insanlardan davranış kurallarını öğrendiğimiz bir yöntemdir. Oldukça spesifik bir biçimde, kültür kavramı toplum kavramıyla bağlantılıdır. Her toplumun kendine özgü bir kültürü, sanatı ve müziği vardır. Bir toplumun bireyleri, aile üyelerine yönelik davranışları düzenleyen kuralların yanı sıra kendilerine ait olan şarkı ve müzik tarzlarına dair belirli bir kavrayışa sahiptirler ve bildikleri ancak kendilerine ait görmedikleri diğer türleri de ayırt edebilirler. Büyük ve karmaşık toplumlarda dahi bu tür sınırlar mevcuttur. Ancak, modern dünyada yalnızca kendi kültürünüzü değil, başkalarının kültürlerini de öğrenirsiniz ve müzik, hem kendi kültürünüzü tanımlamanın hem de başka bir toplumun kültürünü anlamının önemli bir yoludur (Nettl, 2010, s.6).

Küreselleşme zamanında müzik kültürünü ve kimliğini politik, kültürel ve toplumsal gelişmelerden uzak tutmak zordur. Dolayısıyla müziğin sarsılmaz olması ve kültüre hiçbir şey almayarak ve vermeyerek ulusal

kimliği temsil etmesi imkansızdır. Müzik eğitimi, kültürel gelişimin ve ulusal kimliğin korunmasının temel etkenlerinden biridir. Müzik dersinin temel hedeflerinden biri, öğrencilere ulusal müzik değerlerini tanıtmaktır. Ulusal müzik değerlerinin tanınması, halkın zenginliğini yansıtır ve kültürel entegrasyon ile diğer kültürlerin etkilerini anlamaya hizmet eder (Ramadani, 2017, .s.249). Eğitim ve öğretim süreçleri içerisinde müzik eğitimi, ulusal kimliğin, kültürün, gelenek ve göreneklerin gelecek nesillere aktarılmasında etkili bir araç haline gelmektedir.

Etkili müzik eğitimi yöntemlerinin aranması, pedagojik, psikolojik ve müzikolojik teorik araştırmalarla desteklenmektedir. Güçlü müzik pedagojisi temellerinin oluşumunda, ulusal müzik geleneklerinin, özellikle geleneksel halk metinleri ve bunların icra özelliklerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi büyük bir rol oynar (Yessetova vd., 2020).

Müzik eğitiminin değeri, bireylerin ulusal kimliklerini güçlendirmesinde yatar ve bu süreç, onların kendilerini medeni dünyanın bir parçası olarak hissetmelerine olanak tanır. Müzik, kimlik yaratır ve bu kimliği küresel bir kimliğe dönüştürme imkânı sağlar. Küreselleşme, tüm halkların kimliklerini birleştirme yoludur. Müzik, kültür ve kimlik, sahip olduğumuz tüm özelliklerle bizi tanımlar; kimliğimizi paylaşan, koruyan ve teknoloji ile yaşam dinamiklerinin gelişimi sayesinde köprüler kuran unsurlardır. (Ramadani, 2017, s.250).

Hebert ve Kertz-Welzel (2016), müzik eğitiminin ulusal kimliklerin inşasında önemli bir araç olduğunu ancak aynı zamanda kültürel çeşitliliğe saygı gösteren, eleştirel ve kapsayıcı yaklaşımların da önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Folkestad (2002), çalışmasında müziğin ulusal kimliklerin inşasında ve ifade edilmesinde oynadığı rolü incelemektedir. Ayrıca, müziğin toplumlarda ulusal aidiyet duygusunu nasıl güçlendirdiğini ve bireylerin topluluklarla birlikte müzik aracılığıyla kimliklerini nasıl ifade ettiğini ele almaktadır. Çalışma, özellikle eğitsel bağlamda, öğrencilerin müzik yoluyla kendi ulusal kimliklerini tanıma ve farklı kültürleri anlama süreçlerine odaklanmaktadır. Folkestad, müziğin hem ulusal kimliği pekiştirebileceğini hem de kültürler arası bir bağ kurarak evrensel bir iletişim aracı olabileceğini savunmaktadır.

Green (2011), çalışmasında müziğin bireysel ve toplumsal kimliklerin oluşumundaki rolünü kapsamlı bir şekilde ele alırken, müzik ve kimlik arasındaki karmaşık ilişkinin çeşitli boyutlarını, eğitim, toplumsal cinsiyet, sınıf, etnisite ve kültürel bağlamlar gibi unsurlarla birlikte incelemektedir. Buna göre müzik, bireylerin kendilerini ifade etme ve kimliklerini şekillendirme sürecinde önemli bir araç olarak tanımlanmakta ve müziğin bireysel tercihler üzerindeki etkileri ve bunun toplumsal aidiyet hissi üzerindeki rolü vurgulanmaktadır.

Davis (2005), çalışmasında müzik eğitiminin bireylerin kültürel kimlik gelişimi üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmacı, müzik eğitiminin yalnızca sanatsal beceriler kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin kültürel aidiyet duygusunu geliştirmekte ve kimliklerini inşa etmelerinde önemli bir rol oynamakta olduğunu vurgulamaktadır. Makalede, müziğin kültürel kimlik üzerindeki rolü, eğitimin felsefi ve teorik boyutlarıyla birlikte ele alınmakta; ayrıca, müzik öğretiminde kültürel çeşitliliğin teşvik edilmesinin öğrencilerde kültürel farkındalık ve açık fikirlilik yaratmadaki önemi tartışılmaktadır.

Cain vd. (2013), müzik eğitiminde kültürel çeşitliliği teşvik etmenin önemini ve yollarını tartışmaktadır. Araştırma, çeşitli kıtalarda ve yaş gruplarında başarılı şekilde uygulanan kültürlerarası müzik eğitimi programlarından örnekler sunmaktadır. Çalışmanın temel amacı, öğrencilerin kültürel merak, açık fikirli olma ve belirsizliğe tolerans gibi beceriler geliştirmesine yardımcı olmaktır. Özellikle, müziğin farklı kültürlerle ait unsurlarını anlamının öğrencilerde yaratıcı ifadeyi güçlendirdiği vurgulanmaktadır. Makale ayrıca, kültürel çeşitliliği destekleyen müzik eğitim programlarının başarılı olabilmesi için öğretmen eğitimi ve yenilikçi pedagojik yaklaşımlar geliştirilmesinin kritik olduğunu belirtir. Bu bağlamda, öğretmenlere öğrencilerin dünya müziklerine ilgisini artıracak pratik araçlar sunulmaktadır.

Zorunlu eğitim müfredatları, toplumun tamamını kapsamaması sebebi ile büyük önem taşımaktadır. Bu eğitimler yolu ile toplumu oluşturan her bir birey, küçük yaşlardan itibaren, ortak değerler ve ortak kültür çerçevesinde şekillendirilmektedir. Müzik, içerisinde barındırdığı kültürel öğelerle bu amaç için etkili bir araç haline gelebilmektedir. Bu bağlamda, özellikle ilk ve ortaokullarda yürütülen genel müzik eğitimi, ulusal kimliğin şekillendirilmesi ve benimsenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada, genel müzik eğitimi aracılığıyla ulusal kimliğin korunması ve aktarılması konusu, Kazakistan ve Azerbaycan örnekleriyle incelenecektir.

### **Müzik Eğitimi ve Ulusal Kimlik: Kazakistan Örneği**

Yapılan bazı çalışmalar (Zhubatovna vd. 2024, Dossanova vd. 2018, Tansuğ, 2009, Yessetova vd. 2020). Kazakistan'ın müzik eğitimi sisteminin tarihsel kökenlerini ve ülkenin kültürel değerlerini incelemiş, söz konusu sistemin ulusal kimlik oluşturmadaki rolünü irdelemiştir. Kazakistan'daki genel müzik eğitim sistemi içerisinde geleneksel müzik unsurlarının kullanılmasının, hem ulusal kültürün korunması hem de bu kültürün gelecek nesillere aktarılması için önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Çalışmalar, Sovyetler Birliği sonrası dönemde kültürel mirasın yeniden canlandırılmasındaki çalışmalara dikkat çekmiştir.

Kazakistan'ın 1991'de bağımsızlığını kazanmasının ardından, ülke modernleşme ve eğitim reformu yoluna girmiştir. Bu dönüşüm müzik eği-

timine de yansımış ve formal müzik kurumları, standartlaştırılmış müfredatlar ve Batılı pedagojik yaklaşımlarının entegrasyonu gibi değişiklikler getirilmiştir. Günümüz Kazakistan'ında müzik eğitimi artık müzik teorisi, topluluk performansı ve teknoloji destekli öğrenme unsurlarını içermektedir. Geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin kültürel kimliklerini ve müzikal miraslarını anlamalarına yardımcı olurken, modern yöntemler daha teknik ve teorik bilgileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, bu iki yaklaşımın birleşiminin, müzikal becerilerin yanı sıra kültürel farkındalık ve çok yönlü gelişim açısından önemli bir katkı sağladığı anlaşılmaktadır (Zhubatovna vd. 2024).

Dossanova, vd. (2018), çalışmalarında Kazakistan'daki modern eğitim sisteminde ulusal kimliğin nasıl şekillendiğini ve bu süreçte eğitim sisteminin rolünü irdelemektedir. Makale, Kazakistan'daki eğitim politikalarının ulusal kimliği güçlendirme ve genç nesillerde kültürel aidiyet duygusunu geliştirme amacı taşıdığı için altını çizmektedir. Eğitimdeki müfredat değişiklikleri, kültürel mirasın korunmasında ve ulusal değerlere saygı gösterilmesinde etkili olabilmektedir. Ek olarak, Kazakistan'ın sosyal ve kültürel dönüşümüyle birlikte eğitim sistemi, ulusal kimlik oluşturma sürecine katkı sağlamak için şekillendirilmiştir. Eğitimdeki bu dönüşüm, toplumsal uyum ve ülkenin modernleşme süreciyle örtüşmekle beraber, öğrencilerin Kazak kültürü ve kimliğiyle bağlantı kurmalarına yardımcı olmuştur. Bu bağlamda; kültürel ve ulusal mirası keşfetmek için önerilen yöntem, ulusal müziklerin incelenmesidir. Ulusal kimlik oluşturma sürecinde müzik eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, bu dersler aracılığıyla sadece ulusal kimliklerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda kendi estetik zevklerini ve müzikal tercihlerini de geliştirmektedir. Böylece, çağdaş müzik eğitimi, geleneksel müzik kültürünü öğrenmeyi ve ulusal kimliği şekillendirmeyi desteklemektedir.

Arkabayev (2019) araştırmasında, Türkiye ve Kazakistan'ın genel müzik eğitiminin en önemli ve temel basamağı olan ilk ve ortaokul müzik eğitimleri; müfredat, içerik, ders kitapları, haftalık ders saati gibi açılardan karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda iki ülke arasında genel müzik eğitiminin ilk ve ortaokul basamaklarında; yürütülme ilkeleri, ders kitapları, hedefler ve müfredatlar açısından çeşitli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre ilkokul süreçleri iki ülkede aynı iken, ortaokul süreçlerinin Kazakistan'da iki yıl, Türkiye'de dört yıl olduğu; haftalık müzik ders saati sürelerinin altı yıl boyunca iki ülkede de aynı olduğu; Kazakistan'da popüler müzik örneklerine, sözsüz ezgilere, yabancı sözlü şarkılara ve uyarlamalara daha çok önem verilirken, Türkiye'de okul ve çocuk şarkılarına, marşlara, halk ezgilerine daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir.

Tansuğ (2009), Kazak ve Kırgız müziği üzerine yayımlanan literatürü bibliyografik bir perspektifle incelemiştir. Çalışma, tarihsel gelişim, epik an-

latılar, vokal ve enstrümantal müzik, müzik aletleri, müzik eğitimi ve yayınevleri gibi başlıklar altında iki ülkenin müzik mirasını değerlendirmektedir. Sovyet dönemi ve sonrası literatürler arasındaki farklara dikkat çekilerek, müzik tarihi yazımında ulusal kimlik inşasının rolü vurgulanmaktadır. Çalışma, geleneksel müzik ve kültürel mirasın korunması, modernleşme ve uluslararası etkiler bağlamında müziğin sosyal ve politik işlevlerini tartışmaktadır. Ayrıca, Kazakistan'ın müzik literatüründeki geniş tematik yelpazesi ile Kırgızistan'a göre daha çeşitliliği barındırdığı belirtilmektedir.

### **Kazakistan Okul Müzik Eğitiminde Ulusal İzler: Küy ve Aytıs**

Eski çağlara kadar uzanan Kazak tarihi, içerisinde barındırdığı gelenekleri, kültürü ve müziği ile birlikte çağlar boyunca kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Bu bağlamda geleneksel küy ve aytıslar, Kazak milletinin ulusal değerlerini temsil etmektedir.

Kazakistan'ın bağımsızlığını kazanmasından sonra hızlı bir gelişme sürecine girerek halkın duygu ve düşüncelerinin tercümanı haline gelen aytıs, iki veya daha fazla akının yani halk şairinin seyirciler karşısında daha çok dombıra ve kopuz olmak üzere herhangi bir enstrüman eşliğinde irticalen şiir söyleyerek yarışmasına dayanan bir halk edebiyatı türüdür. Bir başka ifadeyle Türkiye Türkçesindeki karşılığı “atışma” olan aytıs bir veya birkaç kişinin müzik eşliğinde üstünlük sağlamak amacıyla karşılıklı konuşmasıdır. Eğitirken güldürme, güldürürken eğitime özelliğine sahip aytısları halkın daha çok sevmesine neden olan şey rakip akınların çeşitli konularda birbiriyle şakalaşmaları, alay etmeleridir (Urakova Yanç, 2018).

Atışma türünü en iyi akınlar icra etmektedir. Kazaklarda iki tür atışma vardır:

1. Kız – Jigit (erkek) Aytısı: Genç kızlar ve erkekler daha çok ezberledikleri şiirlerle biraz da amatörce atışırlar.

2. Akınlar Aytısı: Daha profesyonel biçimde, akınlar arasında irticalen icra edilir (Şişman, 2001).

Küyler ise, dombıra, kobız ve sırnay gibi ulusal telli, yaylı ve nefesli çalgılarla icra edilen bir Kıpçak enstrümantal müzik formudur. Kuiler, sözlü gelenekle nesilden nesile aktarılmıştır; örneğin, Kazak halk kuisi *Aqsaq Qulan* 13. yüzyıla tarihlenmektedir. Bu geleneğin doruk noktası ise 19. ve 20. yüzyıllarda yaşanmıştır (Yessetova vd. 2020).

Konservatuvarın genç eğitimcileri ve müzisyenler, tamamen nota eğitimiyle sınırlı bir yaklaşıma sırt çevirerek, küy'lerin kulaktan öğrenilmesi, doğaçlama eğitimi ve bestecilik yeteneklerinin teşvik edilmesi gibi yeni yöntemler benimsemeye başlamışlardır. Nota eğitimine dayalı olmayan bir performans tarzı ve doğaçlama arzusu giderek artmaktadır. Genç müzisyenler,



yeni küy'ler, akort sistemleri ve icra teknikleri bulma arayışına girmiş, bu süreç mesleki onur ve prestij konusu haline gelmiştir. Bu bağlamda, köylerdeki usta sanatçılardan öğrenmek için taşraya seyahat eden müzisyenlerin sayısı artmıştır. Perestroika dönemiyle birlikte açılan yüzlerce Kazak okulu, müzik eğitiminin önemi konusunda kamuoyu oluşturmuş; Kazak dilinin korunması ve geliştirilmesine dair tartışmalar, Kazak müzik dili için de özel önlemler alınması gerektiğini gündeme getirmiştir. Dombra çalma eğitiminin yer aldığı müzik derslerine yönelik bazı girişimler başlamış, ayrıca sözlü gelenekten gelen müzisyenlerin çocuklara geleneksel yöntemleri öğrettiği okul stüdyoları kurulmuştur. Kazak geleneksel müziği, gelecekteki nesillerin ruhani yol arkadaşı olarak kalmalıdır. Kusursuz dili, zengin ifade araçları sistemi, derinliği, inceliği ve özellikle değişimlere uyum sağlayabilme yeteneğiyle, bu müzik yaşayan ve gelişen bir ulusun değişen deneyimlerini yansıtmaya kapasitesine sahiptir (Muhambetova, 1995, s.80).

### **Müzik Eğitimi ve Ulusal Kimlik: Azerbaycan Örneği**

Müzik, Azerbaycan'ın kültürel ve tarihsel kimliğinde derin bir yere sahiptir ve bu bağlamda ülkenin en değerli kültürel miraslarından biri olarak ifade edilmektedir. Zorunlu eğitim müfredatı çerçevesinde müzik, yalnızca sanatsal bir faaliyet değil, aynı zamanda ulusal kimlik bilincini güçlendiren bir araç olarak kullanılmaktadır.

28 Nisan 1920'de Kızıl Ordu tarafından işgal edilen Azerbaycan'da Sovyetler, Komünizm adına millî duygulara yer vermeyen bir eğitim sistemini yerleştirmiştir. (Oğan, 1992, s.23). SSCB döneminde Azerbaycan müziği, Sovyet ideolojisinin etkisi altında belirli bir çerçeve dahilinde sınırlandırılmış ve standartlaştırılmıştır. Ancak bu dönemde dahi, geleneksel müzik halk arasında yaşatılmaya devam etmiştir. 1991 yılında Azerbaycan'ın bağımsızlığını kazanmasının ardından, eğitim politikalarında önemli değişikliklere gidilmiştir. Bu dönemde, ulusal müziğin korunması ve genç nesillere aktarılması, söz konusu kültürel mirasın sürdürülebilirliği açısından büyük bir öncelik haline gelmiştir. Bağımsızlık sonrası dönemde, müzik eğitimi daha yerel odaklı bir yapıya kavuşmuş, özellikle ulusal müzik unsurları, ders programlarına entegre edilmiştir.

Sovyetler Birliği'nin sona ermesinden sonra, tüm Sovyet sonrası ülkelerde, sosyal hayata ve modern dünya standartlarına uygunlaşma yolunda bağımsızlığın kökenini oluşturmaya yönelik süreçler başlamıştır. Yeni bağımsızlık kazanmış ülkeler için en hayati görevlerden biri, eski eğitim yapısından kurtulmak, onu yeni sosyoekonomik koşullara göre modernize etmek ve gelişmiş dünya standartlarında birleştirmektir (Aliyev, 2021). 1970'lerden itibaren Haydar Aliyev'in liderliğinde başlatılan reformlar, eğitim altyapısının modernize edilmesini ve bilimle eğitimin entegrasyonunu hedeflemiştir. Heydar Aliyev'in stratejileriyle, eğitim kalitesinin artı-

rılması, genç uzmanların desteklenmesi ve modern yönetim mekanizmalarının uygulanması sağlanmıştır. Eğitim ve bilim, ulusal kalkınmanın temel unsurları olarak ele alınmıştır (Han-Hoyskaya & Bagirova, 2023). Azerbaycan Cumhuriyeti “Tahsil Nazirliği” ne bağlı devlet okullarında Orta Mektep Eğitimi 6 yaşında başlayıp 17 yaşında bitmektedir. 11 yıl süren bu zorunlu eğitim sürecinin ilk 9 yılından sonra öğrenciler özel alanlarda eğitim alabilmek için kolejlere geçiş yapabilmektedirler. Bu süreçte müzik eğitimi ilk sınıftan itibaren başlamaktadır. Söz konusu eğitim, geleneksel kültüründen beslenen evrensel müzik kültürüne sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Jafarova ve Sazak, 2024).

Eğitimin temel amaçlarından biri; Azerbaycan devleti karşısındaki sorumluluğunu kavrayan, halkının milli geleneklerine ve demokrasi ilkelerine, insan hakları ve özgürlüklerine saygı duyan; vatansızlık ve Azerbaycancılık fikirlerine bağlı, bağımsız ve yaratıcı düşünebilen vatandaşlar ve bireyler yetiştirmektir (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı, 2009). Azerbaycan ulusal müzik eğitimi modeli oluşturma süreçlerinde, halk müziğini kurumsal yapı altında bütünüyle sahiplenmiş, akademik yapı içerisinde ve genel müzik eğitiminde halk müziğini müzik eğitiminin merkezine almıştır (Özdek, 2012). Azerbaycan müziği, kendi milli temeli üzerinde yükselmiştir. Bununla birlikte, Azerbaycan müziği, ileri dünya kültürünün güzel geleneklerinden de belli bir ölçüde etkilenmiş, daha da gelişmiş ve modern seviyede zenginleşerek yeni fikir ve içerik özellikleri kazanmıştır. Şüphesiz ki, dünyanın ilerici müzik kültürü hazinesini kendi eşsiz incileriyle zenginleştiren Azerbaycan müziğinin gelişiminde, halk müziği yaratıcılarının ve aynı zamanda hanendelerin büyük katkıları olmuştur. Hanendeler, halkın manevi dünyasının, zekâsının, arzu ve isteklerinin bir ifadesi olan halk müziğini tanıtmış, yaşatmış ve korumuşlardır (Alakbarov, 2011, s.11).

Günümüzde Azerbaycan’da müzik eğitimi, geleneksel ve modern eğitim teknikleriyle harmanlanarak devam etmektedir. Küreselleşmenin getirdiği gereklilikler göz önünde tutularak, yerel değerlerin korunması, uluslararası mecrada tanıtılması ve genç nesillere aktararak sürdürülebilmesi hedeflenmektedir. Azerbaycan eğitim sistemi içerisinde müzik, sadece bir sanat dalı değil, aynı zamanda ulusal kimliğin korunması ve geleceğe taşınması için etkili bir araç olmaya devam etmektedir.

### **Azerbaycan Okul Müzik Eğitiminde Ulusal İzler: Rakslar ve Muğamlar**

Toplumun müzik kimliğinin aktarılmasında nağmelerin, şiirlerin icra tekniklerinin önemli bir yeri vardır. Bunlar sayesinde toplum tanımlanırken topluma ait karakteristik özellikleri de belirlenir (Hatamlı ve Eroğlu, 2023). Azerbaycan müzik hazinesinin çok değerli incileri olan, antik çağlardan günümüze kadar oluşmuş ve hâlâ gelişmekte olan halk (raks-

ları) dansları, insanların yaşamının, geleneksel törenlerin, halk şenliklerinin, bayramların, düğünlerin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Uzun yüzyıllar boyunca sözlü olarak gelişerek günümüze ulaşan bu danslarda, insanların yaşam tarzı, dünya görüşü, arzu ve istekleri, aşk duyguları, sevinci ve kederi gibi çeşitli hisler ifade bulmuş, halkın kültürel seviyesinin ve estetik zevklerinin bir göstergesi haline gelmiştir (Aliyev, 2011, s.107).

Halk dansları, diğer sanat dallarından farklı olarak, ait olduğu topluluğun özgün özelliklerini taşıyan, bireylerin ortak duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını yansıtan bir sanat dalıdır. Halk dansları, barındırdığı melodi, ritim ve hareket yapısıyla bireyin fiziksel ve ruhsal gelişiminde önemli bir faktör olarak öne çıkar. Birlikte dans etmek; paylaşmayı, birlikte hareket etmeyi ve kendini ifade etmeyi öğretmesi bakımından toplumsal gelişimde de büyük bir rol oynar. Bu güce sahip danslara yalnızca bedensel hareketler olarak bakmamak, onların diğer sanat dalları üzerindeki etkilerini de göz önünde bulundurmak gerekir. Burada en önemli rolü, dansların melodileri üstlenir. Her dansın icra şekli, onun melodisinin oluşmasını sağlamakla birlikte, belli bir süre sonra melodi ve dansın figürleri birbirini tamamlayan bir bütün hâline gelir. Bu süreç, dansların sadece ritüel boyutuyla değil, melodilerle olan bütünlüğünü de ortaya koyar. Bu nedenle dans ve onun melodilerinin müzik bilimi alanında incelenmesi gereken önemli bir konu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, dans şarkılarını her ülkenin müzik kültüründen, özellikle yerel melodi ve icra tarzı, üslup yapısı ve davranış kurallarından ayrı düşünmek mümkün değildir (Şener, 2013).

Azerbaycan halkının zengin müzik kültürü ve muğamları tarihî olarak çok eskilere dayanmaktadır. Halk müziğinin ve muğamların icrası, yüzyıllar boyunca zevklere hitap ederek gelişmiş ve günümüzün modern seviyesine ulaşmıştır. Halk dehasının en parlak yaratıcı ürünleri muğamlardır. Azerbaycan müziğinin temel taşı, onun altyapısı ve destek sütunudur. Yüzyıllardır halkın yarattığı şarkılar, tasnifler ve oyun havaları muğamlar üzerine inşa edilmiştir (Alakbarov, 2011, s.10).

Muğamların melodik dili, atalarımızın eski müzik dilidir ve bin yıllar boyunca işlenerek günümüze ulaşmıştır. Bu dil, makam kavramıyla yakından ilişkilidir. Makam, öncelikle muğam dinleyicisi ile icracısının karşılıklı etkileşimde olduğu, belirli duygular ve düşünceler yaşadığı bir ortamdır. Muğam melodileri farklı karakterlere sahiptir ve binlerce yıldır Doğu şiirinin şaheserleriyle—en eski zamanlarda serbest ölçüyle, daha sonra hece, mesnevi, rubai, kaside, bayatı ve nihayet gazellerle—yakından bağlantılıdır. Bu müzikte sakinlik ve tutku, coşku ve yüksek gerilim bir arada bulunur. Sufilerden önce, eski geleneklerde mağlar ve dervişler muğam melodilerinin usta icracıları olmuşlardır. Muğam, insanı olgunlaştırmaya, zekâya ve idraka katkıda bulunmaya hizmet eder (Sadiyev, 2011, s.103).

Muğam farklı veya yakın isimlerle (makam, makom, destgah, raga vs.) Orta Asya'nın birçok ülkesinde asırlardır varlığını sürdürmektedir. Ancak, bazı bilimsel araştırmalar muğamın özünün Azerbaycan topraklarında olmasını savunmaktadır. Birçok ilim dalını içerisinde bulunduran meşhur Lugatnâmei Dihhudâ (1946) kitabında muğamın tarihinden de bahsedilmektedir (Huseynaliyev, 2021).

Azerbaycan'da muğamlar geleneksel olarak tar, kemençe ve haneneden oluşan trio şeklinde icra edilir. Muğamların sayısı oldukça fazladır ve genel olarak olaylara, kişilere, bölgelere, modlara vs. göre isimlendirilmektedirler (Qaliboğlu, 2008; Akt. Huseynaliyev, 2021).

Genel eğitim okullarında, muğamlar ve bunlara ait bölümler dinleme yoluyla öğrencilere sunulmaktadır (bazı durumlarda, belirli muğamların “Bərdaşt” ve “Mayə” bölümlerinden bazı kısımlar nota ve solfej biçiminde öğretilmektedir). Şu gerçeği de inkâr etmek mümkün değildir ki, seçkin halk sanatçılarının, enstrüman icracılarının, hanendelerin ve şarkıcıların plak, kaset ve CD'ye kaydedilmiş eserlerinin dinlenmesi, estetik açıdan daha geniş olanaklara ve güçlü bir etki kapasitesine sahiptir. Bu avantajlı olanaklar göz önüne alındığında, öğrencilere muğamların yapısı, makam temeli ve bölümleri hakkında teorik bilgilerini artırmaları gerektiği belirtilmektedir. Konunun son derece önemli olduğu dikkate alınarak, müzik sanatının gelişiminde büyük rol oynayan “Rast”, “Şur”, “Bayatı-Şiraz”, “Segâh”, “Çahargah”, “Şüşter” ve “Hümayun” gibi muğamların bölümlerinin çocuk müzik okulları, yüksek ve orta düzeydeki müzik uzmanlık okullarının müfredatlarına uygun bir şekilde öğretilmesi gereklidir (Sadiyev, 2011, s.104).

Azerbaycan'daki genel eğitim kapsamındaki ilk ve ortaokul müzik dersi kitaplarını incelediğimizde muğamla ilgili şu konuların ele alındığını görmekteyiz: klasik muğamlar, zərbi-muğam, segâh, şüştar, bayatı-şiraz muğam çeşitleri ve dizileri, senfonik muğamlar (örneğin, rast senfonik muğamı, beyatı-şiraz senfonik muğamı), muğamdan operaya geçiş ve rast muğamının entonasyonları. Ayrıca; muğam konusuna okul şarkıları ve sözlü anlatım yoluyla değinildiği görülmektedir.

Güncel olarak kullanılan Azerbaycan ilköğretim müzik ders kitaplarının ulusal içeriği, ülkenin zengin kültürel mirasını ve milli kimliğini öğrencilere aktarmayı amaçlayan öğelere odaklanmaktadır. Bu içerikler, Azerbaycan'ın tarihsel, sanatsal ve geleneksel değerlerini yansıtan çeşitli unsurları kapsamaktadır. Özellikle Azerbaycan halk dansları ve raksları önemli bir yer tutmaktadır; bunlar arasında Nelbeki, Koçeri, Novruzu, Kızılgül, Yallı, Kaytağı, Cengi, Uzundere ve Kaytağı Raksı gibi örnekler bulunmaktadır. Aynı şekilde, halk çalgıları olan saz ve ney, öğrencilerin geleneksel müzik kültürüyle bağ kurmasını sağlamaktadır. Azerbaycan ço-

cuk şarkıları ve çeşitli halk manileri, öğrencilerin hem eğlenceli hem de eğitici bir şekilde müzikle tanışmasına olanak tanırken, Pambığı, Banöşva, Hurcun, Kuzum ve Şelale gibi halk ezgileri müfredatta sıkça yer almaktadır. Bunun yanında, Azerbaycan müziğinde önemli yer tutan besteciler de ders kitaplarında tanıtılmaktadır. Üzeyir Hacıbeyli, Fikret Emirov, Süleyman Rüstemoğlu, Ağabacı Rzayeva, Şefika Ahundova, Kambar Hüseyinli, Oktay Zülfügarov ve Musa Mirzayev gibi isimlerin eserleri, ulusal müzik geleneğinin estetik ve sanatsal boyutunu öğrencilere aktarmaktadır. Bu tür içerikler, öğrencilerin yalnızca müzikal yetkinlik kazanmasını değil, aynı zamanda ulusal kimlik ve kültürel bilinç geliştirmesini de hedeflemektedir.

## KAYNAKÇA

- Alakbarov, A. (2011). *Musiqi sənəti və İfaçılığı*. Azərbaycan Millî Konservatoriyası, Konservatoriya cilt 1. s.10.
- Aliyev, A. (2011). *Azərbaycan Xalq Rəqslərinin Tədqiqi Məsələləri*, Azərbaycan Milli Konservatoriyası, Cilt 1. s.106.
- Aliyev, J. (2021). Azərbaycan'da eğitim sistemi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(74), 2489-2495. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2686>
- Arkabayev, Y. (2019). *Kazakistan ve Türkiye'deki ilkökul ve ortaokul genel müzik eğitiminin çeşitli boyutlarıyla karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı.
- Azərbaycan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı. (2009). *Azərbaycan Cumhuriyeti'nin Eğitim Hakkında Kanunu*. <https://edu.gov.az>
- Cain, M., Lindblom, S., & Walden, J. (2013). Initiate, create, activate: practical solutions for making culturally diverse music education a reality. *Australian journal of music education*, 2, 79-97.
- Davis, R. A. (2005). Music Education and cultural identity. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 47-63. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00097.x>
- Dossanova, K. K., Kunekova, T. M., Zhumasheva, G. K., & Dossanova, A. A. (2018). National identity in the modern education of Kazakhstan. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (85), 544-568.
- Green, L. (2011). *Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues*. In B. Clausen (Ed.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung* (pp. 11-34). Die Blaue Eule. (Musikpädagogische Forschung; 32). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89694>.
- Folkestad, G. (2002). National identity and music. *Musical identities*, 151-162.
- Han-Hoyskaya, İ. V. & Bagirova A. M. (2023). Razvitie obrazovaniya Azerbaydjana-realizatsia nauçnoy rasstanovki aktsentov obrazovatelnoy strategii. *Economy and Business: Theory and Practice*, vol. 5-3 (99), s.158-162. doi: 10.24412/2411-0450-2023-5-3-158-162
- Hatamlı, E. ve Eroğlu, T. (2023). Azərbaycan müziğinde tar, *Journal of World of Turks*, 15(1). DOI: 10.46291/ZfWT/150111
- Hebert, D. G. & Kertz-Welzel, A. (2016). *Patriotism and nationalism in music education* (pp. 7-22). Routledge Taylor and Francis.
- Huseynaliyev, H. (2021). *20. yüzyl Azərbaycan ve Türk senfonik müzik eserlerinde kullanılan Muğam-makam ezgileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi.

- Jafarova, N. ve Sazak, N. (2024). Azerbaycan devlet okullarında müzik eğitim sistemi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(155) s.351-361.
- Muhambetova, A. I. (1995). the traditional musical culture of Kazakhs in the social context of the 20th century. *The World of Music*, 37(3), 66–83. <http://www.jstor.org/stable/41699054>
- Nettl, B. (2010). Music education and ethnomusicology: a (usually) harmonious relationship. *Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online*, 8(1), 1-9.
- Özdek, A. (2012). *Ulusal müzik eğitiminde halk müziğinin yeri: Türkiye-Azerbaycan örneği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı.
- Ramadani, I. (2017). Music, culture, and identity. *Academic Journal of Business, Administration, Law and Social Sciences*. 3(1).
- Sadiyev, A. (2011). *Muğam və «Katarsis» Estetik Anlayışı*, Azərbaycan Milli Konservatoriyası, Cilt 1. s.104.
- Sinan Oğan (1992), *Azerbaycan iktisadi bünyesi*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul.
- Şener, G. (2013). *Azerbaycan ve Anadolu halk dansları ezgilerinin mukayeseli tahlili*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bakı Music Academy-Uzer Haji-bejov / Yurtdışı Enstitü.
- Şişman, B. (2001). Türkiye ve Kazakistan'da yaşayan âşıklık geleneğinin değişmeyen unsurlar açısından karşılaştırılması . *I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu* (pp.153-159). Eskişehir, Türkiye.
- Tansuğ, F. (2009). A Bibliographic survey of Kazakh and Kyrgyz literature on music. *Yearbook for Traditional Music*, 41, 199–220. <http://www.jstor.org/stable/25735485>
- Urakova Yanç, L. (2018). kadın yaşının büyük olmasının kazak kadın-erkek aytıslarındaki şakalaşma durumuna etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 13(12).
- Yarar Koçer, B. (2023). Cumhuriyet dönemi Türk operalarının ulusal kimlik inşasındaki rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi (Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı)*, 196-210.
- Yessetova, A., Atembayeva, G., Mashimbayeva, A., Usenbayev, E., Absatarova, G., & Janseitova, S. (2020). Semiotic signs and kui performing interpretation in the paradigm of the national concepts of Kazakh music pedagogy, *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 6192 - 6199. DOI: 10.13189/ujer.2020.082257.
- Zhubatovna, A., Muhamedzhanovna, A. & Khamidullova, G. (2024). cultural harmony in education: a comparative study of traditional and modern music teaching methods in Kazakhstan. *Eurasian Science Review*, 2(4).





”

## BÖLÜM 4

### DALCROZE YÖNTEMİNE BİR BAKIŞ

*Ersin TURHAL<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi <https://orcid.org/0000-0002-3140-592X>

On dokuzuncu yüzyıl birçok alanda yeniliklerin kıvılcımlarını gördüğümüz gelişimlere yol açmıştır. Sanayinin gelişimi toplumları etkilemiş, bu etkiler de bilim ve sanat alanlarında değişim ve gelişimler meydana getirmiştir. Bu süreçte, sanat eğitimi de arayışlarını sürdürmüş ve değişime uyum sağlamıştır. Estetik arayışlar sanatın vazgeçilmez tutkusu olurken eğitimin nasıl olacağı konusunda da yeni yapılanmalar olduğu bilinmektedir.

Jean-Jacques Rousseau'nun "ben herkesten başkayım; belki daha iyi değilim ama gene de başkayım" sözünün daha on sekizinci yüzyılda değişimin fitilini ateşlediği düşünülmektedir. Ardından Fransız Devrimi ve getirdiği sosyal değişimler süreci devam ettirmiştir. J. H. Pestalozzi'nin yetimler okulunda yaptığı çalışmalar, pedagoji alanında devrim yaratacak fikirler ortaya çıkararak onu takip ettiği bilinmektedir. Bunların sonucunda hem on dokuzuncu yüzyıl hem de yirminci yüzyıl bu değişim sürecinin en yoğun görüldüğü zamanlar olmuştur.

Müzik eğitimi bu süreçte arayışlarını sürdürmüş yeni öğretim yöntemlerine yönelik fikirler ortaya çıkmış ve bunlar müzik eğitiminde yeni okullar oluşturmuştur. Bu süreçte en önemli etkinin reform pedagojisi olduğunu söylemek mümkündür. Öğreneni merkeze alan, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan, kişilik gelişimine katkıda bulunan bu hareket M. Montessori (1870-1953) ve E. Key (1849-1926) gibi dönemin önemli pedagoğları tarafından benimsenmiştir (Kalyoncu, 2005).

Katı kuralcı eğitim anlayışı yerini, daha açık yaratıcı, buluşçu bir eğitime bırakmış ve sanat eğitimi daha bütüncül bir yaklaşım halini almıştır. Bu bütüncül yaklaşım müziğin, edebiyatın, dansın, resimin birleşmesi şeklinde gerçekleşmiş ve entellektüel insan gelişimi için şekillenmiştir (Kalyoncu, 2005). Tüm bu hareketler müzikte de yeni oluşumlar sağlamış öğretim yöntemleri ortaya çıkarmıştır. Emile Jaques-Dalcroze'un geliştirdiği yöntem Eurhythmics müzik eğitimi ile ritmik jimnastiği birleştirmesi ve hareket yolu ile kulak eğitimi ve doğaçlamayı öngörmesi tüm bu süreçlerin bir olumlu bir sonucu olduğu düşünülebilir.

Dalcroze yöntemi, ritim aracılığıyla beyin ile vücut arasında hızlı ve sistematik etkileşim oluşturmayı hedeflemektedir. Kişinin kendi vücut devinimleriyle ritmi yaşamasını sağlamaya çalışmaktadır. Yöntemde ritim eğitimi, duygular ile beyin ve vücut arasında denge oluşturmayı ve uyum sağlamayı amaçlamaktadır. Böylece aktivite yoluyla algılama, işitme duyusu ve müziksel hafızanın eğitimi, müziksel kurgu gücünün geliştirilmesi vb. amaçlanmıştır (Kalyoncu, 2005).

### **Emile Jaques-Dalcroze'un Biyografisi:**

Dalcroze, 1865 yılında Viyana'da doğmuştur. Asıl adını Émile Henri Jaques iken daha sonra kendisi tarafından adını Emile Jaques Dalcroze

olarak değiştirdiği bilinmektedir. Emile ve kız kardeşi H  l  ne, anneleri Julie'nin onların erken yaşlarda m  ziğe ilgilerini keşfetmiş ve desteklemiştir. Julie, Pestalozzi'nin felsefesi ile hareket eden yenilikçi yaklaşımlar sunan deneyimli m  zik  ğretmeni olduğu bilinmektedir. B yonce Dalcroze, m  zik çalışmalarına oldukça erken yaşlarda başlamıştır. İki kardeş k  k yaşlardan başlayarak d etler ve dört el piyano eserleri seslendirerek m  ziğin içinde büyümüşlerdir. Sanatın merkezi olan Viyana'da yaşamış olmaları Dalcroze'un sanat ile olan ilişkisini etkilediği düşünülmektedir.

10 yaşındayken ailesi ile birlikte Cenevre'ye dönen Dalcroze iki yıl sonra Cenevre konservatuarında ve paralelinde Cenevre Koleji'nde öğrenime başlamıştır. Dalcroze, kolejdeki eğitimi, temelde öğrencilerin ilgilerine hitap etmediği için eleştirip kurallara bağlı bir ‐hapishane‐ olarak gördüğünü söylemiştir. 1881 yılında, Belles-Lettres Edebiyat Derneğine  ye olan Dalcroze burada oyunculuk, yazarlık ve genel olarak m  zik icrasına adanmış bir  ğrenci grubu ile çalışmalar yapmıştır. Bu durumun beste yapmaya etki ettiği düşünülmektedir. 1884 yılında, L o Delibes ve Gabriel Difoyle ile kompozisyon çalışmaya başlamıştır. Yaklaşık aynı yıllarda Comedie Francaise topluluğunun parçası da olan Dalcroze, ileride ritmik gelişim sürecinde onu etkilemiş olan Mahis Lussy, ile de kompozisyon çalışmaya başladığı bilinmektedir (Wikipedia, 2024).

1886 yılına Cezayirli müzisyenlerden oluşan bir orkestrada Őef yardımcısı olmuştur. Bu görevi sırasında Arap kültüründeki halk müziklerinde eşit olmayan vuruşlar ve  l u değerleri gibi ritmik  Ğlelerini keşfettiği söylenmektedir. Dalcroze bu müzik ile temasında içerisindeki ritimlerin mevcut müzik yazısı ile belirli bir Şekilde değil, spontane bir performans tarzı gerektirdiğini fark etmiş, ritmik ifadelerde farklı dünyalar olduğunu düşünmüştür. Bu düşüncenin onu müzik notasyonu için yeni bir tür geliştirme çalışmalarına ittiği bilinmektedir. 1887 yılında, Viyana Konservatuarı'na giderek orada Anton Bruckner'in  ğrencisi olmuştur.

1892 yılında Cenevre konservatuarına armoni ve solfej profesörü olmuştur. Yine aynı yıllarda yeni bir fikir olan ‐müzik-hareket‐ fikrini ortaya atmıştır (Erdal, 2005). 1903 yılında  ğrencilerinin ritimleri öğrenmede güçlük çekmesi üzerine yöntem arayışlarına başlamış, ekonomik destek bulamadığı için planlamaya başladığı yöntemini ilk olarak oradaki öğrencileri ile denediği bilinmektedir. Daha sonraları 1906 yılında metodunu halka açık gösteriler yaparak da sunmuştur.

1910 yılında konservatuardan ayrıldığı ve Hellerau yakınındaki Dresden'de Alman sanayici bir iş adamı olan Wolf Dohrn'un desteğini de alarak kendi okulunu kurmaya başlamıştır. Yirminci yüzyılda modern dansın konusunda dikkat çekici gelişimlerin yaşandığı için okulu ilgi görmüş, Kurt Jooss, Hanya Holm, Rudolf Laban, Maria Rambert, Uday Shankar ve

Mary Widgman gibi isimler orada dans etmiştir.

Ayrıca 1911 yılında, Dalcroze ve onun öğrencileri çalışmalarını sergilemek için Prens Sergei Volkonsky tarafından St Petersburg ve Moskova'ya davet edildiği de bilinmektedir. 1913 yılında ise Gluck'un "Orpheus" operası Dalcroze ritmik jimnastik eğitimi bir koro ve solistler ile Dalcroze okulunda sergilenmiştir (www.dalcroze.ch/ijd-rythmique/emile-jaques-dalcroze).

Birinci dünya savaşının başlaması Dalcroze'un çalışmalarını etkilemiş Naziler tarafından kapatılmıştır. Dalcroze ise yeni bir enstitü açmak için 1914 yılında Cenevre'ye geri dönmüş ve daha küçük bir okul kurmuştur. Ayrıca Dalcroze'un 1920'lerde Paris'e gidip Ysaye, Millhaud ve Les Six gibi isimler ile çalışmalar yapmıştır. Ancak burada kendi çalışmalarının temelini oluşturan eğitsel fikirlere karşı yeterince ilgi bulamadığı bilinmektedir. 1926 yılında ise ilk uluslararası eurhythmic kongresi düzenlendiği bilinmektedir. Dalcroze 1 Temmuz 1950 tarihinde, Cenevre'de ölmüştür (Farber ve Thomsen, )

### ***Felsefi temelleri***

Felsefi yapısı bilgiden çok eylemi ön plana çıkaran doğal, hümanist ve öğrenen merkezli bir ders ortamını sağlayan, bilinenden bilinmeyene giderken deneyim ve buluş yoluyla öğrenmeyi destekleyen bir yapı içermektedir (Özal, 2007). Dalcroze'nin öğrenci merkezli eğitim hakkındaki düşünceleri Jean-Jacques Rousseau ile kökleşmiştir. Rousseau 1712-1778 yılları arasında yaşamış İsviçreli filozof ve yazardır. Fransız devrimini harekete geçiren siyasi düşüncelerinin yanı sıra onun görüşleri modern felsefenin de kurucularından olmasını sağlamıştır. Yaşadığı dönemde birçok tartışmalara yol açan düşünceleri anlaşılması güç bir filozof olmasından kaynaklanmaktadır. Demokrasi ve halkçılık onun temel ilkeleri olmuştur. Tüm bu düşüncelerin yanı sıra eğitim konusundaki ilerici görüşleri kendinden sonra gelen birçok bilim insanına ışık tutmaktadır. Ayrıca Rousseau müzik öğretimi yöntemleriyle de uğraşmış, rakamları kullanarak öğretim yapmayı önermiş, öğrencilere müziksel işitme konusunda tavsiyelerde bulunmuş hatta besteler bile yapmıştır (Tufan, 2011).

Yine İsviçre kuşağından olan ve eğitim alanında devrim yaratan Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Dalcroze'un eğitim anlayışının şekillenmesine yardımcı olduğu bilinmektedir. Pestalozzi'in " kafa, kalp ve el ile öğrenme" sloganı eğitime "düşünmek, hissetmek ve yapmak" olarak yansımıştır. Pestalozzi, bu üçgeni insan eğitiminin temel felsefesi olduğunu savunmuştur (Wilbrandt Çakıroğlu, 2014). Pestalozzi ses temrinlerine dikkat çekmiş, müzik kulağının bu çalgıyı kullanmak gibi becerileri geliştirilebileceğine işaret etmiştir (Yönetken,1952 Akt. Tufan 2011). Avustralyalı filozof Rudolf Steiner'in (1861-1925) "konuşma veya şarkı söyleme ve devinmenin

birleşmesi temeline dayalı anlatım sanatı” Dalcroze’un yöntemi için önemli bir temel oluşturmaktadır (Uçan, Yıldız ve Bayraktar, 1999 s.91).

Dalcroze kendinden önceki düşünür ve bilim adamlarından etkilendiği gibi, kendi döneminde Dewey ve Bruner gibi eğitim bilimciler ile uyumlu içerisinde (Dale, 1998). Ayrıca ondan sonra gelen birçok müzik eğitimi kuramcısı için de ilham kaynağı olmuştur (Ellsworth, 2014).

### *Yöntemin Doğuşu*

Dalcroze’un kendi ifadesiyle, yönteminde gelişimi tetikleyen şey, ritim konusunda sorun yaşayan bir öğrencinin, sınıftan çıkarken sorunsuz, düzgün, kesintisiz adımlarla yürümesi olmuştur (www.dalcrozeusa.org). Daha sonra en iyi öğrencilerinin bazılarının müziğe eşlik ederek ayaklarını vurduklarını ya da farklı şekillerde salladıklarını gözlemlemiştir. Bunlar doğal hareketler olmaktaydı, yaş ve kültür fark etmeksizin ortak otomatik reaksiyonlardı. Bu durumlar onun dikkatini çekti öğrencilerinde devinimi başlatabilirse doğal ritim becerilerini ortaya çıkarabileceğini düşünmüştür. Bu fikir ile başlayan süreç öğrencilerin çıplak ayakla salınıp dans ederek müziğe ilişkin öğelerin öğrenildiği bir metodu ortaya çıkarmıştır. Dalcroze bir orkestra çalışmasında farklı usullerin bir arada olduğu bir partiyi çalıştırırken klasik yöntemlerin dışında, içinde jest ve mimik gibi öğelerin olduğu bir ritim anlayışının gerekli olduğu düşüncesi ile fikir yapılarını oluşturmaya başlamıştır (Tuncer ve Doğrusöz, 2013).

Bu gibi durumların Dalcroze’u önce sorular ve çözüm arayışına daha sonra da yöntem oluşturmaya götürdüğü düşünülmektedir. Percy B. Ingham’ın anlatımıyla Dalcroze kendi görüşlerini şöyle ifade etmişti;

*“Eğitimin amacı, hizmet edeceği sanat düşünülmeden ve sonuçlar dikkate alınmadan; önemsiz konuları temel alan, teknik açıdan iyi eğitilmiş müzisyenler yetiştirmektir. Öğrencilere çalgı ve şarkı söyleme eğitimi veriliyordu, ancak bu eğitimin öğrencilerin kendilerini ifade etmek için birer araç olabileceği dikkate alınmıyordu. Bu nedenle, yıllar süren eğitimden sonra teknik bakımdan donanımlı hale gelen öğrencilerin, ritimdeki en ufak sorunlarla bile basa çıkamadığı ve ses duyularının kısmen veya tamamen bozuk olduğu görülmüştü. Yani, ezberlenmiş eserleri seslendirme veya çalmada zorluk çekmiyorlardı, ancak en basit duygu ve düşüncelerini müzik ile ifade etme konusunda yetersiz kalıyorlardı”* (Ingham, 1912 Akt. Tuncer ve Doğrusöz, 2013 s.15).

Dalcroze kuram oluşturma sürecinde karşılaştığı sorunlara çözümler aramaktadır. Kısaca müzik eğitiminin sadece müziği icra eden parmaklar olamayacağı, iyi bir müzisyen yetiştirmek için öğrencilerin farkındalık du-

rumlarının yükseltilmesi gerektiği düşüncesi bunlardan bazılarıdır. Dalcroze, müziksel öğrenme ve farkına varma sürecinde bedenin aktif olması ve beden zihin bağlantısının uyum içerisinde çalışması gerektiğini dile getirmektedir. Kendi ifadesiyle:

*“ Bu metodu bir müzisyen olarak, ilkin müzisyenler için tasarladığım doğru. Ancak deneylerime devam ettikçe, öncelikle ritim duygusunu geliştirme amacını taşıyan bir metodun, müzisyen eğitiminde büyük bir önem taşıdığını anladım. Bu metodun, bireylerin algılama ve ifade etme yeteneklerini geliştirdiğini ve içten gelen duygularını dışa vurmalarını kolaylaştırdığını fark ettim. Tecrübelerin bana, bir kişinin, karakteri henüz oturmadan ve ifade yeteneği gelişmeden, her hangi bir sanat dalında çalışmalar yapmaya hazır olamayacağını gösterdi”* (Ingham, 1912 Akt.Tuncer ve Doğrusöz, 2013, s.16).

Dalcroze tüm bu süreçleri kurulamasında psikolog arkadaşı Édouard Claparede’in yardımlarıyla çözümlenmiştir. Bu yardımlar ile sürekli değişen bir müziksel çevre içinde uyarma ve engelleme tekniğini ortaya çıkarmıştır. Böylece sürekli aktif olan dikkat müziksel değişikliklerle harekete geçen doğaçlanmış cevaplar ortaya çıkarır ve bu yolla duyuşsal ritmik hareket süreci oluşmuş olur.

### **Metod**

*“Bedenin, sesle düşünce arasında köprü olduğu ve duygularımızı dolandırmadan ifade etmemize yarayan bir enstrümana dönüştüğü müzik eğitim biçiminin hayalini kuruyorum.”*

*Emile Jaques-Dalcroze 1898*

Metodolojik açıdan Dalcroze yaklaşımı, deneyimsel öğrenmeye odaklanır, öğretim prosedürleri ve ders kitapları yerine, sınıf bağlamında, öğretmenden öğrenciye aktarılmasını şeklinde gerçekleşmektedir (Daley, 2013). Bu nedenle öğretmen yetiştirilmesi oldukça zordur ve günümüzde bile Dalcroze öğretmeni sayısı oldukça sınırlıdır. Çünkü bu yöntemin öğretmenlerinin piyano üzerine gelişmiş bir doğaçlama yetisine sahip olması beklenir. Öğretim sırasında özel alanlar, ilkeler ve stratejiler ortak bir düşünce yapısı ile işlenirken kullanılan müzik ve dersin gidişatı doğaçlamaya dayalıdır. Deneyimlere dayanan bu öğrenme öğrenciler için basitten karmaşığa, buluş yoluyla öğrenme sunmaktadır.

Dalcroze’un yaklaşımına göre tüm müziksel sanatın temeli insan duygularıdır. Akli kulağı ya da sesi eğiten klasik yaklaşımlar ektik kalmaktadır. İnsan müziksel anlamda geliştirmek için bütünsel bir yaklaşım gerekmektedir. Algılayan beyin ile vücut arasında doğrudan iletişim olmalıdır.

Müziksel fikirler vücut hareketleri ile dışa vurulabilir ya da vücudun doğal hareketleri müziğe dönüştürülebilir.

Dalcroze metodunu ritmin müzikteki temel öge olduğuna ve farklı ritimlerin insan doğası ile uyumlu olduğu düşüncesi ile geliştirmiştir. Bu yaklaşımı **Erhythemics**, **Kulak eğitimi** ve **Doğaçlama** olarak üç ögeden oluşmaktadır. Bir müzisyen ihtiyacı olan müzik eğitimini ancak bu üç öge birlikte ele alındığında ortaya çıkmaktadır.

### **Eurhythemics**

“Eurhythemics” ismi Dalcroze tarafından 1913 yılında eski Yunan düşüncesi olan “zıtlıkların dengesi” felsefesi ile temellenmiş olan “iyi akış” ya da “iyi hareket” anlamına gelen kelimelerden oluşmuştur. Metot gymnastique rythmique (Ritmik jimnastik), la rythmique, der rhythmik gibi isimler ile anılırken daha sonraları rythmique, rhythemics en sonunda ise sadece Dalcroze ismi ile anılmıştır (Jaques-Dalcroze, 1930).

Dalcroze’a göre (1930) Eurhythemics, eşgüdüm, öz denetim, duyarlılık dikkati bir noktada toplama, hafıza konuları üzerine inşa edilmiştir. Eurhythemics motor davranışlar ile bedende işitilen ve görüneni çabuk olarak kavramayı sağlarken denge gelişimi, fiziksel esneklik, koordinasyon becerisi kazandırır. Tüm bu süreçler beynimizin iki lobunu da aktive etmektedir. Anlatım ve sosyalleşme becerilerinin gelişimi iletişimi arttırmakta bu durum ise duygusal gelişimi sağlamaktadır (Erdal, 2005). Dalcroze yaklaşımı içinde “phonomimesis” kavramı ses-hareket etkileşimini anlatmaktadır. Kelime kökünde seslerin taklit edilmesi seslerin harekete dönüşmesi anlamına gelmektedir.

Yaklaşımın oluşum sürecinde ilk olarak öğrencilerin müzik ile serbestçe yürümesi ve salınması istenmiştir. Müziğin farklı öğelerini seslendirince bu hareketlerde değişim gözlemlemeye başlanmıştır, diğer yandan klasik metotlar ile müziği öğrenip seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha az etkileşime girmesi ise şaşırtıcı bir durum ortaya çıkarmıştır. Bu süreç onu uyumlu hareketlerin jest ve mimiklere ile yönlendirilebileceği görüşüne vardı. Bunun sonucunda “kas duygusu” diye adlandırılan bir “altıncı duyu” düşüncesi onu rahatlatmış bugün “kinestetik” ya da “duyu hareketi” dediğimiz kavramı araştırmaya başlamıştır (Ellsworth, 2014).

### **Kinestezi**

Dalcroze’a göre vücut hareket ettiğinde, hareketin duyarlılığı sinir sistemi yoluyla beyine giden duygular içinde değişmektedir. Beyin bilgiye karar verir ve tekrar sinir sistemi yoluyla vücuda gönderir. Böylece organizma zihinsel dikkat, konsantrasyon, hafıza irade gücü, hayal etme aracılığıyla en etkili hareket yollarını bulmak için süreci devam ettirir. “Duyumsal hareket duygusu” olarak ifade edilen bu süreç hareket-duyu-duygu

arasındaki bağı anlatmaktadır (Jaques-Dalcroze, 1930).

Başka bir ifade ile kinestezi zihin ve beden arasındaki iletişim yolu olarak tanımlanırken, hareket deneyimindeki hazırlama ve yürütme “Kas duygusu” bağlantı olduğunu, bu nedenle de zihinsel ve fiziksel eğitimin iç içe geçmesi gerekliliği düşüncesi Dalcroze’un temel ilkesi haline gelmiştir. Böylece zihin ve bedenin uyumu, öğrencilere saygı, öz-farkındalık ve kendini ifade için izin veren birleşme ve entegrasyon süreci olmuştur. (Ellsworth, 2014).

Dalcroze’nin zaman-süre-enerji-denge hakkındaki çalışmaları artık, duyuşsal ritmik hareket ile duyguların, heyecanların eğitimi ve psikoloji arasında bağlantı kurmaya hazır hale gelmiştir. Sırada ise öğrencilerin duyuşsal ritmik hareketlerini bilinçli bir şekilde kontrol edebilmenin mümkün olduğunu fark etmelerini sağlamak gerektiğini düşünmüştür (Jaques-Dalcroze, 1930). Bu aşamada Rousseau Enstitüsünün kurucusu İsviçreli psikolog Edouard Claparede’nin yardımları ile sürekli değişen bir müziksel çevre içerisinde uyarma ve engelleme tekniğini oluşturan çalışmalar yapılmıştır.

Bu birliktelik sonucunda Eurhythmic’in temel amaçları

1. *Dikkatin gelişmesi,*
2. *Dikkatin konsantrasyona dönüşmesi,*
3. *Sosyal bütünlük,*
4. *Sesin tüm ince farklılıklarının ifadesi ve buna yönelik tepkiler oluşturmaları* (Choksy ve diğerleri, 1986 Akt. Tuncer, 2012, s.19.) olarak ortaya çıkarken gelişim süreci sonunda Eurhythmic’in amaçları aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

- • *Zihinsel ve Duyuşsal Hedefler*

- *Farkındalık*
- *Konsantrasyon*
- *Sosyal bütünlüşme*
- *Müziksel değişimlerin anlaşılması ve ifade edilmesi*

- *Fiziksel Hedefler*

- *Performansın kolaylaşması*
- *Performansın belirginliğı*
- *Zaman-hareket alanı-enerji-ağırlık-denge/*



*Yerçekimi kanunlarını müziksel ifadenin gelişimi amacıyla kullanmak*

- *Müziksel Hedefler*

- *Hızlı, doğru, sıkıntısız ve güçlü bir müziksel işitmenin gelişimi ve bunun da müziksel icrayı, çözümlemeyi, okumayı, yazmayı ve doğaçlamayı yönlendirmesi (Choksy, 1986. Akt. Özmenteş ve Bilen. 2005).*

Dalcroze, kuramını bu hedefler doğrultusunda şekillendirmiştir.

### **Kulak eğitimi, Solfej ve Ritmik solfej**

Dalcroze eğitiminin ikinci önemli aşaması Kulak eğitimi, solfej ve ritmik solfejdır. Bu aşama Dalcroze yöntemini diğer çağdaş müzik eğitimi yaklaşımlarından ayırtıran en önemli aşamadır. Metodun bu evresi ölçüler, modlar, arlıklar, melodiler, armoni, modülasyon, kontrpuan, vokal doğaçlama teorisi ve uygulaması gibi birbirini takip eden birçok öge içermektedir.

Bu aşama öğrenciler tam ve yarım arlıkları fark edip dizilerin içinde hissedebilmesinin sağlanması, sabit do kavramı "*sabit perde*" (*absolute pitch*) algılaması oturtulmaya çalışılması, şarkı söylemede piyano üzerindeymiş gibi düşünülen el hareketleri ile yönlendirilmesi, dans ederken armonik derecelere göre farklı hareketler yapılması v.b. gibi etkinlikleri içermektedir (Campbell ve diğ., 1995 Akt.Toksoy, 2005).

Dalcroze solfeji, müziksel ses, ses bileşimleri ve sesler arasındaki ilişkileri çalışmak için kulak ve vücut hareketleri birleştirmiştir. Ritmik solfej eğitiminde bazı temel davranışların bir arada düşünülmesi gerekir. Öğrenmenin bu aşamalar sonucu gerçekleşeceği düşünülmektedir. Bu temel davranışlar;

**Dikkat:** Önce duyarız, sonra duyduğumuz şeyin algılayarak kulağımıza deneyimlerimiz ile kaydedilir.

**İdrak:** Duyduğumuz şeyi analiz edip anlamaya çalışılır.

**Duyarlılık:** Müzikal duyarlılık artarak bu hissi daha derin anlamaya çalışılır.

**İspat etmek:** Dikkatli olarak vücut hareketleri yoluyla ifade edilir (Palmquist, 1998 Akt. Tuncer 2012).

Bu süreç içerisinde şarkı söyleme eğitimini oluşturan postür, nefes becerileri ve nota okuma çalışmaları gibi etkinlikler yapılmaktadır.

### ***Dizek notasyonu ve okuma:***

Dalcroze yönteminde solfej çalışmalarına tek çizgili dizek notasyonu ile başlamaktadır. Bu yöntemde öğrenciler anahtar notaya göre tizleşerek ya da pesleşerek diğer sesleri okur. Örneğin Do çizisi olursa ve üstü Re sesi altı Si sesini ifade eder. Seslerin uzunluğu başlangıçta değişmez iken ilerleyen çalışmalarda el işaretleriyle değişiklik yapılabilmektedir. Sonrasında ise dikkat ve algıyı geliştirmek için tekrarlar atlamalar eklenebilmektedir.

### ***Hareketli Anahtar Kavramları***

Yöntem ilerledikçe aynı nota dizilimleri anahtar değişiklikleri ile seslendirilebilmektedir. Bu çalışmada Do, Sol ve Fa anahtarları farklı çizgilerde kullanılabilir. Süreç ilerledikçe farklı tartımlar, dizek çizgileri, ve ölçü çizgileri eklenmektedir. Öğrencilerin basit düzeyde bu değişikliklere uyum sağlaması ileride nota okuma çalışmaları için kolaylık oluşturmaktadır.

### ***Doğaçlama***

Yöntemin içinde genellikle öğrenciler kendilerini hareket, ritmik ve çalgısal söylem yoluyla özgürce ifade ederler. Bu açıdan öğrenci hareketleri doğal olarak doğaçlama ile oluşmaktadır. Yöntem önce öğretmenlerin seslendirdiği melodi ve ritim hareketlerini takiben öğrencinin bu seslere hareketleri ile uyumu şeklinde oluşur. Bu aşamada öğrenciler yöntemin teknik bütünlüğe derinlemesine yaşamaktadırlar. Çünkü hareket müzikal tepkinin önemli bir parçası olarak bilinmektedir (Toksoy, 2005). Öğretmen de bu aşamada öğrencilerini iyi gözlemlemeli ve onların tüm vücut hareketlerine uygun doğaçlamalarda bulunmalıdır. Bunun nedeni, öğrenci ve öğretmenin karşılıklı sözsüz iletişimi, yani öğrencinin müziğe verdiği tepkinin öğretmen tarafından algılanması ve öğrencinin tepkisine karşılık vermesi şeklinde oluşmaktadır (Jaques-Dalcroze, 1930). Yöntem sabit bir nota yazımı ile değil öğretmen doğaçlaması ile yürümektedir. Çünkü bu yöntemde yazılı bir müzikte mümkün olmayan etkileşimler meydana gelmektedir (Juntunen, 2004 Akt. Tuncer, 2012). Bu nedenle Dalcroze Yöntemi öğretmenlerinin teknik düzey ve yetenek bakımından iyi yetişmiş ve piyanoya hâkim olmaları gerekmektedir.

### ***Yöntemin üç temel ilkesi***

#### ***1. Dinleme olmaksızın müzik eğitimi gerçekleştirilemez.***

Dalcroze duyma olmadan yürütülen müzik teorisi derslerini eleştirmiştir. Yönteminde müzik teorisi derslerini müziksel etkileşim ile sunmuştur.

## ***2. Teori pratikten sonra gelir.***

Dalcroze'a göre deneyim her şeydin başında gelmektedir. O öğrencilerin “biliyorum” yerine “deneyimledim” demesini bekler. Bu nedenle öğretmen müzikal öğeleri sunarken önce sadece duyurur. Sözle anlatarak ifade etmekten kaçınır. Öğrencilerin deneyimleri ile fark etmelerini sağlamaya çalışır. Böylece bilinenden bilinmeyene doğru bir ilerleyiş ortaya çıkmaktadır (Dale, 1998).

## ***3. Eğitsel süreçte doğaçlama aşaması kaçınılmazdır***

Yöntem içerisinde doğaçlama eğitsel bir ilke olarak da yer almaktadır. Öncelikle öğretmen müziği piyanoda seslendirmektedir. Piyano Dalcroze sınıfındaki müzik etkinliğinin temel aracıdır. Öğrenciler piyano ile harekete geçmektedir. Süreç içerisinde öğrenciler devinimi şarkı ve çalgılar kullanarak yürütür. Bu aşamada ezberlenmiş bilgiyi tekrar edilmez yeni kavramları anlamaya çalışılır bu da algılama yeteneğinin göstergesidir. Doğaçlama süreci bu anlamda algılamayı da geliştirir. Ayrıca süreci gözlemleyen öğretmen öğrencinin neyi anladığını ve neyi tekrar etmesi gerektiğini fark etmektedir (Jaques-Dalcroze, 1930). Sonrasında ise öğretmen de doğaçlamayı eğitsel amaçları için kullanır. Sürecin sonunda ise metodun felsefesi konuşularak somutlaştırılır (Özal, 2007). Eğer eksik kalan bir yer varsa öğretmenin kendisi de doğaçlama hareketlerine katılır ve öğrenmeyi sağlar.

## Sonuç

Dalcroze yönteminde devinim ve müziği bir araya gelmektedir. Fakat bu yöntemde ritim daha ön plana yer alırken sesin harekete etkisi devamında görülmektedir. Ritmik bedensel hareketler yaşamla müzik eğitimi arasındaki ilişkiyi oluşturmaktadır. Öncelikle kazandırılmak istenen şey devinimdir. Kuram bu eylemden sonra gelmektedir. Yöntem temel felsefesi öğrencilerin “Biliyorum” değil de “deneyimledim” demesi ile köklenmektedir.

Günümüzde Dalcroze metodu Avrupa merkez olmak üzere Amerika ve Avustralya gibi birçok ülkede kullanılmakta olduğu bilinmektedir. Cenevre’de bulunan Dalcroze Müzik Öğretimi Merkezi merkez büro olarak görev yapmaktadır. Bu büronun farklı ülkelerde yine merkeze bağlı programları olmaktadır. Bu programlar da diplomalı Dalcroze öğretmenleri yetiştirilmektedir. Fakat bu programlar ileri düzeyde pek çok beceri geliştirme ihtiyacından dolayı yoğun eğitimler barındırmaktadır. Bu nedenle sertifikalı öğretmen sayısı çok fazla değildir. Fakat müzik eğitimcisi yetiştiren kurumların müfredatlarında etkili bir yere sahip olmakta ve yetişen müzik öğretmenlerinin özgün programlarında hayat bulmaktadır.

Tüm bunların yanında Dalcroze yöntemi kendinden sonra gelen yöntemlere de ışık olmuş “yaparak-yaşayarak öğrenme” felsefesinin müzik eğitimi alanında önemli bir temsilcisi olmuştur.

**Kaynakça**

- Dale, M. (1998). *Teaching methods: The dalcroze method*. Music Teacher Directory.
- Daley, C. (2013). *Moved to learn: Dalcroze applications to choral pedagogy and practice*. (Doktora Tezi). Arts Faculty of Music University of Toronto
- Ellsworth, B.W. (2014). *Music and movement* <http://www.mumo-wirz-ellsworth.com/Sites/Eurhythmics/eurhythmics.html#top> (Erişim tarihi: 07.06.2014)
- Erdal, G. (2005). *Müzik öğretim yöntemlerinden Dalcroze metodu ve kullanımı*. Erciyes Üniversitesi GSF. Müzik Sempozyumu Bildirisi. Kayseri
- Jaques-Dalcroze E. (2024, 15 Kasım). Dalcroze Society of America <http://www.dalcrozeusa.org/about.html>.
- Jaques-Dalcroze E. (2024, 15 Kasım). Emile Jaques Dalcroze <https://www.dalcroze.ch/ijd-rythmique/emile-jaques-dalcroze/> (Erişim tarihi: 07.10.2024)
- Jaques-Dalcroze E. (2024, 15 Kasım). In *Wikipedia, Özgür Ansiklopedi*. [http://en.wikipedia.org/wiki/Emile\\_Jaques-Dalcroze](http://en.wikipedia.org/wiki/Emile_Jaques-Dalcroze). (Erişim tarihi: 07.06.2024)
- Jaques-Dalcroze, E. (1930). *Eurhythmics, art and education*. Chatto & Windus. (<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.13901/page/n53/mode/2up>)
- Kalyoncu, N. (2005). 20. yüzyılın birinci yarısında alman müzik eğitimini etkileyen başlıca oluşumlar ve okul müzik dersi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25. 1.
- Özal, K. (2007). *Dalcroze Metodu*. [http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/K-Ozal\\_2.pdf](http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/K-Ozal_2.pdf) (Erişim tarihi: 10.11.2024)
- Özmenteş, G. ve Bilen, S. (2005). Dalcroze Eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10
- Toksoy, A. C. (2005). Günümüz müzik eğitiminde kullanılan metotlar ve yaklaşımlara genel bir bakış. *Müzik ve Bilim*. 4. [http://www.muzikbilim.com/4e\\_2005/toksoy\\_ac.html](http://www.muzikbilim.com/4e_2005/toksoy_ac.html). (Erişim tarihi: 07.06.2014)
- Tufan, S. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze-Kodaly ve Orff yaklaşımlarıyla ilgili görüşleri ile bu yaklaşımların adayların öğretmenlik uygulamasına ilişkin tutumlarına olan etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Tuncer, D. Ö. (2012). *Okul öncesi eğitiminde Dalcroze yaklaşımı*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Tunçer, D. Ö. ve Doğrusöz, N. (2013). 36-72 aylık çocuklar ile Dalcroze yaklaşımı: oyun örnekler. *Akademik Başarı Dergisi*. 36
- Uçan, A. Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). *Modül 9 ilköğretimde müzik öğretimi*. MEB

Wilbrandt, akıroğlu, E.(2014) *Okul ncesi eğitiminde Montessori yaklaşımı*.  
Kök yayıncılık.

”

## BÖLÜM 5

OYUN, DANS VE MÜZİK  
DERSİ ETKİNLİKLERİNİN  
KONSERVATUVAR  
MÜZİK BÖLÜMÜ LİSANS  
ÖĞRENCİLERİNİN İŞ BİRLİKLİ  
ÖĞRENME BECERİSİNE ETKİSİ

*Melike ÇAKAN UZUNKAVAK<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Öğretim Görevlisi, Harran Üniversitesi, 0000-0002-8936-6417

## 1.Giriş

Duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimi destekleyen, çok yönlü bir disiplin olan müzik eğitimi bireylere sanatsal bir ifade yeteneği kazandırmakta; onların estetik bakış açılarını geliştirerek yaratıcılık, problem çözme ve iş birliği gibi becerilerini de geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Müzik eğitimi kapsam ve içerik olarak incelendiğinde genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi olarak üç ana türde gerçekleşmekte; mesleki müzik eğitimi, bireylerin sanatsal yaratıcılıklarını ve teknik becerilerini geliştirmelerine olanak tanınmasının yanı sıra, müzik alanında uzmanlaşmak isteyenleri profesyonel kariyerlerine kapsamlı bir şekilde hazırlaması açısından büyük önem taşımaktadır (Tanrıöver ve Tanrıöver, 2015; Tokatlı ve Mustul, 2021; Turan ve Akbulut Demirci, 2024).

Mesleki müzik eğitimi bireylerin müziği bir meslek olarak seçtiği, profesyonel kariyerlerine yönelik olarak bu alanda yetkinlik kazanmak için planlı ve sistematik bir eğitim sürecinden geçtikleri uygulamaları içermektedir (Gürel, 2024; Karataş, 2024; Tokatlı ve Mustul, 2021). Mesleki müzik eğitimi, eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi ana bilim dallarında, devlet konservatuvarlarında, güzel sanatlar fakültelerinin müzik bilimleri bölümlerinde, askeri müzik okullarında ve Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı güzel sanatlar liselerinde gerçekleşmektedir (Çakan Uzunkavak, 2020; Karataş ve Şengül, 2018). Bu kurumlar arasında yer alan devlet konservatuvarları, müzik eğitiminin teknik ve sanatsal boyutlarını derinlemesine ele alarak, alanında uzman sanatçı ve eğitimcilerin yetiştirilmesinde mesleki müzik eğitiminde kritik bir rol oynamaktadır.

Resmi Gazetede yayımlanan 15 Ocak 2015 tarih ve 29237 sayılı Yükseköğretim Kurumları ile Müzik ve Sahne Sanatları Liseleri yönetmeliğininde üniversitelere bağlı devlet konservatuvarı bünyesinde müzik bölümü ve Türk müziği bölümlerinin yaylı, üflemeli, vurmali, tuşlu, mızraplı çalgılar ve ses eğitimi ana sanat dallarından oluştuğu görülmektedir (Resmi Gazete, 2015). Müzik bölümlerinde ayrıca öğrencilerin profesyonel müzik kariyerlerine yönelik eğitimleri içeren çeşitli dersler de bulunmaktadır. Söz konusu bu dersler müzik teorisi, müzik tarihi, müzikoloji, armoni ve kontrpuan, müzik formları ve analizi gibi teorik dersleri; çalgı eğitimi, koro, orkestra / oda müziği, solfej ve dikte, işitme ve piyano eğitimi gibi uygulamalı dersleri; sahne performansı, repertuar çalışmaları ve doğaçlama gibi performansa yönelik derslerdir (Özgür, 2024; Özgül ve Temiz, 2014).

Müzik eğitimi programlarında teorik ve uygulamalı derslerin yanı sıra, öğrencilerin eğitimcilik becerilerini geliştirmeyi hedefleyen pedagojik formasyon programı derslerinin de müzik eğitimi programlarında yer aldığı bilinmektedir (Kılınçer ve Afacan, 2019; Temiz, 2016; Geniş, 2009).



1979 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan pedagojik formasyon programlarının günümüzde hala devam ettiği görülmekte, söz konusu pedagojik formasyon programlarından devlet konservatuarı müzik bölümü öğrencilerinin de faydalandığı görülmektedir (Turan, 2021; Demircioğlu, 2022; Tepeli ve Caner, 2014).

Pedagojik formasyon programları bireylerin alan uzmanlıklarını bir eğitimci olarak kullanabilmelerini ve mesleki yeterliklerini arttırarak eğitim sistemine nitelikli öğretmenler olarak kazandırılmalarını amaçlanmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu, 2021). Bu amaç doğrultusunda, pedagojik formasyon programına katılan sanatçı kimliğine sahip konservatuvar öğrencilerinin nitelikli birer müzik öğretmeni olarak yetişmeleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, beceri ve tutum kazanmaları hedeflenmektedir. Bu programlar, öğrencilerin gelişimsel, bireysel ve toplumsal özelliklerini anlayarak onları destekleme ve yönlendirme becerilerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır (Türkmen, 2018; Okan, 2017; Temiz, 2016).

Bu doğrultuda pedagojik formasyon programını başarıyla tamamlayan bireylere Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda, özel okullarda ve halk eğitim merkezleri ve kurslarında öğretmenlik mesleğini yapabilmelerine fırsat sunulmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu, 2014). Buradan yola çıkarak konservatuvar öğrencilerinin pedagojik formasyon programı kapsamında aldıkları derslerin hem öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları hem de müzik eğitimi alanında mesleki gelişimlerini sağlamaları açısından büyük bir öneme sahiptir.

Pedagojik formasyon programlarında öğretmen adaylarının eğitim bilimlerine yönelik eğitime giriş, eğitim psikolojisi, öğretim, ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri derslerini; öğretim tekniklerine yönelik öğretim teknolojisi dersini, pedagojik uygulamaya yönelik öğretmenlik uygulaması I-II ve rehberlik ve özel eğitim derslerini; ayrıca değerlendirme ve ölçmeye yönelik ölçme ve değerlendirme dersini aldıkları bilinmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2021). Ancak devlet konservatuarı öğrencilerinin aldıkları pedagojik formasyon programları incelendiğinde müzik dersi branş bazlı eğitim derslerinin yer almadığı görülmektedir (Türkmen, 2018). Buradan yola çıkarak konservatuvar müzik bölümü öğrencilerinin mesleki müzik öğretimi derslerini de almalarının müzik öğretmenliği alanındaki bilgi ve becerilerini pekiştirmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Müzik öğretmenliği programlarında yer alan oyun, dans ve müzik dersleri, öğrencilerin beden koordinasyonlarını, ritim duygularını ve hareket yeteneklerini güçlendiren; müzik ve ritim algılarını geliştiren, pedagojik yöntemlerin öğrenilmesinin yanı sıra iş birliği ve sosyal becerilerini arttıran içerik ve kazanımlara sahip olduğu bilinmektedir (Angı, 2018; Kaya

ve Bilen, 2014; Karkın ve Kılıç, 2011). Bununla birlikte, oyun, dans ve müzik derslerinde ritim etkinlikleri olarak çeşitli ritim aletleri kullanımı, ritim eşliğinde hareketler; dans etkinlikleri olarak ifade ve yaratıcı dans, temel dans adımları ve figürleri, gruplarla dans çalışmaları; müzikal ifade etkinlikleri olarak şarkı söyleme, enstrüman çalma, müzik dinleme ve analiz etme; müzikal oyun etkinlikleri olarak ise drama, rol yapma ve müzikal tiyatro çalışmaları yer alabilmektedir (Özevin, 2006). Bu ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler ve uygulamalar ile öğrencilerin yaratıcı ve fiziksel becerilerini geliştirmenin yanı sıra, iş birliği içinde çalışarak sosyal etkileşim, iletişim ve problem çözme becerilerini de geliştirmeyi hedefleyerek iş birlikli öğrenme becerilerine de katkı sağlanmaktadır (Öztürk, 2021; Öztürk ve Kalyoncu, 2018; Angı, 2018;).

İş birlikli öğrenme, küçük gruplar halinde gerçekleştirilen ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı sağlanarak hem kendi öğrenmelerini hem de diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkaran, bilgi edinmenin yanı sıra sosyal becerileri geliştirmeyi hedefleyen bir öğrenme yöntemi olarak ifade edilmektedir (Bailian, 2024; Cengiz ve diğerleri, 2024; Syahnaz, Widiandari ve Khoiri, 2023; Uysal, 2009). Buradan yola çıkarak, oyun, dans ve müzik dersi etkinlikleri ve uygulamalarının, konservatuvar müzik bölümü öğrencilerinin iş birlikli öğrenme becerilerini geliştirerek mesleki hayatlarında daha etkili ve başarılı olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu düşünce ile bu çalışma konservatuvar müzik bölümü öğrencilerinin iş birlikli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde oyun, dans ve müzik dersi etkinliklerinin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın temel problemi “Oyun, dans ve müzik dersi etkinliklerinin konservatuvar müzik bölümü öğrencilerinin iş birlikli öğrenme becerilerine etkisi ne düzeydedir?” olarak belirlenmiş ve problemin çözümüne yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Öğrencilerin “İş birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği” “olumlu bağlılık” faktörü ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- Öğrencilerin “İş birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği” “birlikte çalışma becerileri” faktörü ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3- Öğrencilerin “İş birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği” “gruba yansıtma” faktörü ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4- Öğrencilerin “İş birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği” ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Tek gruplu ön test-son test deseni deneysel işlerin etkisini değerlendirmek amacıyla aynı grupta deney öncesi ve sonrası ölçümler gerçekleştirilir; bağımlı değişken ile ilgili veriler uygulamadan önce ve sonra aynı katılımcılar üzerinde aynı ölçme aracı kullanılarak toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Harran Üniversitesi Devlet Konservatuarı Geleneksel Çalgılar Programı öğrencilerinden “oyun dans ve müzik” dersini alan 10 öğrenci ile oluşturulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgilerine tablo 1’de yer verilmiştir.

*Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri*

| Cinsiyet   | <i>f</i>  |
|------------|-----------|
| Kadın      | 4         |
| Erkek      | 6         |
| Yaş        |           |
| 18-21      | 1         |
| 22-25      | 8         |
| 26-30      | 1         |
| Sınıf      |           |
| Lisans III | 1         |
| Lisans IV  | 9         |
| TOPLAM     | <b>10</b> |

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 4’ünün kadın 6’sının erkek olduğu; 18-21 yaş arası 1, 22-25 yaş arası 8 ve 26-30 yaş arası 1 katılımcının olduğu; 1’inin lisans III’ de ve 9’unun lisans IV’ de eğitim gördüğü görülmektedir.

Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli etik kurulu ve uygulama izni 2024/09 sayı ve 09/01/2024 tarihli onay ile Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan alınmıştır. Ayrıca öğrencilerden araştırmada gönüllü olarak yer almak istediklerine yönelik izinler de alınmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada belirtilen amaç doğrultusunda verilerin elde edilmesi amacıyla Burak (2020) tarafından hazırlanıp geliştirilen “İş birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 4’lü likert tipinde 17 maddeden

ve 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri “olumlu bağlılık”, “birlikte çalışma becerileri” ve “gruba yansıtma” olarak adlandırılmıştır. Burak (2020) yapmış olduğu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısını .87 olarak hesaplamıştır. Bu çalışma için ise Cronbach Alpha katsayısı ön teste .684; son teste ise .712 olarak hesaplanmıştır.

#### 2.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veriler çalışma grubuna etkinlikler öncesinde “İş birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği” nin uygulanması; 10 haftalık etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve aynı ölçekle son test uygulamasının yapılması aşamalarından oluşmaktadır.

Oyun, dans ve müzik dersi alan 10 öğrenci ile 50’ + 50’ dakika olmak üzere iki ders saati olarak 10 haftalık ders etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Ders etkinlikleri öncesinde öğrencilere “İş birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği” ile ön test uygulanmıştır. 10 haftalık ders etkinlikleri sonrasında öğrencilere “İş birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır. Söz konusu bu ölçeğin bu uygulamaya yönelik güvenilirliğinin tespit edilmesi amacıyla *JASP 0.18.3.0* istatistiksel analiz programı Cronbach Alfa katsayısı ön teste 0,684; son teste ise 0,712 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek için kullanılan Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı, 0 ile 1 arasında değişen bir ölçüttür ve .70 ile .90 aralığındaki değerler ideal kabul edilmektedir (Creswell & Creswell, 2018). Bu tanıma göre uygulanan envanterin sonucunun güvenilir olduğu söylenilebilir.

### 3. Bulgular

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. “Olumlu bağlılık” Faktörü Ön Test - Son Test Puanları

|                           | N  | M      | SD    | SE    | t      | p     | Cohen’s d |
|---------------------------|----|--------|-------|-------|--------|-------|-----------|
| Olumlu Bağlılık (Öntest)  | 10 | 13.500 | 1.716 | 0.277 | -2.492 | 0.034 | -0.788    |
| Olumlu Bağlılık (Sontest) | 10 | 14.900 | 0.876 | 1.365 |        |       |           |

Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğrencilerin “olumlu bağlılık” faktörü ön test puanları (M=13.500, SD=1.716) ile son test puanları (M=14.900, SD=0.876) arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (p<0.034). Buradan yola çıkarak oyun, dans ve müzik dersi etkinliklerinin, grup dinamiklerini güçlendirerek öğrencilerin iş birliği becerilerini destekleyebileceği ve aralarındaki olumlu bağların gelişimine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Tablo 3. “Birlikte Çalışma Becerileri” Faktörü Ön Test-Son Test Puanları

|  | N  | M      | SD    | SE    | t      | p     | Cohen's d |
|--|----|--------|-------|-------|--------|-------|-----------|
| Birlikte Çalışma Becerileri (Öntest)   | 10 | 28.800 | 2.251 | 0.712 |        |       |           |
| Birlikte Çalışma Becerileri (Son test) | 10 | 32.400 | 2.319 | 0.733 | -3.250 | 0.010 | -1.028    |

Tablo 3'te de görüldüğü gibi öğrencilerin “birlikte çalışma becerileri” faktörü ön test puanları (  $M=28.800$ ,  $SD=2.251$ ) ile son test puanları ( $M=32.400$ ,  $SD=2.319$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.010$ ). Buradan yola çıkarak oyun, dans ve müzik dersi etkinliklerinin, öğrenciler arasında etkileşimi desteklediği, iş birliğine teşvik ettiği ve grup içerisinde daha etkili bir çalışma ortamı oluşturulabildiği söylenebilir.

Tablo 4. “Gruba Yansıtma” Faktörü Ön Test-Son Test Puanları

|                           | N  | M      | SD    | SE    | t      | p     | Cohen's d |
|---------------------------|----|--------|-------|-------|--------|-------|-----------|
| Gruba Yansıtma (Öntest)   | 10 | 10.900 | 3.213 | 1.016 |        |       |           |
| Gruba Yansıtma (Son test) | 10 | 13.800 | 1.549 | 0.490 | -2.918 | 0.017 | -0.923    |

Tablo 4'te de görüldüğü gibi öğrencilerin “gruba yansıtma” faktörü ön test puanları ( $M=10.900$ ,  $SD=3.213$ ) ile son test puanları ( $M=13.800$ ,  $SD=1.549$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.017$ ). Buradan yola çıkarak oyun, dans ve müzik dersi etkinliklerinin öğrencilerin grup içindeki etkileşimlerini artırdığı, bireysel düşüncelerini gruba aktarmalarını kolaylaştırdığını ve grup içi iletişim becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Tablo 5. İşbirlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları

|                   | N  | M      | SD    | SE    | t      | p     | Cohen's d |
|-------------------|----|--------|-------|-------|--------|-------|-----------|
| Toplam (Öntest)   | 10 | 53.200 | 4.315 | 1.365 |        |       |           |
| Toplam (Son test) | 10 | 61.100 | 3.143 | 0.994 | -4.223 | 0.002 | -1.336    |

Tablo 5'te de görüldüğü gibi öğrencilerin “gruba yansıtma” faktörü ön test puanları (M=53.200, SD=4.315) ile son test puanları (M=61.100, SD=3.143) arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.002$ ). Buradan yola çıkarak oyun, dans ve müzik dersi etkinliklerinin bireylerin kendilerini ifade etme kapasitelerini artırarak grup süreçlerine daha aktif katılım sağladığı, iletişim becerilerini geliştirdiği; bununla birlikte bu tür etkinliklerin grup dinamiklerini güçlendirdiği ve bireylerin grup süreçlerine daha anlamlı katkılarda bulunmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Oyun, dans ve müzik dersi kapsamında hazırlanmış etkinlikler öncesinde ve sonrasında uygulanan” İş birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği” sonuçları incelendiğinde “olumlu bağlılık”, “birlikte çalışma becerileri”, “gruba yansıtma” faktörleri ve envanterin toplam puanları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan benzer çalışmalar ölçekten elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Deniz (2020) yapmış olduğu çalışmada Gagne'nin Öğretim Kuramı temelinde yapılandırılmış piyano derslerinde iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin işlevselliğini incelemeyi amaçlamış; kurama dayalı olarak iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin piyano derslerinde başarıyla uygulandığı, iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenciler arasında olumlu bağlılık geliştirdiği ve birbirlerinin öğrenmesine katkıda bulunduğu; iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin piyano derslerinde etkili bir şekilde uygulanabileceği ve bu yöntemin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği sonuçlarına ulaşmıştır. Sotto (2021) yapmış olduğu çalışmada 21. yüzyıl eğitiminde iş birliğine dayalı öğrenmenin, öğretim ve öğrenme süreçlerindeki zorluklarını ve fırsatlarını incelemeyi amaçlamış; iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini güçlendirdiği, sosyal etkileşimlerini artırdığı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde Yang (2023) yapmış olduğu çalışmada iş birliğine dayalı öğrenmenin üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamış; iş birliğine dayalı öğrenmenin, konuşma becerilerinin yanı sıra motivasyon ve eleştirel düşünme becerilerini de artırarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Buradan yola çıkarak “olumlu bağlılık” ve “birlikte çalışma becerileri” faktörlerinin, öğrencilerin yalnızca akademik yeterliliklerini değil, aynı zamanda sosyal etkileşim becerilerini geliştiren uygulamalarla desteklenmesinin eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynadığını destekler niteliktedir. Ayrıca “gruba yansıtma” becerilerinden elde edilen sonuçlara göre oyun, dans ve müzik dersi etkinliklerinin öğrencilerin kendilerini ifade etme ve grup süreçlerine aktif katılım sağlamalarında etkili olduğu; bununla birlikte iş birlikli öğrenme yaklaşımlarının eğitimdeki önemini ve

etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Oyun, dans ve müzik dersi etkinliklerin, konservatuvar ve müzik eğitimi programlarında daha kapsamlı bir şekilde yer almasının öğrencilerin hem bireysel hem de grup becerilerinin geliştirilmesinde olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte oyun, dans ve müzik dersi etkinliklerinin özellikle konservatuvar müzik bölümü öğrencilerine yönelik hazırlanması, içeriğinin ve uygulama yöntemlerinin zenginleştirilerek daha geniş bir öğrenci kitlesine hitap etmesi esnek ve yaratıcı öğrenme ortamları oluşturulması önemli ve gerekli görülmektedir.

Öğrencilerin “gruba yansıtma” ve “birlikte çalışma becerileri” faktörü ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak konservatuvar müzik bölümü öğrencilerinin müfredat programlarında oyun, dans ve müzik derslerine yer verilmesinin, onların bireysel çalışmalarının yanı sıra grup çalışmaları içinde yer alarak meslek hayatlarında müzik öğretmenliğine yönelik hazırlanmaları; öğrenci odaklı etkinlikler planlamaları ve yapılandırmacı kuram doğrultusunda kendi öğrencilerinin öğrenme süreçlerini desteklemeleri açısından gerekli görülmektedir.

Farrell ve Jacobs (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin iş birlikli öğrenme prensiplerini, uygulama süreçlerini değerlendirmek ve yansıtma grupların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan katkısını incelemeyi amaçlamış; öğretmenlerin yansıtma grupları içinde gerçekleştirdikleri iş birlikçi çalışmaların hem bireysel mesleki gelişimlerine hem de öğrencilerle daha etkili bir şekilde etkileşim kurmalarına katkıda bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Buradan yola çıkarak konservatuvar müzik bölümü öğrencilerinin yalnızca bireysel teknik becerilerle değil, grup içi dinamikler ve kolektif yaratıcılık süreçleriyle desteklenmeleri onların hem bireysel hem de grup çalışmaları yoluyla sosyal becerilerinin, iş birliği yeteneklerinin ve meslek hayatlarında karşılaştıkları çok yönlü sorumluluklara uyum sağlama kapasitelerinin geliştirilmesi açısından önemli ve gerekli görülmektedir.

Pedagojik formasyon programını bitiren konservatuvar müzik bölümü öğrencilerinin program sonrasında müzik öğretmenliği mesleğini yapabilecekleri bilinmektedir. Bu nedenle iş birlikli öğrenme becerilerinin öğrencilerin meslek hayatlarında grup çalışmaları ve iş birliği gerektiren ortamlarda etkin bir şekilde çalışabilme yeteneklerini kazanmalarına yardımcı olacağı ve öğretmenlik mesleğinde karşılaştıkları çeşitli durumlar için de hazırlıklı olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, iş bir-

likli öğrenme becerilerini geliştirmelerinin sadece mzık eğitiminde değil, aynı zamanda sınıf yönetimi ve ğrenci ilişkileri gibi pedagojik alanlarda da yeterliklerini geliştireceğinden önemli ve gerekli görülmektedir.

Bu alışma, oyun, dans ve mzık dersi etkinliklerinin mesleki mzık eğitimi alan öğrencilerin eğitim süreçlerinde onların iş birlikli öğrenme becerilerinde etkili bir öğrenme aracı olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalar, bu tür uygulamaların daha geniş çapta kullanılabilirliğini artırmak ve eğitime katkılarını derinlemesine incelemek açısından önerilmektedir.



**KAYNAKÇA**

- Angı, Ç. E. (2018). Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin öğrenci görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(74), 39-45.
- Bailian, L. (2024). Cooperative learning: Teaching strategy to improve music learning. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i01.12168>
- Cengiz, S., Kamali, Z., Bektaş, S. N., & Okumuş, S. (2024). İşbirlikli öğrenmenin analitik ve yaratıcı düşünme üzerine etkisi: 5. sınıf “İnsan ve Çevre” ünitesi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2001-2016. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1405778>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakan Uzunkavak, M. (2020). *Güzel sanatlar liseleri bireysel ses eğitimi derslerinde teknoloji destekli öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 626394). [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Demircioğlu, N. (2022). Pedagojik formasyon alan müzik öğretmeni adaylarının “İstiklal Marşı”nı doğru söyleme ve öğretimine yönelik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(133), 220-232. <https://doi.org/10.29228/asar.1150190>
- Deniz, J. (2020). Gagne'nin öğretim kuramı temelinde yapılandırılmış piyano derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin işlevselliği. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 1-20. <https://doi.org/10.26466/opus.680488>
- Farrell, T. S., & Jacobs, G. M. (2016). Practicing what we preach: Teacher reflection groups on cooperative learning. *TESL-EJ*, 19(4)
- Geniş, G. E. (2009). *Müzik öğretmenlerinin pedagojik formasyon derslerinden yararlanabilme düzeylerine yönelik görüşleri: Gazi Üniversitesi mezunları örneği* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Gürel, S. (2024). Erasmus öğrenci değişim programına katılan mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin ses eğitimi ve koro derslerine yönelik görüşleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 585-596. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.85193>
- Karataş, K. O. (2024). Üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(1), 391-409.
- Karataş, K. O., & Şengül, C. (2018). Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki piyano ders içeriklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 365-373.

- Karkın, A. M., & Kılıç, İ. (2011). “Oyun, dans ve müzik” dersinin müzik öğretmenliği mesleği açısından yeri ve önemi. *Kastamonu Education Journal*, 19(1), 103-112.
- Kaya, S., & Bilen, S. (2014). İpek Yolu’nda müzik kültürü ve eğitimi: MÜZED bölge konferansı bildiriler kitabı. *Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları*.
- Kılınçer, Ö., & Afacan, Ş. (2019). Güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 563-594.
- Okan, S. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi alan konservatuvar öğrencilerinin mesleki kaygıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 115-129.
- Özevin, B. (2006). Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özgür, E. S. (2024). *Türkiye’deki eğitim fakültelerinin 1998-2022 müzik öğretmenliği lisans programlarının karşılaştırmalı incelenmesi ve mevcut programların değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Özgül, M. Ö., & Temiz, E. (2014). Batı müziği koro eğitimi öğretim programı ünitelerinin uygulamada yeterliliği açısından öğretmenlerce değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24-I, 497-512.
- Öztürk, G. (2021). Müzik Eğitiminde İş Birlikli Öğrenme. *Müzik eğitiminde çok bileşenli pedagojik yaklaşımlar ve öğretme-öğrenme yaklaşımları: Tasarımlar, yöntemler, modeller* (ss. 281-326). N. Kalyoncu (Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztürk, G., & Kalyoncu, N. (2018). The effect of cooperative learning on students’ anxiety and achievement in musical ear training lessons. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 365-375. DOI:10.21031/epod.411010
- Sotto, R. B. (2021). Collaborative learning in the 21st century teaching and learning landscape: Effects to students’ cognitive, affective and psychomotor dimensions. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 2(2), 136-152.
- Syahnaz, A., Widiandari, F., & Khoiri, N. (2023). Model pembelajaran cooperative learning dalam meningkatkan motivasi belajar siswa pada mata pelajaran PAI. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 8(1). <https://doi.org/10.23969/jp.v8i1.8656>
- T.C. Resmi Gazete. (2015, 15 Ocak). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. Resmi Gazete (Sayı: 29237). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/01/20150115-1.htm>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014). *Müzik*

*dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://ttkb.meb.gov.tr/>

- Tanrıöver, A. U., & Tanrıöver, G. B. (2015). Genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi süreci içinde verilen keman eğitiminde karşılaşılabilecek olası güçlükler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 555-567. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2679>
- Temiz, E. (2016). Pedagojik formasyon alan müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri. *Turkish Studies*, 11(3), 2165-2174. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9139>
- Tepeli, Y., & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri [Teacher certificate program students' opinions on teaching practice]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research*, 4(2), 313-328.
- Tokatlı, B., & Mustul, Ö. (2021). Özengen müzik eğitimi kurumlarında keman derslerini yürüten öğretmenlerin karşılaştığı problemler. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(43).
- Turan, R. (2021). Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan pedagojik formasyon programları üzerine bir inceleme (1979-2021). *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(47), 2572-2587. <https://doi.org/10.31589>
- Turan, H. S., & Akbulut Demirci, Ş. (2024). Covid-19 pandemisinde okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik çevrim içi özengen piyano eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-151.
- Türkmen, E. F. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi alan konservatuvar öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(11), 1347-1366.
- Uysal, M. E. (2009). İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişti, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]
- Yang, J. (2023). The impact of collaborative learning on enhancing speaking skills of college students. *International Journal of Advanced Academic Studies*, 5(6), 15-20.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2021). *Öğretmen yetiştirme lisans programları: Müzik öğretmenliği lisans programı*. Yükseköğretim Kurulu Yayınları. <https://www.yok.gov.tr/>



”

## BÖLÜM 6

### MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA GÖREV YAPAN AKADEMİSYENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

*Gülce YILMAZ<sup>2</sup>, Ebru TEMİZ<sup>3</sup>*

1 Bu çalışma, 2022 yılında Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü'nde Prof. Dr. Ebru TEMİZ danışmanlığında hazırlanan “Müzik Eğitiminde Dijital Okuryazarlık” başlıklı yüksek lisans tezinin nicel yöntem ve verilerinden yapılandırılarak oluşturulmuştur.

2 Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, Ankara. ORCID: 0000-0002-5002-6976

3 Prof. Dr., Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Bölümü, Ankara. ORCID: 0000-0003-2256-2322

## 1. Giriş

Teknolojinin hızlı gelişmesi ve her alanda etkin kullanılmasıyla birlikte doğru bilgiye ulaşabilme konusu da önem kazanmıştır. Bu konu okuryazarlık türlerinden biri olan dijital okuryazarlık kavramı ile yakından ilişki göstermektedir. Dijital okuryazarlık kavramı ilk kez Paul Gilster (1997) tarafından kullanılmıştır. “Dijital okuryazarlık kavramını geliştiren Paul Gilster’a göre dijital okuryazarlık; dijital cihazlar aracılığıyla bilgiyi bulma, anlama, analiz etme, üretme ve paylaşabilme becerisidir. Dijital okuryazar olmak bilişsel otorite, güvenlik, gizlilik, yaratıcılık, etik sorumluluk ve dijital medyanın kullanımını gerektirmektedir” (Yılmaz, 2022, s. 9). “Digital literacy’, yani ‘dijital okuryazarlık’ olarak adlandırılan terim, efektif ve ciddi bir şekilde internet üzerinden araştırma yapmak, değerlendirmek ve çeşitli dijital teknolojilerden yararlanarak bilgi toplamak anlamına gelir” (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018, s. 16). “Dijital okuryazarlık, bireyin dijital ortamlardan bilgi edinebilmesi, kullanabilmesi, edindiği bilgilerden yeni bilgiler üretebilmesi ve ürettiği bilgiyi paylaşabilmesini olarak tanımlanabilir” (Avcı, 2020). “Dijital okuryazarlık çoklu kaynak kullanarak, bilgiler arasında bağlantı kurarak bilgiye ulaşmak ve bilgiye ulaşırken de gerekli olan işlevsel ve dijital becerilere sahip olmak olarak tanımlanabilir” (Polizzi’den aktaran Kara, 2021, s. 3). “Dijital okuryazarlık, farklı teknolojilerin doğru kullanılabilmesi ile birlikte doğru bilgiye ulaşma, üretme ve paylaşımında bulunabilme ve öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanabilme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir” (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık & Erdoğan, 2017, s. 411). Günümüz teknolojilerinin gelişimiyle birlikte dijital okuryazarlık kavramının tanımları da gelişerek devam etmektedir. Günümüz dünyasında internet aracılığıyla dijital hayatta aktif kalabilmek, gelişmeleri takip edebilmek, doğru bilgiye ulaşabilmek, problemleri anlayıp çözebilmek için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmanın gerekliliği açıktır. “Dijital teknolojileri, özellikle de interneti kullanırken karşılaşılan durumları anlamlandırma ve bu durumlara doğru tepkiler verebilme dijital okuryazar olarak nitelendirilebileceğimiz bireylere özgü bir yetenektir” (Gürtekin, 2019 s. 25). “Dijital okuryazar bireyler, bilgiyi etkin bir şekilde bulan, bulduğu bilgiyi analiz ederek yanlışları atıp doğru bilgiye ulaşabilen, ulaştığı doğru bilgiyi kullanarak yeni bilgiler sentezleyebilen ve elde ettiği yeni bilgiyi dijital ortamda sunabilen kişilerdir” (Kozan ve Özek, 2019, s. 108). Bireysel yaşamımız yanı sıra eğitim alanında bahsi geçen dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmak büyük önem taşımaktadır. “Bilgi teknolojilerini rahatlıkla ve verimli bir şekilde kullanabilen, yaratıcı, girişimci, üreten, yenilikçi, bireysel sorumluluk sahibi, sürekli kendini yenileyen insanlar bilgi çağının başarılı bireyleri olacaklardır. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi eğitimcilerin ve eğitim sisteminin sorumluluğudur” (Atalay, 1996, aktaran Bölükoğlu,

2002). “Teknolojiyi üreten kalifiyeli ya da nitelikli insan gücü, bu gücü yetiştiren ise eğitimidir” (Mutlu, 2008, s. 3). Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından “Öğrencilerinize etkili dijital okuryazarlar olabilmeleri için nasıl destek olabilirsiniz” sorusundan yola çıkarak “Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu” hazırlanmıştır (MEB, 2020). Bu kılavuz eğitim alanında dijital okuryazarlığı anlamaya ve teşvik etmeye yönelik bir çalışma olarak öğretmenlere ve öğrencilere katkı sağlamaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde teknolojiye kolayca adapte olabilmek ve etkin bir şekilde kullanılabilmek dijital okuryazar olmak ile ilgilidir (Üstündağ, Güneş & Bahçivan, 2017). Eğitimde her zaman rol model olan öğretmenlerin, öğrencilerinin dijital dünyaya güvenli bir şekilde katılmalarını sağlamak için kendilerinin de dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. “Bu bağlamda, çağın sürekli değişen ve gelişen koşullarına mesleğinin gerekleri içinde ayak uydurmak her meslek gurubu [grubu] için önemliyken, öğretmenler için bir zorunluluk olmuştur” (Bölüköçü, 2002, s. 251). Özellikle öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri eğitimin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Zhao, Kynäshlahti & Sintonen’dan aktaran Babacan, 2022). Ülkemizde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren üniversiteler ve üniversite çatısı altında eğitim fakülteleri bulunmaktadır. Bu eğitim fakülteleri bünyesinde olan öğretmen yetiştirme lisans programlarından bir tanesi de müzik öğretmenliği lisans programlarıdır. Müzik öğretmenliği bölümleri ortaöğretim ve lise kademesindeki okullara müzik öğretmeni yetiştirmektedir. Kutluk (1996, s. 3) müzik öğretmenliği bölümlerinin temel amacını, müzik öğretmenliği formasyonuna sahip, eğitsel müziği iyi bilen, müziksel işitme- okuma yazması gelişmiş, sesini doğru ve güzel kullanan, estetik beğeni düzeyi yüksek, genel müzik eğitiminde kullanılacak öğretmen ve öğrenci çalgılarını yeterli düzeyde çalabilen ve bu arada, evrensel ve ulusal müzik türleri ile ilgili yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olan müzik öğretmenleri yetiştirmektedir olarak açıklamaktadır. “İnanılmaz ölçüde elektronik aracın yaratılması şüphesiz okullardaki müzik eğitimi ve öğretimini de doğrudan etkilemektedir. Artık dünyanın pek çok ülkesinde, diğer eğitim alanlarında olduğu gibi müzik eğitiminin her düzeyinde dersler teknoloji desteği ile yürütülmektedir” (Tecimer, 2006, s. 1). “Dijital okuryazarlığın artması, müzik eğitimi sürecinin yeniden yapılanmasını da beraberinde getirmiştir” (Avcı, 2020, s. 127). Avcı (2020) müzik eğitiminde teknolojiye yer verilmesinin öğrencilerin dijital okuryazarlık sürecine getirdiği faydaları; çeşitli dijital öğrenme aracılığıyla müzik dersi tasarımlarının geliştirilmesi, öğrenme ve öğretme süreçlerini destekleyen araçlar ve kaynaklar, çevrimiçi müzik eğitimi veren kaynaklara erişim, müzik araştırmalarına olanak, müzik eğitimi içeriklerini atıfta bulunarak karşılaştırma, öğrencilerin besteleme yeteneklerine katkı, online ya da offline olarak sunulan uzaktan müzik eğitimleri ile öğrencilerin müzikteki per-

formanslarını düzeltmelerine ve onları etkin bir şekilde sunmalarına yardımcı olması olarak ifade etmektedir. Aynı şekilde Ömür ve Sonsel (2021) müzik eğitimi sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin önem taşıdığını ve bu düzeyin güçlendirilmesi gerektiğini konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Bütün eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan akademisyenler gibi müzik eğitimcisi akademisyenlerinde dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları, dijital okuryazar öğrenci ve öğretmen adayları yetiştirmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada, müzik eğitimcisi akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri araştırılmıştır. Bu araştırmanın ana problemi; “Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu ana problem ışığında;

1. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?

2. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri arasında;

a-cinsiyet,

b- hizmet yılı,

c-yaş,

d-öğrenim düzeyi,

e-akademik unvan,

f-günlük internet kullanım süresi,

g-günlük dijital araç kullanım süresi,

h-en sık kullanılan dijital araç, değişkenleri açısından fark var mıdır?, sorularına cevap aranmıştır.

## 2. Çalışmanın Önemi

Dijital okuryazarlık ve eğitim ile ilgili mevcut literatür incelendiğinde, farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin araştırıldığı çalışmalar bulunmasına karşın müzik eğitimi alanında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, ilgili literatürdeki araştırmalar evren ve örneklem bakımından incelendiğinde akademisyenlere yönelik bir araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle müzik eğitimi alanındaki akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan bu araştırmanın, müzik eğitimi alanında yapılacak ilk araştırma olacağı ve sonraki araştırmalara zemin hazırlayacağı ön görülmektedir. “Dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin hayatlarıyla bağlantı kuran, onları eleştiren, bağımsız öğrenenler olmaları için teşvik eden, iş birliğine dayalı ve yaratıcı öğrenme deneyim-



leri sağlayan bir sınıf ortamı oluşturulmasıyla mümkündür” (MEB, Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu, 2020, s. 39).

### **3. Yöntem**

#### **3.1. Araştırmanın Deseni**

Müzik eğitimi alanında görev yapmakta olan akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden durum tespit çalışması kullanılmış olup betimsel yöntem izlenmiştir. Chmiliar (2010) durum çalışmasını, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır olarak açıklamaktadır. “Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki çalışmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler” (Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F, 2020, s. 25).

#### **3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 36 üniversitenin Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda görev yapmakta olan 413 akademisyenden ölçme aracına katılım sağlayan 150 akademisyen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan akademisyenlerin kişisel ve demografik özellikleri Tablo 3.2.1’de verilmektedir.

**Tablo 3.2.1** Akademisyenlere İlişkin Kişisel ve Demografik Özellikler

| Değişken                            | Kategori            | f   | %    |
|-------------------------------------|---------------------|-----|------|
| Cinsiyet                            | Kadın               | 74  | 49,3 |
|                                     | Erkek               | 76  | 50,7 |
| Hizmet Yılı                         | 1-5 Yıl             | 10  | 6,7  |
|                                     | 6-10 Yıl            | 16  | 10,7 |
|                                     | 11-15 Yıl           | 22  | 14,7 |
|                                     | 16-20 Yıl           | 31  | 20,7 |
|                                     | 20 Yıl ve üzeri     | 71  | 47,2 |
| Yaş                                 | 20-29 Yaş           | 6   | 4,0  |
|                                     | 30-39 Yaş           | 40  | 26,7 |
|                                     | 40-49 Yaş           | 68  | 45,3 |
|                                     | 50-59 Yaş           | 28  | 18,7 |
|                                     | 60 ve üzeri         | 8   | 5,3  |
| Öğrenim Durumu                      | Lisans              | 1   | ,6   |
|                                     | Yüksek Lisans       | 13  | 8,7  |
|                                     | Doktora             | 123 | 82,0 |
|                                     | Sanatta Yeterlik    | 13  | 8,7  |
| Akademik Unvan                      | Profesör            | 32  | 21,3 |
|                                     | Doçent              | 41  | 27,3 |
|                                     | Dr. Öğretim Üyesi   | 46  | 30,7 |
|                                     | Öğretim Görevlisi   | 15  | 10,0 |
|                                     | Araştırma Görevlisi | 15  | 10,0 |
| Günlük İnternet Kullanım Süresi     | 1 Saat              | 4   | 2,7  |
|                                     | 2-3 Saat            | 53  | 35,3 |
|                                     | 4-5 Saat            | 58  | 38,7 |
|                                     | 6 Saat ve üzeri     | 35  | 23,3 |
| Günlük Dijital Araç Kullanım Süresi | 1 Saat              | 6   | 4,0  |
|                                     | 2-3 Saat            | 45  | 30,0 |
|                                     | 4-5 Saat            | 60  | 40,0 |
|                                     | 6 Saat ve üzeri     | 39  | 26,0 |
| En Sık Kullandıkları Dijital Araç   | Telefon             | 76  | 50,7 |
|                                     | Tablet              | 5   | 3,3  |
|                                     | Bilgisayar          | 64  | 42,7 |
|                                     | Yazıcı              | 3   | 2,0  |
|                                     | Ses Cihazı          | 2   | 1,3  |

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla veriler, Acar (2015) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği (DODÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Acar (2015) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği 40 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar,

Farkındalık, Bağlamsal Kullanım, Güvenli Katılım, Dijital Kimlik Yönetimi ve Temel Araç ve Ortam Bilgisi alt boyutlarıdır. Ölçekte puanlama, Tam Yeterli için 5 puan, Çok Yeterli için 4 puan, Orta Yeterli için 3 puan, Az Yeterli için 2 puan ve Yeterli Değil için 1 puan olarak belirlenmiştir. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Ölçeğinin alt boyutlarından Farkındalık boyutundan en çok 85, en az 17 puan; Bağlamsal Kullanım boyutundan en çok, 45, en az 9; Güvenli Katılım boyutundan en çok 30, en az 6; Dijital Kimlik Yönetimi boyutundan en çok 20, en az 4; Temel Araç ve Ortam Bilgisi boyutundan en çok 25, en az 5 puan alınabilmektedir. Ölçeğin bütününden alınabilecek en yüksek puan 205, en düşük puan 41 olarak belirlenmiştir. Ölçekte, 15.,16.,17.,18.,19.,20.,21.,22.,23.,24.,25.,26.,27.,28.,29.,33.,34. maddeler Farkındalık alt boyutunu; 2.,7.,8.,9.,10.,11.,12.,13.,14. maddeler Bağlamsal Kullanım alt boyutunu; 30.,31.,32.,35.,36.,37. maddeler Güvenli Katılım alt boyutunu; 38.,39.,40. maddeler Dijital Kimlik alt boyutunu ve 1.,3.,4.,5.,6., maddeler Temel Araç ve Ortam Bilgisi alt boyutlarını ölçmektedir. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Ölçeğini geliştiren Acar (2015) tarafından ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla ölçeğin alt boyutlarına ve ölçeğin bütününe ait Cronbach  $\alpha$  değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach  $\alpha$  değerlerine bakıldığında, 17 maddeden oluşan farkındalık alt ölçeği için .968, 9 maddeden oluşan bağlamsal kullanım alt ölçeği için .958, 6 maddeden oluşan güvenli katılım alt ölçeği için .928, 4 maddeden oluşan dijital kimlik yönetimi alt ölçeği için .908, 5 maddeden oluşan temel araç ve ortam bilgisi alt ölçeği için .899 olarak ve 40 maddeden oluşan ölçeğin bütünü için .980 olarak bulunmuştur. Hem ölçeğin bütününe hem de alt ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir (Acar, 2015 s. 29). Bu araştırma için yapılan güvenilirlik hesaplamalarında Cronbach Alpha değeri ölçeğin bütünü için .962 olarak hesaplanmıştır. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutları için belirlenen puan aralıkları Tablo 3.3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.3.1** *Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlar İçin Belirlenen Puan Aralıkları*

| ÖLÇEK/<br>DÜZEY  | Farkındalık | Bağlamsal<br>Kullanım | Güvenli<br>Katılım | D i j i t a l<br>K i m l i k<br>Yönetimi | T e m e l<br>A r a ç v e<br>O r t a m<br>B i l g i s i | Ölçeğin<br>Bütünü |
|------------------|-------------|-----------------------|--------------------|--|--|-------------------|
| Tam Yeterli      | 73-85       | 41-45                 | 26-30              | 17-20                                    | 21-25  | 173-205           |
| Çok Yeterli      | 59-72       | 33-40                 | 21-25              | 14-16                                    | 17-20  | 140-172           |
| Orta Yeterli     | 45-58       | 25-32                 | 16-20              | 11-13                                    | 13-16  | 107-139           |
| Az Yeterli       | 31-44       | 17-24                 | 11-15              | 9-10                                     | 9-12   | 74-106            |
| Yeterli<br>Değil | 17-30       | 9-16                  | 6-10               | 4-7                                      | 5-8  | 41-73             |

### 3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler, SPSS 26.0 paket programına aktarılarak istatistik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın betimsel istatistiklerinin hesaplanmasında aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Kolmogorov- Smirnov normallik testinden yararlanılmış olup varyansların homojenliği için ise Levene istatistiği (Tablo 3.4.1) yapılmıştır. Araştırma nicel verilerinin normal dağılıma uygun olmadığı tespit edildiğinden araştırma verilerinin analiz edilmesinde non-parametrik testler tercih edilmiştir.

**Tablo 3.4.1** Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım Testi Sonuçları

| Değerler    | DODÖ   |
|-------------|--------|
| N           | 150    |
| $\bar{X}$   | 179,44 |
| SS          | 19,204 |
| K-Smirnov Z | 1,741  |
| p           | ,005   |

Tablo 3.4.1'e göre p değerinin ,005 olması araştırma verilerinin normal dağılıma uygun olmadığını göstermektedir ( $p \leq 0,05$ ).

**Tablo 3.4.2** Levene Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

| Levene | df1 | df2 | p    |
|--------|-----|-----|------|
| 2,933  | 4   | 145 | ,023 |

Tablo 3.4.2'ye göre p değerinin ,023 olması varyansların homojen olmadığını göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Bu nedenle değişkenler arası farkların belirlenmesinde; birbirinden bağımsız 2 grubun bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi ve 2'den fazla grubun değişkene ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

## 4. Bulgular

Bu bölümde problem durumu ve alt problemlerden elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

### 4.1. Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri ve dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 4.1'de verilmektedir.

**Tablo 4.1** *Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri*

| <b>DODÖ Alt Boyutları</b>   | <b>N</b>   | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>Düzyer</b>      |
|-----------------------------|------------|-----------------------------|--------------------|
| Farkındalık                 | 150        | 75,95                       | Tam Yeterli        |
| Bağlamsal Kullanım          | 150        | 41,63                       | Tam Yeterli        |
| Güvenli Katılım             | 150        | 26,29                       | Tam Yeterli        |
| Dijital Kimlik Yönetimi     | 150        | 13,07                       | Orta Yeterli       |
| Temel Araç ve Ortam Bilgisi | 150        | 23,13                       | Tam Yeterli        |
| <b>Toplam</b>               | <b>150</b> | <b>180,42</b>               | <b>Tam Yeterli</b> |

DODÖ: Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği

Tablo 4.1 incelendiğinde, akademisyenlerin ölçeğin bütününden aldıkları toplam puanın aritmetik ortalamasının 180.42 (tam yeterli) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamaları tabloda görüldüğü üzere farkındalık alt boyutu için 75.95, bağlamsal kullanım alt boyutu için 41.63, güvenli katılım alt boyutu için 26.29, dijital kimlik yönetimi alt boyutu için 13.07 ve temel araç ve ortam bilgisi alt boyutu için 23,13 olarak belirlenmiştir. Belirlenen sonuçlara göre akademisyenlerin ölçeğin her boyutu için tam yeterli düzeyde dijital okuryazarlık yeterliğine sahip oldukları söylenebilir.

## 4.2. Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

### 4.2.1. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.2.1'de verilmektedir.

**Tablo 4.2.1** *Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

| <b>DODÖ</b>      | <b>p</b> |
|------------------|----------|
| B1 <sup>12</sup> | ,941     |
| B2 <sup>3</sup>  | ,268     |
| B3 <sup>4</sup>  | ,573     |
| B4 <sup>5</sup>  | ,852     |
| B5 <sup>6</sup>  | ,000     |
| <b>Toplam</b>    | ,196     |

- 1 Farkındalık
- 2 Bağlamsal Kullanım
- 3 Güvenli Katılım
- 4 Dijital Kimlik Yönetimi
- 5 Temel Araç ve Ortam Bilgisi

Tablo 4.2.1 incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>05$ ).

Ölçek boyutları açısından analiz edilip incelendiğinde ise; B5 (Temel Araç ve Ortam Bilgisi) boyutunda akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<05$ ). Bu anlamlılığın hangi cinsiyete yönelik olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlı çıkan B5 temel araç ve ortam bilgisi boyutuna Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney testi sonuçları Tablo 4.2.1.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.1.1** *Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinde Cinsiyet Değişkeninin Temel Araç ve Ortam Bilgisi Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

| Cinsiyet | N  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U        | p    |
|----------|----|-----------------|--------------|----------|------|
| Kadın    | 74 | 61,77           | 4571,00      | 1796,000 | ,000 |
| Erkek    | 76 | 88,87           | 6754,00      |          |      |

$p<,05$

Mann-Whitney testi sonucuna göre, kadın ve erkek akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur:  $U=1796,000$ ,  $p<,05$ . Başka bir deyişle, erkek akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın akademisyenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2.2. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre incelenmesi

**Tablo 4.2.2** *Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

| DODÖ          | N   | X <sup>2</sup> | p    |
|---------------|-----|----------------|------|
| B1            | 150 | 9,079          | ,059 |
| B2            | 150 | 9,157          | ,057 |
| B3            | 150 | 4,315          | ,365 |
| B4            | 150 | 12,277         | ,015 |
| B5            | 150 | 3,654          | ,455 |
| <b>Toplam</b> | 150 | 7,349          | ,119 |

Tablo 4.2.2. incelendiğinde, B4 (Dijital kimlik yönetimi) alt boyutunda akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). Bu anlamlılığın hangi hizmet yılı grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlı çıkan B4 dijital kimlik ve yönetimi boyutuna Kruskal- Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal- Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.2.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.2.1** *Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinde Hizmet Yılı Değişkeninin Dijital Kimlik Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

| Hizmet Yılı     | N  | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | p    |
|-----------------|----|-----------------|----|----------|------|
| 1-5 yıl         | 10 | 85,50           | 4  | 12,277   | ,015 |
| 6-10 yıl        | 16 | 70,69           |    |          |      |
| 11-15 yıl       | 22 | 65,55           |    |          |      |
| 16-20 yıl       | 31 | 97,32           |    |          |      |
| 20 yıl ve üzeri | 71 | 38,73           |    |          |      |

$p<.05$

Tablo 4.2.2.1 incelendiğinde, değişkenin en fazla 16-20 hizmet yılına sahip olan akademisyenler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu bulguyu sırasıyla, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl görev yapan akademisyenlerin izlediği ve tabloya göre hizmet yılı değişkeninin en az 20 yıl ve üzeri görev yapan akademisyenlerin dijital kimlik yönetimi boyutunda etkili olduğunu söyleyebiliriz  $X^2 (sd=4, n=150) = 12,277, p<.05$ .

### 4.2.3. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

**Tablo 4.2.3** *Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

| DODÖ          | N   | $X^2$  | p    |
|---------------|-----|--------|------|
| B1            | 150 | 2,090  | ,719 |
| B2            | 150 | 10,069 | ,039 |
| B3            | 150 | ,266   | ,992 |
| B4            | 150 | 1,509  | ,825 |
| B5            | 150 | 3,499  | ,478 |
| <b>Toplam</b> | 150 | 1,312  | ,859 |

Tablo 4.2.3. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine yaş değişkeninin etkisinin olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Dijital okuryazarlık ölçeği alt boyutları açısından değerlendirildiğinde ise akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine yaş değişkeninin B2 yani bağlamsal kullanım boyutunda etkisinin olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ).

Bu anlamlılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlı çıkan B2 bağlamsal kullanım boyutuna Kruskal- Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal- Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.3.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.3.1** *Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinde Yaş Değişkeninin Bağlamsal Kullanım Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

| Yaş             | N  | Sıra Ortalaması | sd | X <sup>2</sup> | p    |
|-----------------|----|-----------------|----|----------------|------|
| 20-29 yaş       | 6  | 81,25           | 4  | 10,069         | ,039 |
| 30-39 yaş       | 40 | 88,85           |    |                |      |
| 40-49 yaş       | 68 | 76,01           |    |                |      |
| 50-59 yaş       | 28 | 58,82           |    |                |      |
| 60 yaş ve üzeri | 8  | 58,44           |    |                |      |

$p < .05$

Tablo 4.2.3.1 incelendiğinde, akademisyenlerin yaş grupları, ölçeğin bağlamsal kullanım boyutuna göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir,  $X^2$  ( $sd=4$ ,  $n=150$ ) = 10,069,  $p < .05$ . Akademisyenlerin yaş gruplarının ortalamaları incelendiğinde, yaş değişkeninin bağlamsal kullanım boyutunda en fazla 30-39 yaş aralığında etkili olduğu görülmektedir. Bu bulguyu, sırasıyla 20-29 yaş aralığı ve 40-49 yaş aralığının izlediği, 50-59 ve 60 yaş ve üzeri yaş grubunda olan akademisyenlerin bağlamsal kullanım boyutunda yaş değişkeninin etkisinin diğer gruplara oranla daha düşük olduğu söylenebilir.



#### 4.2.4. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

**Tablo 4.2.4** Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| DODÖ          | N   | X <sup>2</sup> | p    |
|---------------|-----|----------------|------|
| B1            | 150 | ,454           | ,929 |
| B2            | 150 | 4,211          | ,240 |
| B3            | 150 | ,510           | ,917 |
| B4            | 150 | 1,436          | ,697 |
| B5            | 150 | ,819           | ,845 |
| <b>Toplam</b> | 150 | ,571           | ,903 |

Tablo 4.2.4. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine öğrenim düzeyi değişkeninin etkisinin olmadığı görülmüş olup dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları değerlendirildiğinde de öğrenim düzeyleri değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

#### 4.2.5. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin akademik unvan değişkenine göre incelenmesi

**Tablo 4.2.5** Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Akademik Unvan Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| DODÖ          | N   | X <sup>2</sup> | p    |
|---------------|-----|----------------|------|
| B1            | 150 | ,199           | ,978 |
| B2            | 150 | 4,746          | ,191 |
| B3            | 150 | ,707           | ,871 |
| B4            | 150 | 1,106          | ,776 |
| B5            | 150 | 3,141          | ,370 |
| <b>Toplam</b> | 150 | ,433           | ,933 |

Tablo 4.2.5. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine akademik unvan değişkeninin etkisinin olmadığı görülmektedir. Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları değerlendirildiğinde de akademik unvan değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p > .05$ ).

#### 4.2.6. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre incelenmesi

**Tablo 4.2.6** Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| DODÖ          | N   | X <sup>2</sup> | p    |
|---------------|-----|----------------|------|
| B1            | 150 | 1,422          | ,700 |
| B2            | 150 | 9,553          | ,023 |
| B3            | 150 | 1,976          | ,577 |
| B4            | 150 | 1,107          | ,775 |
| B5            | 150 | 7,088          | ,069 |
| <b>Toplam</b> | 150 | 3,182          | ,364 |

Tablo 4.2.6. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine günlük internet kullanım süresi değişkeninin etkisinin olmadığı görülmüştür. Dijital okuryazarlık alt boyutlarında ise, B2 yani bağlamsal kullanım alt boyutunda akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile günlük internet kullanım süreleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Bu anlamlılığın hangi günlük internet kullanım süresi grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlı çıkan B2 bağlamsal kullanım boyutuna Kruskal- Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.6.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.6.1** Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkeninde Bağlamsal Kullanım Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Günlük İnternet Kullanım Süresi | N  | Sıra Ortalaması | sd | X <sup>2</sup> | p    |
|---------------------------------|----|-----------------|----|----------------|------|
| 1 saat                          | 4  | 20,00           | 3  | 9,553          | ,023 |
| 2-3 saat                        | 53 | 72,91           |    |                |      |
| 4-5 saat                        | 58 | 75,34           |    |                |      |
| 6 saat ve üzeri                 | 35 | 84,04           |    |                |      |

Tablo 4.2.6.1 incelendiğinde, günlük internet kullanım süresi değişkeninin, ölçeğin bağlamsal kullanım boyutunda en fazla 6 saat ve üzerinde günlük internet kullananlar üzerinde etkili olduğu görülmektedir  $X^2$  ( $sd=3$ ,  $n=150$ ) = 9,553,  $p<.05$ . Bu durumda günlük internet kullanım süresi arttıkça günlük internet kullanım süresi değişkeninin etkisinin arttığı söylenebilir.

#### 4.2.7. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük dijital araç kullanım süresi değişkenine göre incelenmesi

**Tablo 4.2.7** Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük Dijital Araç Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| DODÖ          | N   | X <sup>2</sup> | p    |
|---------------|-----|----------------|------|
| B1            | 150 | 2,394          | ,495 |
| B2            | 150 | 6,608          | ,085 |
| B3            | 150 | ,930           | ,818 |
| B4            | 150 | 2,635          | ,451 |
| B5            | 150 | 5,367          | ,500 |
| <b>Toplam</b> | 150 | 1,781          | ,619 |

Tablo 4.2.7. incelendiğinde, dijital okuryazarlık ölçeğinin tamamı ve alt boyutları açısından akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine günlük dijital araç kullanım süreleri değişkeninin etkisinin olmadığı bulunmuştur ( $p > .05$ ).

#### 4.2.8. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin en sık kullanılan dijital araç değişkenine göre incelenmesi

**Tablo 4.2.8** Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin En Sık Kullanılan Dijital Araç Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| DODÖ          | N   | X <sup>2</sup> | p    |
|---------------|-----|----------------|------|
| B1            | 150 | 1,832          | ,400 |
| B2            | 150 | 1,402          | ,496 |
| B3            | 150 | ,997           | ,607 |
| B4            | 150 | 2,314          | ,314 |
| B5            | 150 | 6,672          | ,036 |
| <b>Toplam</b> | 150 | 2,476          | ,290 |

Tablo 4.2.8. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine en sık kullanılan dijital araç değişkeninin etkisinin olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Dijital okuryazarlık ölçeği alt boyutları incelendiğinde ise, B5 yani temel araç ve ortam bilgisi boyutunda akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında en sık kullandıkları dijital araç değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır ( $p < .05$ ). Ancak B5 boyutu incelendiğinde anlamlı bir sonucuna ulaşılamamıştır ( $p > .05$ ).

## 5. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde, müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğinin sorularına verdikleri yanıtlar ile kendi dijital okuryazarlık düzeylerini tam yeterli seviyede değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin dijital okuryazarlık durumları cinsiyet, hizmet yılı, yaş, akademik unvan, günlük internet kullanım süresi, günlük dijital araç kullanım süresi ve en sık kullandıkları dijital araç değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu incelemeler ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, bir farklılık göstermediği ancak ölçek boyutları açısından analiz edildiğinde temel araç ve ortam bilgisi alt boyutunda erkek akademisyenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ocak ve Karakuş (2019) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini inceleyen çalışmalarında, dijital okuryazarlık düzeylerinin yalnızca uygulama kullanabilme boyutunda erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2016) fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini inceleyen çalışmasında, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021), Bay (2021) öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, cinsiyet değişkeninin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının olması, araştırmaların yapıldığı üniversitelerin çeşitlilik göstermesi ve araştırmaların yapıldığı seneler açısından farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde, bir farklılık göstermediği ancak dijital kimlik yönetimi alt boyutunda 16-20 hizmet yılına sahip akademisyenler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Doğan ve Birişçi (2022) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, hizmet yılı değişkeninin öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı ancak teknik alt boyutta hizmet yılı daha az olan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun nedeni, kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin yaşça daha genç olmaları, eğitim hayatlarında teknoloji ile ilgili dersleri daha fazla almış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde, farklılık göstermediği ancak bağlamsal kullanım alt boyutunda 30-39 yaş aralığında etkili olduğu tespit edilmiştir. Keskin ve Küçük (2021) sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, yaş değişkeninin dijital okuryazarlıkları üzerinde bir et-

kisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bayrakcı ve Narmanlıoğlu (2021) Türkiye'deki lisans öğrencilerinin ve mezunlarının dijital okuryazarlıklarını inceledikleri araştırmalarında, 25-32 ve 33-40 yaş grubundaki öğrencilerin diğer gruplara oranla daha yüksek dijital okuryazarlık düzeyine sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Bu durumun nedeni ilgili yaş aralığındaki öğrencilerin teknolojiyi en sık kullanan yaş aralığı olarak açıklanabilmektedir.

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, dijital okuryazarlığın bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Kozan ve Özek (2019) BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf düzeyine göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun, iki araştırmanın farklı çalışma gruplarıyla yapılmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri akademik unvan değişkenine göre incelendiğinde dijital okuryazarlığın bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç ve Pürbudak (2022) öğretim elemanlarının uzaktan öğretim performanslarında dijital okuryazarlık düzeylerini inceleyen araştırmalarında, akademik unvan değişkenlerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki araştırma birbirini destekler niteliktedir.

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri günlük internet kullanım süresi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği ancak bağlamsal kullanım alt boyutunda 6 saat ve üzerinde günlük internet kullanan akademisyenlerde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öztürk ve Budak (2019) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık değerlendirmelerini inceledikleri araştırmalarında, günlük internet kullanım sürelerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde ayırt edici bir etkisi olmadığı sonucuna varmışlardır. Bu iki çalışmanın sonucu birbirini destekler niteliktedir.

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri günlük dijital araç kullanım süresi değişkenine göre incelendiğinde dijital okuryazarlığın bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kozan, Bulut ve Özek (2019) BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, bilgisayar kullanım sürelerinin dijital okuryazarlık üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki çalışma birbirini destekler niteliktedir.

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri en sık kullandıkları dijital araç değişkenine göre incelendiğinde, dijital okuryazarlığın bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkararak; akademisyenleri dijital okuryazarlık konusunda bilgilendirici, geliştirici hizmet içi eğitimlerin yapılması, eğitim fakültelerinin branşlarında çalışan akademisyenlerin dijital okuryazarlık durumlarını karşılaştıran araştırmalar yapılması, kadın akademisyenlere yönelik dijital okuryazarlık durumlarını geliştirici çalışmaların yapılması, müzik öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

**Kaynakça**

- Acar, Ç. (2015). Anne ve babaların ilkökul ortaokul ve lise öğrenci çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri. (Yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Seçuk İletişim Dergisi*, 14(2), 859-894.
- Avcı, A. (2020). Dijital okuryazarlıkta müzik eğitimi. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 8(20), 111-131. doi:https://doi.org/10.31126/akrajournal.650884
- Babacan, M. D. (2022). Müzik öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 7(43), 1348-1351.
- Bay, D. N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 172-187.
- Bayrakcı, S., & Narmanlıoğlu, H. (2021). Türkiye'deki lisans öğrencilerinin ve mezunlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 12(46), 46-67.
- Bölükoğlu, H. İ. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim-iş eğitiminin genel bir değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 247-259.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29.baskı b.). Pegem Akademi.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. *Encyclopedia of Case Study Research* (s. 582-584). içinde J. Mills, G. Eurepas, E. Wiebe.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Doğan, C., & Birişçi, S. (2022). Covid-19 süreciyle birlikte öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 53-76.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- Gürtekin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin boş zaman tutumları ile sosyalleşme taktikleri ve dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi) Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Kaya Uyanık, G., & Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 4408-429.

- Kara, S. (2021). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, H., & Küçük, G. (2021). Sınıf öğretmenlerin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*(2), 131-147.
- Kılıç, S., & Pürbudak, A. (2022). Öğretim elemanlarının uzaktan öğretim performanslarında dijital okuryazarlık düzeyinin ve örgütsel destek algısının rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 9(2), 133-147.
- Kozan, M., & Bulut Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Kozan, M., & Bulut Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firsbed/issue/43827/538657> adresinden alındı
- Kutluk, Ö. (1996). Okul şarkılarına piyano ile eşlik yapabilme becerisinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma. (Yüksek lisans tezi) Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu: <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=8> adresinden alındı
- Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31358> adresinden alındı
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Ömür, Ö., & Sonsel, Ö. B. (2021). COVID-19 and digital literacy; assessing pre-service music teachers' views on piano lessons provided in emergency remote teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 117-126.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. doi:<https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Öztürk, Y., & Budak, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*(21), 156-172.
- Tecimer, B. (2006). İnternet ve yaşam boyu müzik eğitimi. *Müzed Kış*(15), 8-9. [https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/B-Tecimer\\_12.pdf](https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/B-Tecimer_12.pdf) ad-



resinden alındı

- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Yılmaz, G. (2022). Müzik eğitimde dijital okuryazarlık. (Yüksek lisans tezi) Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü.



”

## BÖLÜM 7

### GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK MÜZİĞİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

*Nur Yasemin BAŞKAN GÜNAL<sup>1</sup>,  
Şefika TOPALAK<sup>2</sup>*

1 Rize Türk Telekom Güzel Sanatlar Lisesi, ORCID: 0000-0003-4442-270X

2 Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi GSEB, ORCID: 0000-0002-8626-5194

## GİRİŞ

Müzik, temelinde eğitsel vasfı olan bir sanat formudur. Bireyler, müzikle olan ilişkilerinin türüne, yönüne, kapsamına ve seviyesine bağlı olarak farklı kazanımlar elde ederler. Müziğin, insan hayatındaki neredeyse tüm fonksiyonu ancak müzik eğitimi sayesinde gerçekleşir, evrilir, ilerler ve tamamlanır. Bu açıdan, müzikle bağlantılı olan her birey, müziğin eğitsel yönüyle de çeşitli şekillerde ilişkilidir. Müziğin, insanoğlunun tarih boyunca bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevleri bakımından belirgin bir konuma sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda, müzik insanoğlunun kültürel mirasının bir parçası olarak kabul edilirken, eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olarak da değerlendirilmektedir (Uçan, 2005).

Eğitim, TDK ye göre çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde veya dışında doğrudan veya dolaylı yardım etme ve terbiye anlamına gelir (URL-1). Demirel'e göre eğitim ise; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (1992). Eğitiminin çok boyutlu oluşumu içinde müzik en önemli araçlar arasında yer alır (Yıldız, ve Demircioğlu, 1996). Müzik eğitimi, toplumların bireyelerine yönelik olarak belirlediği uzak, genel ve özel hedefleri karşılamak üzere özel olarak tasarlanmış bir eğitim disiplini. Bu disiplin, müziğin teorik ve pratik yönlerini içeren ve öğrencilere disiplinli bir yaklaşım sağlayarak bireysel yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunar. Müzik eğitimi, aynı zamanda bireylerin kendilerini ifade etme ve yaratıcılıklarını geliştirme becerilerini de artırarak, toplumların kültürel mirasının korunmasına ve zenginleştirilmesine katkıda bulunur (Aksu, 2021).

Müzik eğitim süreci, kapsamlı bir yapıda yer alan ve birçok farklı müzikal uygulama etkinliğini içeren iki ayrı öğretim ve eğitim tipi çerçevesinde oluşan bir yapıya sahiptir. Bu iki tip eğitim, informal-yaygın ve formal-örgün müzik eğitimi olarak adlandırılmaktadır ve birbirleriyle etkileşim halinde bulunarak öğrencilerin müzikal yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Informal-yaygın müzik eğitimi, okul dışında gerçekleşen bir süreç iken, formal-örgün müzik eğitimi ise okulların programlı eğitimleri kapsamında yer almaktadır (Şen ve Şen, 2020). Uçan'a göre müzik eğitimi; genel, mesleki ve özengen olmak üzere üçe ayrılır (2005).

Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütünü, bir kolunu ya da dalını meslek olarak seçen, müziğe yeterli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar (URL-2).

Türk müziği; temeli ritim ve ezgiye dayanan tek sesli bir müzik türüdür. Makamlarının zenginliği, ritim kalıplarının ve usullerinin çeşitliliği

sebebiyle çok sesli ve armonik bir yapıya sahip olan Klasik batı müziğinden farklılık gösterir. Klasik Türk müziğinin dini ve dindışı konuları işleyen iki türü vardır. Türk müziği klasik Türk müziği gibi kökleri eskiye dayanan ve Klasik Türk müziğine göre nispeten daha az karmaşık olan Türk halk müziği dallarında gelişmiştir (Feridunoğlu, 2019).

Güzel Sanatlar Liseleri mesleki eğitim veren kurumlardan biri olup Resmi gazetenin 16/12/2016 tarihli yayınında okulun amacı şu şekilde belirtilmiştir.

MADDE 6- (1) Okulun amacı öğrencilerin:

a) Güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmeleri,

b) Özel yetenek gerektiren yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,

c) Alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini,

d) Millî ve milletler arası sanat eserlerini tanımlarını ve yorumlamalarını sağlamaktır.

Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri mesleki müzik eğitimi veren üniversitelerin bir alt basamağı olup Müzik Eğitimi Anabilim Dallarına, Konservatuarlara, Güzel Sanatlar Fakültelerine öğrenci hazırlayan, ileride müzik öğretmenliği yapabilecek ve sanatçı olabilecek adaylar yetiştirmeyi amaç edinen kurumlardır. Hali hazırda GSL de uygulanan haftalık ders programlarındaki Türk müziği dersleri; Türk Sanat Müziği teori ve uygulaması, Türk Halk Müziği teori ve uygulaması, Türk Halk Müziği koro, Türk Sanat Müziği koro ve Çalgı Toplulukları dersleridir. Bu derslerin ortak amacı; belirli bir müfredat eşliğinde öğrencilere Türk Müziği eğitiminin temel kavramlarını öğrenmesini ve öğrendiklerini çalgısında uygulayabilmesini sağlamak ve koro müziğinin gereklerine ve seslendirilen eserin türüne uygun söyleme biçimi geliştirmektir. Geleneksel müziklerimizden olan Türk Halk Müziği Ve Türk Sanat Müziği, seslendirme biçimi olarak kendine has üslup ve yorum özelliklerine sahiptir. Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin yaş itibarıyla müzik kültürlerinin gelişmesinde özellikle Türk müziğine yönelik istekliliklerinin ve farkındalıklarının artırılmasının temelleri de şüphesiz Güzel Sanatlar Lisesindeki ilgili derslerin rolü büyük olacaktır. Bu yüzden öğrencilerin Türk müziğinin üslubuna uygun olarak koro eğitiminin yapılması, bu derslerinin temel bilgilerinin yer aldığı Türk

Müziği teori derslerinin işlenmesi ve öğrendiği bilgileri çalgısında uygulamasına olanak sağlayan Çalgı Toplulukları eğitimini almaları müzik eğitimi açısından önemlidir.

Güzel Sanatlar Liseleri ile ilgili yapılan literatür taramasında GSL müzik bölümü öğrencilerinin Türk Müziği derslerine ilişkin görüşlerine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamış, bu yüzden de bu konuyla ilgili bir araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışma öğrencilerin Türk Müziğine ilişkin düşüncelerinin ortaya konması ve ilerde yapılacak konuya ilişkin çalışmalara temel oluşturması açısından önem arz etmektedir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı Güzel Sanatlar Lisesinde okuyan öğrencilerin Türk Müziği derslerine ilişkin görüşlerini almak ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda var olan durumu ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-GSL’ de Türk müziği eğitimi almadan önce ve şu an dinlediği müzik türleri arasında farklılık var mıdır?

2-GSL’ de öğrenim gören öğrencilerin Türk müziği eğitimini almayı isteyip istememe nedenlerine ilişkin düşünceleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

### **Yöntem**

Çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde planlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005)’e göre nitel araştırma; insanların doğal ortamlarında olguları, olayları nasıl algıladığını ve yorumladığını görüşme, gözlem ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama araçlarını kullanarak yapılan sürecin izlendiği araştırmadır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu tabakalı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada katılımcıların seçimi, evrenin tamamını temsil edebilecek niteliklere sahip olanlar arasından yapılır. Seçim sürecinde, evrenin alt gruplarına ait özellikler de dikkate alınır ve bunların temsil edilmesine özen gösterilir (Ekiz,2020). Bu doğrultuda araştırmanın belirlenmiş olan çalışma grubu Rize Türk Telekom Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümündeki toplam 58 öğrenciden her sınıf düzeyinden çalışmaya katılmaya gönüllü olan beşer öğrenci seçilerek 10’u erkek, 10’u kadın olmak üzere toplamda 20 katılımcıdan oluşmaktadır. Tablo 1 de çalışma grubuna ait demografik bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 1.** Öğrencilere ilişkin katılımcılara ait demografik bilgilerin dağılımları

| Katılımcı Kodları | Cinsiyet | Sınıf | Bireysel Çalgı |
|-------------------|----------|-------|----------------|
| Ö1                | Erkek    | 9     | Viyola         |
| Ö2                | Kadın    | 9     | Bağlama        |
| Ö3                | Erkek    | 9     | Keman          |
| Ö4                | Kadın    | 9     | Kanun          |
| Ö5                | Erkek    | 9     | Bağlama        |
| Ö6                | Erkek    | 10    | Viyolonsel     |
| Ö7                | Kadın    | 10    | Keman          |
| Ö8                | Kadın    | 10    | Kanun          |
| Ö9                | Erkek    | 10    | Bağlama        |
| Ö10               | Erkek    | 10    | Gitar          |
| Ö11               | Erkek    | 11    | Kanun          |
| Ö12               | Kadın    | 11    | Flüt           |
| Ö13               | Kadın    | 11    | Bağlama        |
| Ö14               | Kadın    | 11    | Flüt           |
| Ö15               | Kadın    | 11    | Gitar          |
| Ö16               | Kadın    | 12    | Gitar          |
| Ö17               | Kadın    | 12    | Bağlama        |
| Ö18               | Erkek    | 12    | Kanun          |
| Ö19               | Erkek    | 12    | Bağlama        |
| Ö20               | Erkek    | 12    | Keman          |

Tablo 1 de katılımcıların, cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgılarına göre dağılımları görülmektedir. Araştırmaya 10'u kadın 10'u erkek ve her sınıf düzeyinden beşer öğrenci katılmıştır. 10 öğrencinin bireysel çalgısı Türk müziği enstrümanı (Bağlama, Kanun), 10 öğrencinin bireysel çalgısı da Batı müziği enstrümanıdır (keman, Viyola, Viyolonsel, Flüt, Gitar).

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır. Ardından bu sorular alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 7 soruluk görüşme maddelerine dönüştürülerek son hali verilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilmeyen bir öğrenciye görüşme soruları uygulanarak araştırmanın pilot çalışması yapılmış böylece görüşme sorularının geçerlilik çalışması da gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların geçerliliğini doğrulamak adına, çalışmanın kapsamı başka bir araştırmacıyla birlikte gözden geçirilmiş ve tartışılarak, görüş farklılıkları giderilerek anlaşmaya varılmıştır.

### 2.4 Verilerin Analizi

Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş, gö-

rüşme öncesinde katılımcılara ses kaydının yapılacağı bilgisi verilip izinleri istenmiştir. Görüşme süreci, katılımcıların onayını aldıktan sonra başlamış ve samimi bir sohbet havasında ilerleyerek tamamlanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 5 dakika sürmüştür ve katılımcıların düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerine imkân verilmiştir. Yarı yapılandırılmış 7 sorudan oluşan görüşme soruları ile öğrencilerin Türk müziği derslerine ilişkin görüşlerini öğrenmeye çalışılmış ve konu hakkında katılımcıların bakış açıları, düşünceleri ve tecrübeleri etkili bir şekilde tespit edilmeye çalışılmıştır.

### 3. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, elde edilen görüşme verilerinin analizine dayanarak elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular GSL’ de Türk müziği eğitimi almadan önce ve şu an dinlediği müzik türleri arasındaki farklılık ve GSL’ de öğrenim gören öğrencilerin Türk müziği eğitimini almayı isteyip istememe nedenleri şeklinde iki alt başlıkta toplanmıştır.

Ailede müzikle ilgilenen olup olmadığı ve dinlediği müzik türleri sorulmuş ve bu sorulara vermiş oldukları cevaplar tablo 2 v 3’ te sunulmuştur.

**Tablo 2.** Ailede müzik ile ilgilenen birilerinin olup olmadığına ilişkin bilgilerin dağılımları

| Tema                      | Alt temalar             | İfade eden katılımcılar |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Annenin müziğe ilgisi     | Enstrüman çalıyor       | Ö17, Ö3                 |
|                           | Şarkı söylüyor (Korist) | Ö12                     |
|                           | Müzik öğretmeni         | Ö4, Ö10                 |
| Babanın müziğe ilgisi     | Enstrüman çalıyor       | Ö9, Ö7, Ö13             |
|                           | Şarkı söylüyor (Korist) | Ö13                     |
|                           | Müzik öğretmeni         | Ö4, Ö10                 |
| Akrabasının müziğe ilgisi | Enstrüman çalıyor       | Ö6, Ö9, Ö5              |
|                           | Müzik öğretmeni         | Ö4, Ö5, Ö14, Ö15, Ö18   |
|                           | Kimse ilgilenmiyor      | Ö1, Ö2, Ö8, Ö11, Ö16    |

Tablo 2 de görüldüğü üzere beş katılımcı ailesinde hiç kimsenin müzikle ilgilenmediğini belirtirken beş katılımcı da ailesi ve akrabalarının bir şekilde müzikle ilgilendiği ifade etmişlerdir. Görüşme dökümlerinden bazı örnekler şöyledir: Ö17 “Annem amatör olarak bağlama çalıyor”; Ö13 “Babam bir dönem koroda şarkı söylüyordu.”; Ö4 ve Ö10 “Annem ve babam müzik öğretmeni” ; Ö6 “Dedem akordeon, bir amcam da kaval çalıyor.” Demişlerdir.



**Tablo 3.** Öğrencilerin ailelerinin dinlemekten hoşlandığı müzik türlerine ilişkin görüşleri

| Tema                       | Alt temalar        | İfade eden katılımcılar            |
|----------------------------|--------------------|------------------------------------|
| Annenin dinlediği müzikler | Türk Sanat Müziği  | Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö13,Ö15,Ö17,Ö20 |
|                            | Türk Halk Müziği   | Ö1,Ö7,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17          |
|                            | Arabesk            | Ö7,Ö9,Ö11,Ö18,Ö19                  |
|                            | Karışık            | Ö2, Ö3,Ö5,Ö10                      |
|                            | Pop                | Ö3                                 |
| Babamın dinlediği müzikler | Türk Halk Müziği   | Ö1,Ö6,Ö7,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö19,Ö20   |
|                            | Türk Sanat Müziği  | Ö7,Ö8,Ö12,Ö13,Ö15                  |
|                            | Arabesk            | Ö3,Ö7,Ö11,Ö16,Ö18                  |
|                            | Karışık            | Ö2,Ö4,Ö5,Ö9,Ö10                    |
|                            | Klasik Batı Müziği | Ö9, Ö17                            |
|                            | Pop                | Ö18                                |

Tablo 3 de ailelerin dinlediği müziklere ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde annelerin yarısının genellikle Türk sanat müziği, babalarının büyük çoğunluğunun genellikle Türk halk müziği dinlemeyi tercih ettikleri görülmektedir. Görüşme dökümlerinden örneklerden bazılarında öğrencilerden Ö12 “Annem Türk sanat müziğini dinlemeyi de söylemeyi de çok sever” ,Ö19 ”Babam çok türkü dinler ”; Ö3 “Annem arabesk, pop ve Türk sanat müziği dinler”; , Ö9 ve Ö17 “Babam Klasik batı müziği dinler”, Ö2-Ö5 ve Ö10 “ Annem ve babam karışık dinler, müzik seçmezler” demıştır.

Katılımcıların GSL’ de Türk müziği eğitimi almadan önce ve şu an dinlediği müzik türleri arasındaki farklılığa ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere birinci alt probleme ilişkin öğrencilerin dinledikleri müzik türleri ve bunları hangi duygu durumlarında dinlemeyi tercih ettikleri ve nedenleri de tablo 4,5 ve 6’da,Türk müziği eğitimi almadan önce ve şu an dinlediği müzik türleri arasındaki farklılıklar ve nedenleri ise tablo 7’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilere birinci alt probleme ilişkin öğrencilerin dinledikleri müzik türleri ve bunları hangi duygu durumlarında dinlemeyi tercih ettikleri ve nedenleri de tablo 4,5 ve 6’da,Türk müziği eğitimi almadan önce ve şu an dinlediği müzik türleri arasındaki farklılıklar ve nedenleri ise tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrencilerin dinlemeyi tercih ettikleri müzik türlerine ilişkin görüşlerinin dağılımları

| Müzik Türleri      | İfade eden katılımcılar |
|--------------------|-------------------------|
| Türk Sanat Müziği  | Ö6,Ö12,Ö13,Ö16,Ö19      |
| Türk Halk Müziği   | Ö5,Ö6,Ö9,Ö13,Ö17,Ö19    |
| Arabesk            | Ö5,Ö11,Ö16,Ö19          |
| Pop                | Ö7,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö20  |
| Klasik Batı müziği | Ö1,Ö3,Ö9,Ö10,Ö17,Ö20    |
| Yabancı Müzik      | Ö7,Ö10                  |
| Rock Müzik         | Ö3,Ö4,Ö20               |
| Rap Müzik          | Ö2,Ö9                   |
| Karışık            | Ö8,Ö15,Ö18              |

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin çoğunun Türk müziği, pop müzik ve Klasik batı müziği dinlemekte olduğu görülmektedir. Örneğin, Ö13 “Çoğunlukla Türk müziği ve pop dinliyorum”; Ö19 “Daha çok Türk sanat müziği, Türk halk müziği ve arabesk ağırlıklı müzik dinliyorum”; Ö1 ve Ö3 “ Ben Klasik batı müziği dinlemeyi seviyorum” derken Ö3 ve Ö4 “Ben rock dinlemeyi seviyorum” ; Ö8, Ö15 ve Ö18 “Karışık hocam, her tür dinliyorum” demiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin hangi duygu durumlarında ne tür müzik dinlediklerine ilişkin görüşlerinin dağılımları

| Müzik türleri             | Duygu Durumları          |          |           |             |
|---------------------------|--------------------------|----------|-----------|-------------|
|                           | İyi hissettiğimde        | Üzgünken | Durgunken | Her durumda |
| TSM                       | Ö12,Ö16                  | Ö17      |           | Ö6          |
| THM                       |                          | Ö14      |           |             |
| Batı m.                   | Ö1,Ö17                   |          | Ö12       | Ö20         |
| Arabesk                   |                          | Ö8,Ö16   |           | Ö11         |
| Pop                       | Ö8,Ö12,Ö14               |          |           | Ö20         |
| Rock                      |                          |          |           | Ö4          |
| Hareketli                 |                          |          |           | Ö4,Ö7       |
| Ruh haline göre değişiyor | Ö3,Ö5,Ö9,Ö10,Ö13,Ö15,Ö18 |          |           |             |

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin 7'si hangi duygu durumlarında ne tür müzik dinlediklerine ilişkin görüşlerini “Ne dinlediğim o anki ruh haline göre değişiyor” şeklinde belirtmiştir. Öğrencilerden 5'i ise her durumda belli bir müzik türünü dinlemeyi tercih etmiştir. Örneğin Ö11 “Üzgün olsam da mutlu olsam da her durumda arabesk dinlerim” derken Ö7 “Her ne hissedersen hissedeyim hareketli müzikler dinlerim, üzgün olsam bile

moralim düzelsin diye hareketli dinlemeyi tercih ederim” demiştir. Ö12 “İyi hissettiğimde TSM ve pop, durgunken Batı müziği dinlerim” ; Ö8 “İyi hissettiğimde pop, üzgünken arabesk dinlerim”; Ö17 “İyi hissettiğimde Batı müziği, üzgünken TSM dinlerim”; Ö16 “İyi hissettiğimde TSM, üzgünken arabesk dinlerim” demiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin bu müzik türlerini tercih etmelerindeki unsurlara ilişkin görüşlerinin dağılımları

|               | Alt temalar                        | İfade eden katılımcılar          |
|---------------|------------------------------------|----------------------------------|
| Tercih nedeni | Sözleri                            | Ö4,Ö8,Ö9,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17 |
|               | Ezgisi                             | Ö1,Ö2,Ö9,Ö14                     |
|               | Hızı, ritmi                        | Ö4,Ö7                            |
|               | Söyleyen veya icra eden sanatçılar | Ö16,Ö18,Ö20                      |
|               | Kullanılan çalgılar                | Ö1,Ö12,Ö13,Ö18,Ö20               |
|               | Eserin hissettirdiği duygu         | Ö5,Ö11,Ö12                       |
|               | Ruh hali                           | Ö8,Ö10,Ö12,Ö14,Ö15               |
|               | Arkadaş çevresi                    | Ö8                               |
|               | Aile etkisi                        | Ö6,Ö19                           |

Tablo 6’deki verilere bakıldığında öğrencilerin birçoğu bu müzik türlerini tercih etmelerindeki en önemli unsuru şarkının sözleri olarak belirtmişlerdir. Bununla ilgili Ö17 “Bir şarkının sözleri güzelse genelde hangi tür olursa olsun dinlerim” demiştir. Ö2 ise “Bir şarkının genelde önce müziğini sonra sözlerini duyarız o yüzden müziği güzelse dinlemeye devam ederim, müziğinin güzel olması önemli” derken Ö4 ve Ö7 “Temposu düşük müzik dinlerken çok sıkılırım, müzik hareketliyse dinlemeyi tercih ederim” demiştir. Ö20 “Bir müzikte sevdiğim çalgılar veya kendi enstrümanım kullanılmış ve sevdiğim sanatçı söylüyorsa o müziği dinlerim” demiş Ö8 ise “Bazen arkadaşım ne dinlerse ondan etkilenip ben de onu dinlerim bazen de ruh halim nasılsa ona göre dinlerim ama şarkı sözleri güzel olmalı” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Ö6 ve Ö19 “Küçüklüğümden beri ailem hep Türk müziği dinlediği için kulak aşinalığı oluştu ve onlardan etkilenerek ben de aynı tür müzikleri dinliyorum” derken Ö5 ve Ö11 ise “Dinlediğim müziğin hissettirdiği duygu o an hoşuma gidiyorsa onu dinlemeyi tercih ederim” demişlerdir.

**Tablo 7.**Öğrencilerin Türk müziği eğitimi almaya başlamadan önce ve şu an dinlediği müzik türleri arasındaki farklılığa ilişkin görüşlerinin dağılımları

| Farklılık | Farklılık nedeni                         | İfade eden katılımcılar             |
|-----------|--|-------------------------------------|
| Var       | Türk Müziği eğitimi alması               | Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18      |
|           | Okulda farklı müzik türlerini keşfetmesi | Ö16,Ö19                             |
| Yok       |  | Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö20 |

Tablo 7'ye göre Türk müziği eğitimi almaya başlamadan önce ve şu an dinlediği müzik türleri arasındaki farklılığa ilişkin, öğrencilerin yarısının dinlediği müzik türlerinde bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Fakat Ö12,Ö13,Ö15 ve Ö20 bununla ilgili “Dinlediğim müzik türü değişmedi ama Türk müziği derslerinden sonra daha çok TSM ve THM dinlemeye başladım” demiştir. Geri kalan 10 öğrencinin dinlediği müzik türlerinde farklılık oluşmuş bunlardan 8'i neden olarak Türk müziği eğitimi almasını göstermiştir. Görüşme dökümlerinden bazı örnekler şöyledir: Ö4 “ Kanun derslerinden sonra TSM dinlemeye başladım öncesinde hep rock dinliyordum” ; Ö14 “ Eğitimi aldığım Türk müziği derslerinden etkilenip Türk müziği dinlemeye başladım. Türk müziğinin ne kadar güzel bir müzik olduğunu fark edince eskiden nasıl pop dinliyordum diye düşündüm.” Ö16 ve Ö19 ise “Okulda farklı müzik türlerinin olduğunu keşfedince o türlerden de dinlemeye başladım” demişlerdir.

### **GSL' de öğrenim gören öğrencilerin Türk müziği eğitimini almayı isteyip istememe nedenlerine ilişkin bulgular**

Katılımcılara GSL de Türk müziği dersleri zorunlu mu yoksa seçmeli mi olmalı sorusu nedenleriyle birlikte sorulmuş, alınan cevaplar tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.**Öğrencilerin Türk müziği dersinin zorunlu mu yoksa seçmeli mi olmasına ilişkin görüşlerinin dağılımları

|         | Nedeni  | İfade eden katılımcılar     |
|---------|---|-----------------------------|
| Zorunlu | Müzik okulunda okuduğumuz için her tür müzik hakkında bilgi sahibi olunmalı | Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö14   |
|         | Kendi kültürümüzün müziği tanınmalı   | Ö9, Ö11,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19 |
|         | Üniversite ve meslek hayatımızda lazım olur                                 | Ö2,Ö4,Ö8,Ö14                |
| Seçmeli | Herkes ilgisi olduğu dersin eğitimini almalı                                | Ö1,Ö12,Ö13,Ö20              |

Tablo 8'e bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğu Türk müziği dersinin zorunlu olması gerektiğini belirtmiştir. Ö2 ve Ö14 "Müzik okulunda okuduğumuz için her tür müzik hakkında bilgi sahibi olmalıyız ayrıca üniversite ve meslek hayatımızda da lazım olur. Bu yüzden zorunlu olmalı Türk müziği dersleri" demiş, Ö18 "Türk müziği bizim kültürümüzün müziği bu yüzden onu öğrenmek için bu dersler zorunlu olmalı" derken Ö19 "Kendi müziğimiz tanımamız ona sahip çıkmamız lazım bu yüzden Türk müziği dersleri zorunlu olmalı" demiştir. Ö4 ise "Mesleğimizi yaparken biri bize alanımızla ilgili soru sorduğunda cevap verebilmemiz için bu bilgiler bize lazım olabilir o yüzden Türk müziği dersleri zorunlu olmalı" demiştir. Öğrencilerden 4'ü ise Türk müziği derslerinin seçmeli olması yönünde görüş bildirmiştir. Ö1, Ö12, Ö13 ve Ö20 "Herkes ilgisi hangi müziğe yönelirse o dersin eğitimini almalı bu yüzden Türk müziği dersi seçmeli olmalı" şeklinde ifade etmiştir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümünde okuyan öğrencilerin Türk Müziği derslerine ilişkin görüşlerini almak ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda var olan durumu ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma GSL' de Türk müziği eğitimi almadan önce ve şu an dinlediği müzik türleri arasındaki farklılıklara ve GSL' de öğrenim gören öğrencilerin Türk müziği eğitimini almayı isteyip istememe nedenlerine ilişkin sorularla gerçekleştirilip, araştırmaya katılan öğrencilerin bu konuyla ilgili düşüncelerine görüşme sorularına verdikleri yanıtlar aracılığı ile ulaşılmıştır.

Bu yanıtlarla elde edilen bulgular incelendiğinde varılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Katılımcılar her sınıf düzeyinden beşer öğrenci seçilerek oluşturulmuş, 10'u kadın ve 10'u erkek öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin yarısı Türk müziği enstrümanı çalarken yarısı da Batı müziği enstrümanı çalmaktadır.

2. Katılımcılardan beşi hariç diğerlerinin ailelerinin müzikle ilgilendiği; kimi enstrüman çalıp kimi şarkı söylerken kimilerinin de müziği meslek olarak yaptığı görülmektedir.

3. Katılımcıların anne ve babalarının çoğunlukla aynı tür müzik dinledikleri ve ağırlıklı olarak Türk müziği ve arabesk dinlemeyi tercih ettikleri görülmüştür.

4. Öğrencilerin çoğunluğunun Türk müziği, pop ve klasik batı müziği dinlemeyi tercih ettiği görülmüştür. Erdal ve Tepe (2021) yaptığı çalışma-

da araştırmamızın bu bulgusuyla benzer sonuçlar elde etmiştir. Çalışmada öğrencilerin ve ailelerinin dinlemeyi tercih ettikleri müzikler arasında büyük oranda olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bu konuda Aladağ (2014)' da yapmış olduğu çalışmasında çocukların, ailenin dinlediği müzik türünden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Klasik batı müziğini çoğunlukla erkek öğrencilerin tercih ettiği görülmüştür.

5. Öğrencilerin hangi duygu durumlarında ne tür müzik dinledikleri kimilerince o anki ruh haline göre değişirken kimilerince her durumda sevdikleri türleri dinledikleri görülmüştür.

6. Katılımcılar dinledikleri müzikleri tercih etmedeki en önemli faktörün sözler, sonrasında da kullanılan çalgılar ve ruh hallerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin daha çok bireysel çalgılarının kullanıldığı müzikleri dinlemeyi tercih ettikleri görülmüştür. Ulutürk (2008) yaptığı çalışmada bu görüşü desteklemektedir.

7. Öğrencilerin yarısında Türk müziği eğitimi almaya başladıktan sonra dinlediği müzik tercihlerinde değişiklik olduğu, diğer yarısında ise müzik tercihlerinde bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Ercan ve Barış (2016) konservatuar öğrencileri ile yaptıkları çalışmada çalışmamıza benzer bir sonuç elde etmiş, okulda aldıkları eğitimin tercih ettikleri müzik türüne önemli ölçüde etki ettiğini tespit etmiştir. Müzik öğretmenliği öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada ise (Özdemir ve Can, 2019) çoğu GSL mezununu olan öğrencilerin müzik tercihlerinde bir değişiklik olmamıştır.

8. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türk müziği derslerini; kendi kültürümüzün müziği olduğu için öğrenmeliyiz, müzik okulunda okuduğumuz için müzikle ilgili her türlü bilgiye sahip olmamız gerekir, üniversite ve meslek hayatında bu bilgiler lazım olur düşüncesiyle zorunlu olması gerektiğini söylediği, sadece dördünün herkes ilgisi olduğu dersi görmelidir düşüncesiyle bu dersler seçmeli olmalı dediği görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda bazı önerilere yer verilmiştir:

. Öğretmenlerin Türk müziğinin önemine vurgu yapması, Türk kültürünün yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılması hususunda onların ne denli önemli bir rol oynadıkları konusunda öğrencileri bilinçlendirmesi

. Türk müziği etkinliklerinin okul içi ve dışında daha çok yapılması, öğrenci ve velinin katılımının sağlanması

. Çalışmanın farklı çalışma gruplarıyla ve daha geniş ölçekli yapılması önerilir.

**KAYNAKÇA**

- Aladağ, G. (2014). *Bingöl ve Sivas Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin özgeçmişlerinin müzik eğitimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü. Sivas.
- Aksu, C. (2021). Cumhuriyet dönemi örgün temel müzik eğitiminde müzik öğretim programları ( 1924-2017) ve müzik eğitiminde yapılandırmacılık. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Ekiz, D. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri yaklaşım yöntem ve teknikler. Anı yayıncılık. Ankara.
- Ercan, H.,& Barış, D. A. (2016). Klasik batı müziği eğitimi veren devlet konservatuarı müzik lisans öğrencilerinin müzikal beğenileri ve müzik dinleme alışkanlıklarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Erdal, B.,& TEPE, Y. K. (2021). Bireylerin duygu durum, içedönük-dışadönük kişilik özelliği ve müzik tercihleri arasındaki ilişkiler. *Psikoloji Çalışmaları*, 41(2), 549-580.
- Uçan, A.(2005). İnsan ve müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi, Evrensel Müzikevi. Ankara.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), s.27-43.
- Feridunoğlu, L.(2019). Müziğe giden yol genç müzisyenin el kitabı. İnkılap yayınevi. İstanbul.
- Resmi Gazete , Yayın Tarihi ve Sayısı : 16/12/2006 – 2637816/12/2006
- Şen, Y., Şen, Ü., S. (2020) Yeni yetkinlik ve uygulamalarla sınıf eğitiminde müzik öğretimi. Nobel yayınevi. Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, G., Demircioğlu, A. G. N.(1996). Müziğin eğitimdeki yeri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 5(5), s.150-152.
- Özdek, A. (2012). Ulusal Müzik Eğitiminde Halk Müziğinin Yeri: Türkiye Azerbaycan Örneği, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, C. Ş.,& Can, A. A. (2019). Müzikte Dinleme, Dinleme Türleri Ve Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Müzik Dinleme Yaklaşımları. *İlköğretim Online*, 18(1).

Ulutürk, N. (2008) AGSL müzik bölümü öğrencilerinin dinlemeyi tercih ettikleri müzik türleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi),Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

URL-1.[www.tdk.gov.tr/dresinden](http://www.tdk.gov.tr/dresinden) 01.05.2023 tarihinde erişilmiştir.



”

## BÖLÜM 8

### OKUL ÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM DÖNEMİ ÇOCUK SESLERİNİN ÖZELLİKLERİ, GELİŞİMİ, EĞİTİMİ VE KORUNMASI

*Satı DOĞANYİĞİT YILDIZ<sup>1</sup>,*

*Şenol AFACAN<sup>2</sup>*

1 Doç.Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi, [sati.doganyigit@ahievran.edu.tr](mailto:sati.doganyigit@ahievran.edu.tr), ORCID: 0000-0003-2246-5207

2 Doç.Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi, [safacan@ahievran.edu.tr](mailto:safacan@ahievran.edu.tr), ORCID: 0000-0001-7564-1695

## Giriş

İnsan sesi doğduğu ilk andan itibaren gelişmeye ve değişmeye devam eder. Bu gelişim ve değişim süreci bazı yaş dilimlerinde oldukça yoğun yaşanırken bazı dönemlerde daha yavaştır. Her birey eşsiz bir bedenle dünyaya gelir ve onu diğerlerinden ayıran önemli özelliklere sahiptir. En güçlü iletişim araçlarından olan ses de kişiden kişiye değişen eşsiz özelliklere sahiptir.

İnsan sesinin bu benzersiz özelliği sayesinde konuşarak ya da müzik yaparak duygu ve düşünceler etkili bir biçimde aktarılır (Erdoğan, 2008). Öyle ki bebekler dahi duygularını çıkardıkları seslerle ifade ederler. Her ne kadar ses üretimi kolaymış gibi görünse de esasen çok karmaşıktır. Bu enstrümanın etkisi kişinin sesini doğru ve sağlıklı kullanmasıyla doğrudan ilişkilidir (Sabar, 2008). Bedensel ve ruhsal rahatsızlıklardan doğrudan etkilenebilecek kadar hassas bir yapıya sahip olan insan sesi, her yaşta ve her koşulda değişiklik gösterebilir (Töreyn, 2021).

İnsan sesi en hızlı değişimini doğumundan ergenliğin sonuna kadar geçirir. Ergenlikten sonra ses karakterini kazanarak gelişmeye ve değişmeye devam eder. Ancak en dramatik değişim süreci tamamlanmıştır. Bu sebeple sesin ilk öğrenmeleri oldukça önem arz eder. Yanlış edinilen alışkanlıklar ilerde telafisi mümkün olmayan sorunlara yol açabildiği gibi sesin kaybedildiği durumlara da yol açabileceğinden erken yaşlarda sesin eğitimi ve korunması büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada bebeklik döneminden başlayarak, okul öncesi ve ilköğretim dönemi ele alınmış olup, sesin özellikleri, gelişimi, eğitimi ve korunması ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

## Okul Öncesi Dönemde Sesin Özellikleri ve Gelişimi

İnsan daha doğmadan önce dahi müziksel öğelere karşı bir duyarlılık kazanmaya, (Gooding & Standley, 2009) doğduğu ilk anda ağlamaya başlamasıyla birlikte de işitmeye başlar. Seslere karşı duyarlıdır ve duyduğu sesleri ayırt eder (Ürfüoğlu, 1989; Akkaş, 1993). 1-2 yaşında kendini birkaç sözle ifade etmeye başlayan çocuk müzik eşliğinde hareket etmeye de başlar (Öztürk, 2003). 2-3 yaşlarında çocuğun müzik eşliğindeki hareketlerinde değişiklikler gözlemlenirken söz ve müziğini kendi uydurdıkları şarkılar söylemekten hoşlanırlar (Akkaş, 1993). Ses sınırı fa<sup>1</sup>-la<sup>1</sup> (piyanonun 4. oktavı) üçlüsü içinde olan 2-3 yaşlarındaki çocuklarda sözcük dağarı çok hızlı gelişmektedir (Öztürk, 2003). Duyduğu sesi kolaylıkla taklit eden bu çocuklarda kendi hayali söz veya melodilerini müziğe uyarlama çabası nedeniyle çoğunlukla da ritim hatası olur. Ancak çocuğun oluşturduğu bu müzik tecrübesi kendi ses gelişimine katkı sağlar (Akkaş, 1993). Çocuk 3-4 yaşına geldiğinde tam olmamakla birlikte belli bir ses tonuna sahiptir. Basit ezgileri tekrar ederken, basit parçalara basit ritimler tutabilir

ve hızlı parçalardan hoşlanır. Ses sınırı re<sup>1</sup>-la<sup>1</sup> aralığına ulaşan çocuklarda sözcük dağarcığı halen gelişme aşamasındadır (Öztürk, 2003).

Çocuğun bireysel özellikleri, içinde yaşadığı sosyal ve kültürel ortam seslerindeki gelişim çizgisini etkilemekle birlikte 6 yaşına kadar çocukların sesi aşağı yönlü (pes seslere doğru) bir gelişim göstermektedir. Batı Avrupa'da yapılan bir araştırmada süt bebeklik döneminde la<sup>1</sup> olan çocuk sesinin 1-2 yaşında fa<sup>1</sup> e, 3-5 yaşlarında mi<sup>1</sup> e, 6-8 yaşlarında ise si<sup>1</sup> e doğru bir gelişim gösterdiği saptanmıştır (Uçan, 1994). Çocuk 5-6 yaşına geldiğinde 3-4 yaşındaki haline göre müzikal açıdan belirgin bir gelişme göstererek daha önce öğrendiği şarkıları tekrarlamaktan ve yeni şarkılar öğrenmekten büyük zevk alır (Öztürk, 2003). Vurmalı müzik aletlerini çalabilen 5-6 yaş çocuğu, hayal dünyalarında yarattıkları oyunlarda müzik aletlerini kullandıkları gibi her tür oyuncuğu da müzik aleti olarak kullanabilirler. Müzikte ses şiddetini ayırt edebilen bu çocuklar şarkı söylerken veya çalgı çalarken kısa ritim kalıplarını tekrarlayabilir, hareket etme, şarkı söyleme ve alet çalma becerilerini yerinde ve zamanında kullanabilirler (Akkaş, 1993). Çocuk sesleri henüz gelişimini tamamlamadığı için ses tellerini denetleyemez, bu nedenle de çok yakın (komalı ve kromatik aralıklar) ve uzak sesleri (6,7,8'li aralıklar) doğru bir biçimde seslendiremez (Dinçer, 1992).

Okul öncesi dönemde çocuklar etrafında gördüklerinden etkilenir ve en yakınında olan insanları kendine model alır. Müziksel yeteneklerinin gelişmesi açısından önemli olan bu dönemde çocuğun öğretmeni ile duygusal bir bağ kurması müziksel öğrenmelerini desteklediği gibi müzik etkinlikleri de amacına ulaşır. Ayrıca grup halinde şarkı söyleme fırsatları arttığı için arkadaşlarıyla ilişkileri de gelişir. (Yıldız & Nacakcı, 2016).

### **Okul Öncesi Dönemde Sesin Eğitimi ve Korunması**

Ses eğitimine çocuğun henüz yanlış alışkanlıklar edinmediği okul öncesi dönemde başlanması oldukça önemlidir. İnsanın en doğal çalgısı olan sesi iletişimin en temel unsurudur ve hem konuşurken hem de şarkı söylerken doğru alışkanlıklar kazanarak gelişmesi bireye yaşamının ilerleyen evrelerinde önemli katkılar sağlar. Bu dönemde sesin yanlış eğitilmesi ilerde telafisi mümkün olmayan ses hastalıklarına yol açabilmektedir. Bu sebeple çocuğun bulunduğu yaşa özel bir yaklaşım sergilenmesi oldukça önemlidir. Bu dönem çocuklarına verilecek ses eğitiminde söylenen şarkıların müzikal doğrulukta, entonasyonla, artikülasyonla, güzel ve etkili olarak seslendirilmesine ilişkin davranışların kazandırılması, onlara uygun repertuarın seçilmesi (Töreyn, 2008; Gül, 2012; Özgül, 2000), doğru nefes alma, doğru telaffuz edebilme ve ileride karşılaşılabilecek fiziksel problemleri aza indirmek en temel amaç olmalıdır. Okul öncesi dönemde ses eğitiminin amacı çocukların seslerini profesyonel olarak eğitmek değildir (Avşalak, 2008). Çocuklar kendi sınırları içinde olan şarkıları söy-

leyebilirler. Ses sınırı dışına çıkan şarkıları söyleseler veya söylüyormuş gibi görünseler bile bu tür uygulamalar ses sağlığı açısından çok zararlıdır. Şarkı öğretiminde çocukların ses özelliklerine uygun eser seçilmesi ve ses sınırları içerisinde kalınması oldukça önemlidir (Özgül, 2000).

Eğitimin hangi basamağında olursa olsun genel müzik eğitiminin en önemli görevi ve amacı insanın doğal çalgısı olan sesini kullanması ile ilgili doğru davranışları kazandırmaktır. Özellikle de çocukların yüksek sesle konuşması, oyun oynama esnasında çığlık atması, bağırması, televizyon, bilgisayar oyunu gibi uyaranlardan edindikleri yanlış konuşma alışkanlıkları nedeniyle çeşitli ses bozukluklarına sahip oldukları yapılan araştırmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu sebeple küçük yaştan başlanarak genel müzik eğitimi ve özellikle de ses eğitimi ihmal edilmemesi gereken önemli bir boyuttur (Töreyin, 2008).

Şarkı öğretimi çocuğun pek çok uyarıcı ve özgürlük verici deneyim kazanmasına, kendini ifade etmesine ve yeteneklerinin gelişimine yardımcı olacağından okul öncesi eğitimde repertuarın özenle seçilmesi önemlidir. Çocukların hareketli yapısı gereği seçilen şarkıların da çocukların beğenisine yönelik, hareketli ve eğlendirici nitelikte olması gerekmektedir (Malkoç, 1981). Duyduğu sesi harekete dönüştürmekten hoşlanan erken çocukluk dönemindeki çocukların şarkı söyleme ve hareket ederek müzik yapma yeteneklerinin geliştirilmesi (Levinowitz, 1998), onları eğitecek öğretmenlerin de çocuk ses özelliklerini ve sınırlarını iyi bilmesi oldukça önem arz etmektedir (Solak, 2019). Seçilen şarkıların kısa, ritmik, basit, soyut olmayan sözcüklerden oluşması gerekmektedir. Bu açılarından değerlendirildiğinde tekerlemeler bu yaş çocuklar için oldukça uygundur (Öztürk, 2003).

Müzik eğitimi 4-6 yaş arasındaki çocukların şarkı söylemeleri ile dil gelişimine, toplu söyleme ve çalma etkinlikleri ile duygusal-sosyal gelişimine ve çalgı çalma gibi müziksel etkinlikler ile de bedensel-psikomotor gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu yaş grubunda müzik eğitimi kulak eğitimi, tartım eğitimi, zevk eğitimi ve ses eğitimi çerçevesinde gerçekleşir. Her yaş diliminde olduğu gibi okul öncesi çocuklarda da ses onların en önemli çalgılarıdır. Dolayısıyla ses eğitimi basamağı büyük önem arz etmektedir. Çocuklara öncelikli olarak onların anlayabileceği örneklerle ses üreten organlar tanıtılmalıdır. Diyafram nefesi anlatılırken korkmuş gibi nefes almak, köpek soluması şeklinde nefes almak, arı vızıltısı veya yılan tıslaması şeklinde nefes vermek (Ataman, 2008), çiçek koklama, güzel bir kokuyu koklama, sıcak bir çorbayı üfleme, balon şişirme, balonun havasını kaçırma ve trencilik oyunu gibi somut örnekler kullanılabilir (Akkaş, 1993). Ses eğitimi nefesi eğitmekle başlar. Nefes çalışmalarında akciğerlerin en alt ucuna kadar nefes alınmalıdır. Şarkı söylemede en önemli solunma türü budur. Ancak bu şekilde diyafram desteği sağlanabilir (Sun,

2001). Nefes çalışmalarını şarkı söylemeye aktaran çocuk şarkının cümlelerine göre her zaman olduğundan farklı nefes alacağından akciğerleri gelişecek ve soluk alıp vermeyi denetleme becerisi kazanacaktır (Sun & Seyrek, 1993). Müziğin insan yaşamındaki en önemli rollerinden biri duyguların ifade edilmesidir. Şarkı söylerken nefesini doğru ve etkili bir şekilde kontrol edebilen bireyler duygularını da etkili bir şekilde aktaracaktır (Gürel & Şakalar, 2023).

Ses telleri vücudumuzun bir bölümü olan gırtlakta konumlanmaktadır ve sesi etkili kullanabilmek için öncelikle bedeni hazır hale getirmek gerekir. Ataman (2008) bu sebeple çocuklara bir şarkıyı öğretmeden önce mutlaka bedensel hareketler ve ses ısıtma egzersizleri yapılmalıdır. Gevşemiş bir beden sesin ısınmasına da katkı sağlayacaktır.

Okul öncesinde kullanılan çocuk şarkılarının ses sınırına uygun, basit ritim kalıplarından, kısa ve yineleme yapılabilen cümlelerden oluşması, kullanılan sözcüklerin çocukların sözcük dağarına uygun ve prozodisinin doğru olması gerekir (Gül, 2012). Bu doğrultuda ses eğitimi çalışmalarına öncelikle çocukların aşına olduğu yakın çevrelerindeki sesleri tanımasına yönelik çalışmalar yapılarak başlanmalıdır. Böylece çocuklar bir kuşun sesini veya suyun akışını tanımlamaya, ayırt etmeye ve taklit etmeye çalışacak ve ses eğitiminin ilk temeli atılacaktır. Bu sebepledir ki öğretmenlerinden duyacakları müzikal sesler çocuklar için çok önemlidir. Konuşma kusuru olan ya da sesini doğru ve etkili kullanamayan bir öğretmen çocuklarda yanlış ses alışkanlığı geliştirebileceği gibi onların algısında oluşacak olan müzikal beğeni eğitimi de istendik yönde geliştiremeyecektir. Bu dönem çocuklarının şarkı söylemekten zevk alacakları onların günlük yaşamlarında aşına oldukları hayvanlar, oyuncaklar, günlük yaşam kuralları gibi konular daha etkili ve akılda kalıcı olacaktır. Ses eğitiminde en önemli nokta doğru nefes alışkanlığı kazandırmaktır. Nefes çalışmaları çocukların anlayabileceği kısa tariflere dayanmalı, majör ve minör aralıklarla yazılmış şarkılar tercih edilmelidir. Ses eğitimi çalışmalarına daha geniş bir ağız boşluğu oluşturan harfleri ya da bu harflerin bulunduğu tekerlemelerle başlamak doğru olacaktır (Avşalak, 2008).

Okul öncesi dönemde ses eğitimi; nefes, gevşeme, konuşma ve toplu ses eğitimi şeklinde, bireysel değil birlikte yapılır (Sun ve Seyrek, 1993). Birlikte şarkı söyleme, çocukların seslerini birbirlerine göre kontrol etmelerine, ortak bir uyum için çaba göstermelerine, aynı etkinliği paylaşarak zevk alırken sosyal ve duygusal olarak gelişmelerine katkıda bulunur. Aynı zamanda çocuk hem sesini kullanmayı öğrenir hem de bilmediği sözcükleri öğrenerek dil gelişimi desteklenir (Şen, 2006). Eğer çocukta konuşma bozukluğu veya yöresel ağız farklılığı varsa giderilir, doğru ve güzel konuşma becerisi kazandırılarak dilin kurallarına uygun olarak kullanılması desteklenir (Arslan, 1999; Yıldız, 2002; Poyraz, 1998). Ayrıca çocuklar

şarkıları ezgiye ve ritme uyarak söylediklerinde konuşma organlarına olan hâkimiyetleri artar ve düzgün bir diksiyona sahip olmaları desteklenir (Solak, 2019). Şarkı söyleme yoluyla bireysel veya toplu hareket edebilme yeteneği de gelişen çocuk duygularını yaşama ve anlama fırsatı bulur (Gül, 2012).

Okul öncesi dönemde çocukların ses sınırına ve özelliklerine göre seçilmiş olan şarkılar kulaktan öğrenme yöntemiyle öğretilmelidir. Şarkı, öncelikle ezgisinin anlaşılabilmesi için müzik öğretmeni tarafından birkaç kez seslendirildikten sonra sözlerin öğretimine geçilir. Öğretmen tarafından birkaç kez söylendikten sonra çocukların tekrar etmesi istenir. Bu döngü çocuklar şarkıyı öğreninceye kadar tekrar edilir. Bütün çocuklar şarkıyı öğrendikten sonra pekiştirmek maksadıyla çocukları ikiye, üçe, dörde, beşli gruplara ayırarak şarkı tekrar ettirilir ve kulaktan öğrenme yoluyla şarkı öğretimi gerçekleştirilmiş olur (Ataman, 2008).

### **İlköğretim Döneminde Sesin Özellikleri ve Gelişimi**

İlköğretim döneminde çocuk sesleri okul öncesi döneme göre biraz daha gelişmekle birlikte halen gelişmeye devam eden hassas bir sürecin içindedir. Verilecek olan ses eğitimi çalışmaları da aynı hassasiyetle devam etmelidir. Özellikle de çocukların duygularını yansıtmak konusunda yetişkinlerden daha cesur olması nedeniyle seslerini kontrol etmeleri daha zordur ve gereken özeni gösteremeyebilirler. Dolayısıyla Elmas (1988) ses eğitiminin temel amaçlarından biri çocukların ses sağlığını korurken, seslerini doğru kullanma alışkanlığını da edindirmek değildir.

İlköğretimde müzik eğitimi müziksel gelişimi desteklediği için şarkı öğretimine dayandığından çocukların seslerini sağlıklı bir şekilde kullanmaları ve ses özelliklerine uygun yaklaşımlar sergilenmesi önemlidir. İlköğretim kademesi 6-12 yaş grubundaki çocuklar incelendiğinde şarkı söyleme becerisinin ilerlediği dikkat çekmektedir. 6-7 yaş grubu çocuklar kısa melodileri söylemekte zorlanırken, 7 yaşından itibaren şarkı söyleme becerileri müzisyen olmayan yetişkinler düzeyine gelmektedir. Çocuk 8 yaşına geldiğinde aynı ve tekrar eden bölümleri ayırmaya, değiştirici işaretler ve süsleme gibi müzikal unsurları ayırt etmeye başlar. Yetişkinler gibi şarkı söyleme becerisi gösterdiği 7 yaşından itibaren 10 yaşına kadar olan çocuklarda ses genişliğinin artması ve seslerinin netlik kazanmasıyla birlikte şarkı söyleme becerisi de gelişir. Şarkı söyleme becerisi çocuğun müzik yeteneğinin gelişmesine de katkı sağlar. 10 yaşına gelen çocuklarda nitelikli duyuş yetilerinde azalma meydana gelmesi ve bu sürecin ergenlik döneminde de devam etmesi nedeniyle çocukların özellikle popüler, hızlı tempolu müzikleri tercih ettiği ve müzik tüketiminin yaygınlaştığı, 10 yaş itibari ile ise müzik aleti çalmaya daha istekli oldukları görülür (Mutlu Yıldız & Karakelle, 2017).

Tını ve gürlük bakımından farklı olmakla birlikte frekans açısından çocuk sesleri kadın sesleriyle benzer özellikler göstermektedir. Pes seslere kadınlar kadar rahat inemeseler de bazı çocukların alt tonları biraz daha koyu ve tınılıdır. Çocuklar şarkı söylemeye başladıklarında annelerinin seslerini örnek alırlar. Dolayısıyla kadın eğitimcilerin seslerini taklit etmeleri de daha kolaydır. Yalın, düz (vibratosuz), parlak ve pürüzsüz olan çocuk seslerinin üst tonları açık ve renklidir. Bu sebeple çocuk sesleri renklerine göre daha koyu olan sesler alto, daha parlak ve açık olan sesler soprano olarak sınıflandırılır (Çevik, 1999). Bu sınıflandırma çocuğun ergenlik sürecine girmesiyle birlikte değişir. Bireysel farklılıklar olmakla birlikte genellikle çocuklar 7. sınıfın ikinci yarısında ses değişimi sürecine girerler. Bu süreç ses değişiminin en yoğun yaşandığı dönemdir ve çocukların sesleri farklı bir sınıflandırmaya ihtiyaç duyar. Değişim erkek çocuklarda daha bariz belirtilerle kendini gösterse de kızlarda da değişimin benzer özellikleri vardır. Ama yine de erkek çocuklara göre kızların değişim problemleriyle başa çıkmak daha kolaydır (Doğanyığıt, 2020). Bunun en önemli sebebi değişimin ses tellerinde meydana getirdiği boyutlardaki farklılıktır. Erkeklerde 1 cm olan uzama kızlarda 3-4 mm ile sınırlı kalır (Cevanşir & Gürel, 1982). Ayrıca büyümedeki bu oran farkı nedeniyle erkekler daha düşük perdelere ses üretme yeteneğine de sahip olurlar (Harrison, 1978). Bebeklikten erişkinliğe kadar olan süreçte temel frekanstaki gelişime bakıldığında kızlarda bir oktavdan biraz daha az düşme görülürken erkek çocuklarda bu düşme yaklaşık iki oktavidir. (Wilson, 1978; aktaran: Gackle, 1987).

Kız çocuklar 8-11 yaş aralığında parlak bir kafa sesine sahiptir ve seslerinde register kırılması görülmezken, 11-13 yaş aralığında ses tellerindeki büyüme sonucunda tam kapanma olmaz ve seste üçgen bir boşluk meydana gelir. Bu durum sesin havalı olmasına sebep olur ve register geçişlerinde ( $re^1 - fa^1$  ile  $fa^2 - sol^2$  arasında) fonasyonda yetersizlik görülmeye başlar. Şarkı söylerken rahatsızlık hissi meydana gelir. Kızlar 13 yaşına geldiğinde ise ses aralığı aşağı ya da yukarı hareket eder veya her iki taraftan da daralır. Bu daralma nedeniyle şarkı söylenebilecek aralık da 6 veya 7 notayı kapsar hale gelir (bkz. Ek 1). Kızlar bazen pes sesleri daha kolay üretir. Bu durum kızların sesi ile ilgili bir yanılsamaya yol açabildiği gibi sadece pes ranjda şarkı söylerse sesine zarar da verebilir. En dikkat çeken ses sorunları; herhangi bir üst solunum yolu enfeksiyonu yokken bile boğaz ağrısı hissetme, ses kısıklığı, sesin çatlaması, şarkı söylemede zorluk, kısa bir performanstan sonra bile ses kısıklığı, seste hacim kaybı ile tonun net olmama eğilimidir (Gackle, 1985).

Erkek çocuklarda ses değişimi başlamadan hemen önce ses alışılmışın dışında güzel, dolgun ve zengin bir kalite kazanır (McKenzie, 1956). Değişimin henüz başlamadığı bu aşamada (12 yaş) şarkı söyleme sesi  $re^1$

– re<sup>2</sup> arasındadır. Oldukça esnek ve ajiliteli olan çocuğun sesi genellikle soprano partisinde olmasına rağmen soprano II ve alto partisini de söyleyebilir. Çocuk 13 yaşına yaklaşırken (7. sınıfın sonu veya 8. sınıfın başı dolaylarında) konuşma sesi düşmeye, ses renksiz, kaba ve koyu bir hal almaya başlar. Şarkı sesinde yüksek tonlar yavaş yavaş kaybolmaya başlarken, do<sup>2</sup>'de seste havalılık ve gerginlik artar, ton zenginliğini ve hacmini kaybetmeye başlar. Rahat şarkı söylenebilen alan re<sup>1</sup> – si<sup>1</sup> aralığına kayar. Her çocuğun gelişimi kendi vücudundaki değişime paralel ilerlediği için çocuğun sesinin değişim süreci ve süresi değişiklik gösterebilir. Sekizinci sınıfın ilerleyen dönemlerinde (13-14 yaş) ses daha kalın, koyu renkte ve daha az rezonansa sahiptir ve bu süreç yaklaşık 12-13 ay sürer. Seste ajilite kaybı başlar ve larenksteki kasların büyümesi ile birlikte koordinasyon problemleri olmaya başlar ve sesi yönetmek zorlaşır. Bu aşamada ergen ses için alto partisiz tiz, tenor partisiz pestir. Sekizinci sınıfın sonlarına doğru vücut oranları daha simetrik hale gelerek konuşma sesi yaklaşık küçük oktav mi veya küçük oktav re<sup>1</sup>'ye düşer. Ses daha koyu, boğuk bir hal alır ve genellikle do<sup>1</sup> veya re<sup>1</sup> civarında ve üstünde gerilmeden şarkı söyleyemez. En rahat şarkı söyleyebildikleri alan küçük oktav re ile küçük oktav la aralığıdır. Seste ajilite sınırlı olduğundan hızlı hareket eden eserleri ve tam 4'lü veya 5'liden daha fazla olan atlamalı aralıkları söylemekte zorlanırlar. (Cooksey, 1977b; Cooksey, 1977c; Cooksey, 1978; Cooksey & Welch, 1998). Değişimin süresine bakıldığında genellikle sesi hızlı değişen ergenler bas, yavaş değişenler ise tenor sese dönüşür (McKenzie, 1956).

### **İlköğretim Döneminde Sesin Eğitimi ve Korunması**

İlköğretime yeni başlayan bir çocuk açısından ses eğitimine bakıldığında en başta düzgün ve doğru konuşmanın temel alınması gerektiği görülür. Çocuğun doğru bir nefes desteği ile doğru bir boğumlama yapması ve doğru bir ses tonu ile konuşması önemlidir. Gırtlığa bastırmadan nefesten aldığı destekle önde konuşmayı öğretmeye özen gösterilmelidir. Öncelikle tekerleme, saymaca, ninni, türkü, şarkı vb. öğrenme materyallerinin sözleri kusursuz bir biçimde öğretilmelidir ki iyi konuşmayı başaran çocuk şarkı söyler gibi konuşabilmeyi, konuşur gibi de şarkı söyleyebilmeyi başarabilsin (Egüz, 1999). Özellikle tekerlemeler oldukça önemli materyallerdir. Tekerlemelerdeki ses oyunları, ezgi tekrarları, ses tonundaki değişim ve vurgulama farklılıkları artikülasyonun geliştirilmesine önemli katkılar sunar (Gürel, Sevinç & Önder Yiğit, 2018).

Çocuk seslerinin eğitimi erkek ya da kız olarak ayrırılmamalıdır. Her iki seste göğüs sesi kullanılmadan kafa sesiyle çalışılmalıdır. Ses üretirken göğüsten güç alınarak yani bastırarak şarkı söylenirse sese zarar verilebileceği unutulmamalıdır. Ses bozukluklarının büyük çoğunluğu çocukluk ve ses değişimi dönemlerinde yanlış eğitimden ya da gereksiz bağırmandan kaynaklanır. Sesin korunmasındaki önemli hususlardan biride



yaş grubuna ve sesin özelliğine göre uygun aralıklarda sesin kullanımınıdır. İlköğretimde çocuklarla yapılacak çalışmalarda ve şarkıların seçiminde; birinci sınıf (6-7 yaş) çocuklarında  $re^1 - sol^1$  dörtlüsü ile başlanmalı ve  $la^1$  eklenerek beş ses içerisinde kalınmalı, ikinci sınıfta  $re^1 - la^1$  ile başlanan çalışmalar yılın sonuna doğru  $re^1 - si^1$  aralığına genişletilmeli, üçüncü sınıfta  $re^1 - do^2$  temel alınarak zorlamamak kaydıyla  $do^1$ 'e dokunulmalı, dördüncü sınıfta  $re^1 - re^2$  aralığındaki şarkılar söylenirken, beşinci sınıfta ise  $do^1 - re^2$  aralığındaki şarkılar söylenmelidir (Egüz, 1999).

Çocuklara seslerini doğru kullanmaları öğretildiğinde, ses tek bir register olarak eğitilebilir. Çocuklarda register geçişlerindeki kırılmalar, sesi izole etme, havalı fonasyon sesin yanlış kullanımıyla ortaya çıkmaktadır. Bunlara yol açan sebepler ise normal ses sınırını aşma, yaşa uygun olmayan ses dinamikmi, forse solunum, uzun koro çalışmaları, ses türünün yanlış belirlenmesi, çok yüksek sesle konuşmak ve telaffuzun iyi olmamasıdır (Cevanşir & Gürel, 1982). Bütün bunların temelinde nefesi yanlış kullanmak yatar. Konuşurken de şarkı söylerken de nefesi doğru kullanmak oldukça önemlidir. Bu sebeple ses eğitimi çalışmalarının en önemli boyutu olan nefes çalışmalarına Yiğit (2000a) çocuğun yanlış alışkanlıklar kazanmasına meydan vermeden çok küçük yaşlarda başlanmalı ve ses eğitiminin ilk hedefi nefes çalışmaları olmalıdır. Ekici (2010) nefes çalışmaları fonasyonun ön koşuludur. Nefes çalışması yapılmadan fonasyon çalışması yaptırılmamalıdır. Çocukların dikkatleri daha uzun süre tutulacağından solunum ve rahatlama çalışmaları, çiçek koklama, sıcak bir çorbayı üfleme, balon şişirme, tren sesi çıkararak yürüme gibi etkinliklerle yapılmalıdır (Ekici, 2010).

Ses üretimi bütün vücudun iş birliği içinde olması ile meydana gelmektedir. Doğru bir soluk denetimi elde edildikten sonra, doğru ve temiz ses üretiminin koşullarından biri de gerilimden uzak, çözümlü rahatlamış bir beden ile uyanık bir dikkat ve psikolojik olarak şarkı söylemeye hazır olma halidir. Larenks ve karın kaslarının sertliği ses üretimi açısından istenmeyen koşullar yaratır. Ses tellerinin serbestliği sağlayabilmesi, alınan nefesin denetimli bir şekilde boşaltılması ve işitme yetisinin katkısıyla gerçekleştirilen doğru, temiz ses üretme, ses kalitesini etkileyen en önemli faktördür (Yiğit, 2000b).

Popov'a (1989) göre nefes alma ve kullanma ilişkisi çocuklarda da yetişkinlerde de aynıdır. Vücudun denge konumunu sağlaması ve doğru bir postür için doğru alınan nefes çok önemlidir. Nefes çabuk alınmalı fakat çabuk boşaltılmamalı, ses zenginliği ve rengi için ses üretimine yumuşak atakla başlanmalıdır. Ses tellerinin arasından önce hava sonra ses geçmelidir. Gırtlak çok serbest olmalı, çocuk seslerinde vibrato çok geniş tutulmamalıdır. Ayrıca rezonans çalışmalarına mutasyon sürecinden önce başlanmalıdır (Aktaran: Yiğit, 2006). Sürekli bağırarak konuşan çocuklarda

genellikle ses problemleri yaşanmaktadır ve insanlardaki ses sorunlarının büyük çoğunluğu da bu sebeple çocukluk döneminde başlamaktadır. Sesini doğru kullanmayı öğrenen çocuk daha sağlıklı ses üreteceğinden ergenlik dönemi ses değişim sürecini de daha kolay atlatacaktır. (Yiğit, 2006).

Nefes ve gevşeme çalışmaları her ne kadar her yaş gurubunda aynı olsa da ergenlerin sesleri çocuklardan ve yetişkinlerden farklı özellikler gösterir. Ses tellerindeki büyüme oranlarındaki farklılıklar nedeniyle aynı sınıfta bile değişimin farklı aşamalarında olan ergen sesleri bulunur. Bu farklılık ise şarkı söylenebilecek olan aralığı doğrudan etkilediğinden uygun ranj ve tessituraya sahip eserler seçmek ve sesleri doğru sınıflandırmak oldukça önemlidir (Doğanyigit, 2020).

Çocuklar okula başladıkları ilk andan itibaren fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak sürekli bir değişim ve gelişim sürecinin içindedir. Ancak ergenlik döneminde bu değişim ve gelişim hız kazanır. Müzik dersleri açısından düşünüldüğünde bu durumdan en çok devinışsel boyut etkilenir. Çünkü fiziksel büyüme oranlarındaki farklılıkların yol açtığı koordinasyon problemleri çocuğun ses organını da oldukça etkiler. Çocuk değişen sesini kontrol etmekte zorlanır. Müzik öğretim programlarında ergenlik döneminde yaşanan ses değişim süreci dikkate alınmazsa, çocuklar müzik derslerinden uzaklaşacağından sağlıklı bir gelişim için şarkı söylemeye ihtiyaç duyan ses de eğitilmekten mahrum kalacaktır (Doğanyigit, 2021).

Müzik dersleri açısından bakıldığında öğretilen eserlerin müzikal olması ve ses sağlığının korunması için çocuğun ergenlik dönemine (yaklaşık on iki yaş civarı) girmesiyle birlikte hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin sesi dikkatle izlenmeli ve test edilerek sınıflandırılmalıdır (Shawe, 1916). Bu dönemde ses sınıflandırılırken en önemli sınıflandırma ölçütü sesin ranjıdır. Belli bir oranda seste yerleşme meydana geldiğinde ise tını ranjdan daha önemlidir (McKenzie, 1956).

Cooper (1950) sesleri soprano, cambiata ve bariton olarak sınıflandırdığı (bkz. Ek 2) bir yöntem geliştirmiştir. Yöntemin uygulanaşı şu şekildedir: Erkek çocuklara yedi ses aralığında yazılmış olan ve genellikle sıra seslerden oluşan aşına oldukları, kolaylıkla seslendirebilecekleri “Carry me back to old virginny” şarkısı Mi b Majör tonunda söylenir (bkz. Ek 3). Bazı erkek çocuklar şarkıyı bir oktav aşağıda söyler. Bu çocuklar bariton olarak sınıflandırılır. Geri kalan erkek çocuklar şarkıyı bu defa Si b Majör tonunda söyler. Bu tonda bazı erkek çocuklar şarkıyı bir oktav daha tiz söyleyecektir. Bu çocuklar ise soprano olarak sınıflandırılır. Geri kalanlar ise cambiata olarak sınıflandırılır (Cooper, 1950).

Sesleri grup metoduyla sınıflandıran başka bir araştırmacıya Cooksey (1977c) göre “Amerika” şarkısı (bkz. Ek 4) Do Majör tonunda söylenir ve do<sup>1</sup> ‘in altında şarkı söyleyen erkekler grubun bariton sesi olarak belirle-

nir. Grubun geri kalanı aynı şarkıyı Fa veya Sol Majör tonunda söyler. Bu tonda bazı erkek çocukların üst oktavda şarkı söylediği duyulur. Bu sesler değişimin ilk evresi olan Midvoice I veya henüz sesi değişmemiş olanlardır ve aynı ses sınıfında değerlendirilir. Grubun geri kalanları ise Midvoice II olarak sınıflandırılırlar. Kızların sesleri ise aynı şarkı Sol Majör, Do Majör ve Si  $\flat$  Majör tonlarında söylendiğinde en güçlü ve gelişmiş sesler belirlenir. Bu sesler alto ve soprano arasında eşit olarak bölünür (Cooksey, 1977c). Erkek seslerinin hangi ranj ve tessiturada (tst) olduğunun (bkz. Ek 5) sık aralıklarla belirlenerek uygun olduğu ses sınıfına yerleştirilmesi oldukça önemlidir (Cooksey 1977a; Cooksey 1978; Cooksey & Welch 1998).

Ergenlik dönemi ses değişiminin en çarpıcı yaşandığı bir dönem olması sebebiyle sesin sağlığının korunması ve doğru repertuarın seçilmesi oldukça önemlidir. Ergenlerin sesi ne çocuk ne de yetişkin sınıfına girer (Doğanyigit, 2021). Bu durum özellikle erkek seslerinin aralığının hızlı bir şekilde değişmesinden kaynaklanır. Değişimin hızı repertuarın sürekli güncellenmesini ve sesteki değişimin de takip edilmesini gerektirir. Ergenlik döneminde şarkı söylemek zorlaşmış olsa da şarkı söylemeye devam etmek sesin sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlayacağından ergenleri seslerini aşırı zorlamadan şarkı söylemeye teşvik etmek gerekir. Gerekli hallerde bu seslere özel transpozeler veya düzenlemeler yapılarak eserler daha uygun hale getirilmelidir (Harrison, 1978). Bu dönemde aynı yaş ve sınıfta bile olsa her ergen değişimin farklı bir evresinde olacağından unison eser seslendirmek zorlaşır (Cooksey & Welch, 1998). Bu nedenle çok sesli eserlerin kullanımı daha uygundur (Adcock, 1987).

Ergenlik döneminde akciğerler tam gelişmediği için kısa sürede fazla hava harcama eğitimi oluşarak tiz seslerde zorlanma ve gerilim meydana gelir. Özellikle tiz ranjda kısa cümlelerin olduğu repertuarın seçilmesi önemlidir. Aksi takdirde hem ses problemi yaşanabilir hem de ergenler boyun ve gırtlak bölgesinde yanlış kas hareketine güvenerek düzeltilmesi neredeyse imkansız olabilecek yanlış vokal alışkanlık geliştirirler (Coosey, 1978).

Doğanyigit ve Özyayın (2018) çalışmalarında ses değişimi döneminde öğretilecek eserlerin yedi ana kriteri sağlaması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunlar;

- Eserin ranjı (ses sınırı) ve tessiturası: Ergenlik döneminde unison eserler için çok dar bir ranj (küçük oktav si bemol ile sol<sup>1</sup>) ve tessitura (küçük oktav si bemol ile re<sup>1</sup>) bulunur. Bu döneme uygun ses ranjı erkekler için küçük oktav sol-re<sup>2</sup>, kızlarda küçük oktav la-sol<sup>2</sup> olarak, tessitura erkeklerde do<sup>1</sup> – si<sup>1</sup>, kızlarda re<sup>1</sup> – re<sup>2</sup> olarak kabul edilebilir. Çok sesli eserlerde her ses bulunduğu sınıflandırmaya göre söyler.

- Eserin atlama ilerleyişi: Ergen sesler 2'li, 3'lü, 4'lü, 5'li ve minör 6'lı aralıkları daha kolay seslendirebilirken değişimin ilerleyen zamanlarında seste ajilite kaybı yaşandığından majör 6'lı, minör 7'li aralıklar ile artık 4'lü, eksik 5'li gibi uyumsuz aralıkları kolay seslendiremez.

- Eserin ajilitesi: Ses değişiminin en tepe noktası olan 14 yaş civarı (8. sınıf) seste ajilite kaybı yoğun yaşanır. Bu dönemde ajiliteli eserler tercih edilmemelidir.

- Eserin hızı: Eserin hızı arttıkça ajilitesi de artmaktadır. Bu nedenle yavaş eserler tercih edilmelidir.

- Eserde kullanılan nota değerleri: Sekizlik, onaltılık, otuz ikilik gibi nota değerlerinin bulunduğu eserler tercih edilmemelidir. Hız arttıkça bu değerdeki notaları seslendirmek zorlaşmaktadır.

- Eserin artikülasyon hızı ve özelliği: Eserin hızı arttıkça artikülasyonu zorlaşacağından yavaş eserler tercih edilmeli, tiz pasajlarda seslendirilmesi zor olan vokallerden kaçınılmalıdır.

- Eserin melismatik özelliği: Özellikle de erkek seslerinde uzun melismatik (tek hecede birden fazla nota kullanımı) pasajlardan kaçınılması gerekmektedir.

Sesin sağlıklı gelişimi ve korunması için doğru ses kullanımı, doğru nefes desteği, doğru repertuar seçimi, sesin doğru sınıflandırılması gibi etkenler oldukça önemlidir. Ancak bunun yanında doğru ses hijyeni alışkanlıklarının edinilmiş olması da gerekir.

### **Ses Hijyeni**

Ses hijyeni ses kıvrımlarının doğru bir şekilde işlevini yapabilmesi ve sağlığının korunması için uygun koşulların oluşturulması, gerekli önlemlerin alınmasıdır (Deniz, 2023). Ses hijyeni, ses sağlığımızı korumak için günlük hayatımızda tıpkı ağız hijyeni gibi dikkat etmemiz, uymamız gereken davranışlardan oluşmaktadır (İleri, 2014).

Ses sağlığını korumanın yolları;

- Doğru bir postür, nefes desteği ve ses tekniğinin olması,
- Fiziksel ve psikolojik dayanıklılık,
- Doğru bir repertuar oluşturmak,
- Yüksek sesle konuşmak, bağırarak, çığlık atmaktan ya da fısıltıyla konuşmaktan kaçınmak
- Sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanılmamak,
- Antihistaminik, aspirin, c vitamini gibi ilaçları doktor kontrolünde

almak,

- Özellikle performanstan önce boğazı tahriş edebilecek veya temizleme gereksinimine yol açacak olan süt, dondurma, çikolata, kahve, kuruyemiş gibi besinleri tüketmemek,

- Mevsim hastalıklarına yakalanmamak için önlem almak,

- Düzenli ve yeterli uyumak,

- Geç saatlerde yemek yememek,

- Günlük 8-10 bardak su içmek,

- Kola, alkol, çay, kahve gibi sıvı atılımını artıran içeceklerden mümkün olduğunca uzak durmak,

- Aşırı sıcak ya da aşırı soğuk içecekler tüketmemek

- Düzenli fiziksel egzersizler yapmak

- Çok acı, ekşi, aşırı baharatlı yiyeceklerden kaçınmak,

- Yatmadan önce son 3 saatte su dışında herhangi bir şey tüketmemek,

- Boğaz temizleme ve öksürükten kaçınarak, boğaz temizleme ihtiyacı duyulduğunda yutkunmak veya su içmek,

- Stres kas gerginliği yaratacağından stresten uzak durmak ve stresli durumlarda yüz, boyun ve omuz kaslarını masajla gevşetmek,

- Ses kısık ya da yorgun olduğunda aşırı konuşmaktan ve şarkı söylenmekten kaçınmak,

- Ortamın nem dengesinin iyi sağlanması, kuru, tozlu, dumanlı ve gürültülü yerlerde konuşmak ve şarkı söylemekten kaçınmak (Ömür, 2004; Url:3).

### **Sonuç**

İnsan sesinin doğru, etkili ve güzel kullanımı bireylere verilen doğru eğitim ile mümkündür. Küçük yaşlarda başlanan ses eğitimi çalışmalarını doğru alışkanlıklar kazandırmak açısından oldukça önemlidir. İnsan dünyaya gözlerini ilk açtığı andan itibaren etrafına olup bitenleri takip ve taklit eder. Dolayısıyla taklit edeceği sesin de doğru, etkili ve güzel olması bebeğin belleğinde oluşacak ilk öğrenmeler açısından oldukça önemlidir.

Ses eğitiminin en temel boyutu doğru alınan ve geç boşaltılan nefes olmalıdır. Nefesin üstünde konuşabilen ve şarkı söyleyebilen çocuk ilerleyen yaşlarında bunu alışkanlık haline getireceğinden daha ileri düzey bir ses eğitiminin de temellerini atmış olacaktır. Ayrıca bu alışkanlık vücudunda gereksiz gerilime de engel olarak doğru postürü de destekleyecektir.

Çocuklara ses eğitimi çalışmalarının yanında seslerini nasıl koruyacaklarını öğretmek de uzun yıllar kullanacağı sesinin sağlığını koruması açısından çok önemlidir. Ses hastalıklarının büyük çoğunluğunun çocukluk yaşlarında yapılan yanlış vokal davranışlardan kaynaklandığı düşünüldüğünde özellikle de müzik eğitiminin önemli bir boyutu olarak öğretim programlarında yer almasının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin çocuk ses özelliklerini detaylı bir şekilde bilmesi ve yapacağı ses eğitimi uygulamaları konusunda uzman olması gerekmektedir.

**Kaynakça**

- Adcock, E. (1987). The changing voice- the middle/junior high challenge, *The Choral Journal*, 28(3), 9-11.
- Akkaş, S. (1993). *Okul öncesi eğitimde müzik*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Arslan, A. (1999). *Çocukta dil ve müzikal yeteneğin gelişimi*. Marmara Üniversitesi Anaokulu Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ataman, Ö. G. (2008). Okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde genel müzik eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 180.
- Avşalak, K. (2008). *Okul Öncesi Dönem 60 – 72 Aylık Çocuklara Uygulanan Müzik Eğitiminin Kavram Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cevanşir, B., & Gürel, G. (1982). *Foniatri: Sesin oluşumu, bozuklukları ve korunmasında temel ilkeler*. İstanbul: Sanal Maatbaacılık.
- Cooksey, J. M. (1977a). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: part I: existing theories, *The Choral Journal*, 18(2), 5-14.
- Cooksey, J. M. (1977b) The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: part II scientific and empirical findings; some tentative solutions, *The Choral Journal*, 18 (3), pp. 5-16.
- Cooksey, J. M. (1977c). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: part III developing an integrated approach to the care and training of the junior high school malechanging voice, *The Choral Journal*, 18 (4), pp. 5-15.
- Cooksey, J. M. (1978). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: part IV selecting music for the junior high school male changing voice, *The Choral Journal*, 18 (5), pp. 5-18.
- Cooksey, J. M. and Welch, Graham F. (1998). Adolescence, singing development and national curricula design, *British Journal of Music Education*, 15, (01), pp 99-119. doi:10.1017/ S026505170000379X
- Cooper, I. (1950). The high school choral problem, *Music Educator Journal*, 37(2), 20-21. <https://doi.org/10.2307/3387332>
- Çevik, S. (1999). *Koro yönetimi ve eğitimi teknikleri*. 2. Baskı, Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi.
- Deniz, H. (2023). *Profesyonel futbolcuların ses kullanım alışkanlıkları ile ses hijyeni ve ses hastalıkları hakkında bilgi düzeylerinin incelenmesi (Yayımlan-*

*mamış yüksek lisans tezi*), İstanbul Atlas Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Dinçer, İ. (1992). *Çocuk gelişimi ile ilgilenenler için müzik el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Pazarlama.
- Doğanyığıt, S., & Özaydın, N. (2018). Müzik ders kitaplarında öğretilen eserlerin ses değişimi dönemi açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4).
- Doğanyığıt, S. (2020). Mutasyon (ses değişimi) döneminde seslerin sınıflandırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 991-1010.
- Doğanyığıt, S. (2021). *Ergenlik döneminde ses değişimi piyano eşlikli koro eserleri*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Egüz, S. (1999). *Toplu ses eğitimi I temel konular*. Ankara: Doğuş Matbaacılık.
- Elmas, Y. (1988). Çocuklar ve gençler için yazılacak müzik ihtiyacı ve bestecilerin bu yönde teşviki. Müzik Kongresi, *Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü*, 14(18), 238.
- Ekici, T. (2010). Okulöncesi ve ilköğretim döneminde çocuklara yönelik ses eğitimi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 159-182.
- Erdoğan, S. (2008). *Ses Eğitiminde Terminoloji ve Temel Kavramlar Bazında Öğrenci Yeterliliklerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gackle, L. H. (1985). The young adolescent female voice (ages 11-15): classification, placement, and development of tone, *The Choral Journal*, 25 (8), pp. 15-18.
- Gackle, M. L. (1987). The effect of selected vocal techniques for breath management, resonance, and vowel unification on tone production in the junior high school female voice (Unpublished doctoral dissertation), University of Miami.
- Gackle, L. (1991). The adolescent female voice: Characteristics of change and stage of development, *Choral Journal*, 31 (8), 17-25.
- Gül, G. (2012). Okul öncesi altı yaş çocukları için oluşturulan şarkı dağarcığının müziksel gelişim düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gürel, S., Sevinç, S. & Önder Yiğit, V. B. (2018). Tekerlemelerin ses eğitiminde artikülasyona etkisi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3 (1).
- Gürel, S., & Şakalar, A. (2023). Somut olmayan kültürel miras olarak karadeniz türkülerinin ses eğitimi kapsamında sözel unsurlarının değerlendirilmesi. *Amisos*, 8(15), 151-166.
- Gooding, L., & Standley, J. M. (2011). Musical development and learning charac-



- teristics of students: A compilation of key points from the research literature organized by age. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(1), 32-45.
- Harrison, L. N. (1978). It's more than just a changing voice. *Choral journal*, 19(1), 14-18.
- İleri, S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının ses kullanım alışkanlıkları ile ses hijyeni ve ses hastalıkları hakkında bilgi düzeyleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Levinowitz, L. M. (1998). The importance of music in early childhood. *General Music Today*, 12(1), 4-7.
- Malkoç, T. (1981). Okul Öncesi Eğitiminde Şarkı Söylemenin Önemi. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, c. III. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- McKenzie, D. (1956). Training the boy's changing voice. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Mutlu Yıldız, Y., & Karakelle, S. (2017). İlköğretim dönemindeki çocukların müziksel gelişim özellikleri ve müzik eğitimi. *Journal of International Social Research*, 10(48).
- Ömür, M. (2004). Sesin peşinde. İstanbul: Pan yayıncılık.
- Öztürk, A. (2003). Okul Öncesi Eğitimde Müzik. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Poyraz, H. (1998). "Okulöncesi faaliyetlerin çocuğun dil gelişimine etkileri" marmara üniversitesi anaokulu / anasınıfı öğretmen el kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Robertson, N. L. (1970). A study of the significant contributions of Irvin Cooper to music education on the junior, High School Level, Ouachita Baptist University, United State.
- Sabar, G. (2008). *Sesimiz eğitimi ve korunması*. İstanbul: Pan yayıncılık.
- Shawe, E. M. (1916). Voice testing and classification of voices, *Music Supervisors' Journal*, 2(4), 22-26. <https://doi.org/10.2307/3383232>
- Solak, S. (2019). 2008-2018 yılları arasında yayımlanan Okul öncesi şarkı dağarcığının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Sun, M. (2001). Okul öncesi müzik öğretiminin öğeleri. *Müzik Öğretimi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Yayınları, 43-62.
- Sun, M., & Seyrek, H. (1993). Okulöncesi eğitiminde müzik. *Müzik Eserleri Yayınları*.
- Şen, Y. (2006). Okulöncesi dönemde, çocuğun gelişiminde müziğin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 337-343.

- Uçan, A. (1994). Müzik eğitimi temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar, Ankara: Evrensel Müzik Evi.
- Ürfüoğlu, A. (1989). Bebeklik ve Okul Öncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yıldız, G., & Nacakcı, Z. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının müziksel gelişim özellikleri: bir literatür derlemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 38-45.
- Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde müzik öğretimi birinci kademe*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yiğit, N. (2000a). Fonasyonda respirasyon (solunum) mekaniği, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 10.
- Yiğit, N. (2000b). İnsan sesi ve eğitimi, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 10.
- Yiğit, N. (2006). Koroda ses eğitimi çalışmalarının çocuk ses gelişimine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 777-783.
- Url: 1 James A. Bland “Carry Me Back To Old Virginny” Sheet Music (Leadsheet) in G Major – Download & Print - SKU: MN0109346 (musicnotes.com) Erişim Tarihi: 29.11.2024
- Url: 2 <https://www.bethsnotesplus.com/2012/09/america-my-country-tis-of-thee.html> Erişim Tarihi: 29.11.2024
- Url: 3 <https://kbb.hacettepe.edu.tr/bilgi/hastalik.php> Erişim Tarihi: 01.12.2024

## EKLER

## EK 1.

|               |                |                |                |
|---------------|----------------|----------------|----------------|
| Aşama I       | Aşama IIA      | Aşama IIB      | Aşama III      |
| 8-10 (11) Yaş | 11-12 (13) Yaş | 13-14 (15) Yaş | 14-15 (16) Yaş |

|             |     |                |     |              |     |                     |     |
|-------------|-----|----------------|-----|--------------|-----|---------------------|-----|
| ranj        | tst | ranj           | tst | ranj         | tst | ranj                | tst |
| Prepubertal |     | IIA-Pubescence |     | IIB- Puberty |     | Genç Yetişkin kadın |     |

Şekil 1. Ergenlik dönemindeki kızlarda ses ranji ve tessiturası (tst) (Gackle, 1985; 1991).

## Ek 2.

|         |          |         |             |
|---------|----------|---------|-------------|
| Soprano | Cambiata | Bariton | Bas (Nadir) |
|---------|----------|---------|-------------|

|      |     |      |     |      |     |      |
|------|-----|------|-----|------|-----|------|
| ranj | tst | ranj | tst | ranj | tst | ranj |
|------|-----|------|-----|------|-----|------|

Şekil 2. Ergenlik dönemindeki erkeklerde ses sınıflarına göre ses ranji ve tessiturası (tst) (Cooper, 1950; aktaran Robertson, 1970).

## Ek 3.

## Cary Me Back to Old Virginy

James A. Bland

Car ry me back to old vir gin ny There's where the cot ton and the corn and ta ters grow

There's where the birds war ble sweet in the spring time

There's where this old heart of mine does long to go

Şekil 3. Ergenlik döneminde seslerin sınıflandırılmasında kullanılan örnek şarkı (Url:1).

## Ek 4.

## America (My Country Tis of Thee)

Söz: Samuel Francis Smith

Müzik: Anonim

My count ry, 'tis of thee, sweet land of li ber ty, Of thee I sing Land where my  
fa thers died, Land of the pil grim's pride From ev ry moun tain side, Let free dom ring!

Şekil 4. Ergenlik döneminde seslerin sınıflandırılmasında kullanılan örnek şarkı  
(Url: 2).

## Ek 5.

| 10-12 Yaş     | 12-13 Yaş       | 13-14 Yaş   | 13-14 Yaş    | 14-15 Yaş    | 17-18 Yaş         |
|---------------|-----------------|-------------|--------------|--------------|-------------------|
| 6-7. sınıf    | 7-8. sınıf      | 8. sınıf    | 8. sınıf     | 8-9. sınıf   | 11-12. sınıf      |
| ranj          | ranj            | ranj        | ranj         | ranj         | ranj              |
| tst           | tst             | tst         | tst          | tst          | tst               |
| Erkek Soprano | Midvoice I/Alto | Midvoive II | Midvoice IIA | Yeni Bariton | Yerleşmiş Bariton |
| 1-2 Yıl       | 3-9 Ay          | 2-10 Ay     | 3-12 Ay      | 1-3 Ay       |                   |

Şekil 5. Ergenlik dönemindeki erkeklerde ses değişiminin aşamalarına göre ses  
ranji ve tessiturası (tst) (Cooksey 1977a; Cooksey 1978; Cooksey & Welch  
1998).

”

## BÖLÜM 9

### ORTAOKUL MÜZİK DERSİNİN UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLARIN TESPİTİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ (KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ)<sup>1</sup>

*Tarkan YAZICI<sup>2</sup>, Sezer YILMAZ<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Bu çalışma Doç. Dr. Tarkan YAZICI danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7028-7401

<sup>3</sup> Bilim Uzmanı, MEB, ORCID ID: 0000-0001-8703-0170

## BÖLÜM 1 GİRİŞ

Bilim, teknik ve sanat, toplumun yapılanmasında ve insan yaşamının şekillenmesinde temel etkenlerdir. Bu üç alanın birlikte işlediği veya birbirinden yeterince yararlanıldığı durumlarda, toplumdaki bozukluklar, eksiklikler ve yetersizlikler giderilir. Sanat, insanları özgürleştirir ve güzellikler yaratır. Sanatsız bir insan veya toplum düşünülemez. Sanatla toplum arasındaki karşılıklı etkileşim, birbirlerini geliştirme ve güçlendirme sürecini tetikler. Sanat, duyguların, tasarıların veya güzelliklerin ifadesinde kullanılan yöntemlerin tümüdür ve bu yöntemlerin sonucunda yaratılan ürünler sanat eserlerini oluşturur. Tüm sanat dalları içinde, insan ruhu üzerinde en derin etkiyi bırakanın müzik olduğu genellikle kabul edilir. Müzik, toplumla etkileşen ve bütünleşen sanatların başında gelir. Bir milletin gelişmişlik düzeyini belirlemede müzik, önemli bir gösterge olarak karşımıza çıkar. Müziğin geldiği nokta, toplumun geldiği noktayla paralellik gösterir. Bir toplum, ekonomi ve kültür alanlarında yarattığı, kendi yaşam biçimine ve insanlığın yaşam biçimine kattığı çağdaş değerlerle varlığını sürdürebilir. Kültürün bir dalı olan müzik, insandan insana uzanan evrensel bir dildir. Bu özelliği, dili, dini ayrı insanları aynı ezgide birleştirecek güce sahip olmasını sağlar ve müziği diğer sanat dallarından ayrıcalıklı bir konuma taşımaktadır (Biber Öz, 2001).

Müzik insan hayatının var olduğu andan itibaren vazgeçilmez bir unsur olmuştur. 2400 yıl önce Eflatun'un ele aldığı "Devlet" adlı kitabında müzik eğitiminin önemine dikkat çekmek amacıyla "bence eğitim müzikle başlamalıdır" sözü yer almaktadır. Bu söze göre de hem toplumu yönetenlerin hem de toplumun ruhsal sağlığı müzik eğitimi ile şekillenmektedir (Sun, 1989).

Müzik eğitiminin bireyler üzerinde psikolojik etkileri oldukça fazladır. Kendisini ifade etmek isteyen bir birey de duygularını ritim ve söze döker. Böylece birey duygularını ileterek güvensizlik ve saldırganlık gibi olumsuz duygulardan arınır, sosyalleşmeye başlar (Yazıcı, 2009). Bu durumun önemi neticesiyle ülkemizde müzik eğitimi ilkökul seviyesinden itibaren verilmektedir. Cumhuriyet reformu ile birlikte ülkemizde müzik eğitimi yüz yıllara dayanmaktadır (Kalyoncu, 2004). 1924 yılında Musiki Muallim Mektebi, 1927 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü ve 1941 yılında Ankara Devlet Konservatuvarı kurularak müzik eğitiminin temelleri atılmıştır (Kalyoncu, 2004). Müzik bir bilinmez olarak karşımızda durmasına rağmen insanlığın var olduğu andan itibaren geldiği düşünülmektedir (Pinker, 1997).

Uçan (2005)'te yapmış olduğu çalışmada müzik eğitiminin bir bütün olduğunu vurgulamıştır. Fakat genel müzik eğitimi, amatör müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olarak tasarlanacağını ve uygulanacağına değinmiştir. Amatör müzik eğitimi kişinin ilgisine bağlıdır. Amatör müzik eğitimi halk eğitim merkezlerinde, yaygın eğitim kurumları, yaş sınırı ol-

maksızın eğitim alınabilmektedir. Mesleki müzik eğitiminde ise çeşitli yeterlilikleri sağlayan, alanı ile profesyonel olarak ilgilenen ve bu doğrultuda çalışılan eğitimi ifade etmektedir (Yiğit ve Özdek, 2010).

Eğitimle beraber eğitimi veren kişi olarak karşımıza öğretmen kavramı çıkmaktadır. Öğrenme, öğrenci, öğretmen ve dış etkenlerden oluşan bir süreçtir. Sürecin başarı ile tamamlanması için kalıcı, işlevsel ve etkili öğrenmenin bir arada olması gerekmektedir. Etkili öğrenmede düşünen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven öğretmenler bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır (Şen ve Erişen, 2002).

Ünlü Macar müzik eğitimcisi Kodaly bir sözünde “Eskiden çocuğun müzik eğitimi, doğumundan dokuz ay önce başlamalı, diye düşünürdüm. Şimdi aynı düşüncede değilim. Çocukların müzik eğitimi annenin doğumundan dokuz ay önce başlamalı” diyerek daha iyi ve daha mutlu bir insan olmak için herkesin müzik eğitiminden geçmesi gerektiğini vurgulamıştır. Zoltan Kodaly’nin müzik eğitiminin önemine ve erken yaşlardan itibaren başlaması gerektiğine yönelik çarpıcı bir ifadesidir. Kodaly, müzik eğitiminin sadece doğumdan sonra değil, aynı zamanda annenin hamilelik döneminde bile başlaması gerektiğini savunur. Bu düşünce, müziğin insan yaşamının her aşamasında etkili olduğunu ve bu etkinin doğum öncesinden itibaren hissedilebileceğini öne sürer. Kodaly’nin bu sözü, müziğin sadece sanatsal bir etkinlik olmanın ötesinde, insanın ruhsal ve zihinsel gelişimine önemli katkılar sağlayabilecek güçlü bir araç olduğunu vurgular. Müzik eğitimi, bireyleri daha iyi ve daha mutlu bir insan olmaya yönlendirirken, aynı zamanda duygusal, sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, Kodaly, herkesin müzik eğitiminden geçmesi gerektiğini vurgulayarak, müziğin evrensel bir dil olduğunu ve herkesin bu dili öğrenmeye ve deneyimlemeye değer olduğunu belirtir (Kamacioğlu, 1993).

Eğitim, bireyin ilgi ve yeteneklerini doğrultusunda en iyi şekilde gelişimini sağlamayı amaçlar. Müzik eğitimi, bu çok yönlü bir eğitim ortamının önemli bir parçasıdır ve özellikle çocuklar ve gençler için sağlam bir ruh ve kişilik gelişimine katkı sağlar. Amerika Birleşik Devletleri’nde okul bandolarında çalan gençlerin kişilik testlerinde daha yüksek puanlar aldığını gösteriyor. Bu, müzik eğitiminin öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine olumlu katkıda bulunduğunu ve genel kişiliklerini güçlendirdiğini öne sürüyor. Bu tür deneyimler, öğrencilerin disiplin, işbirliği, özdenetim gibi önemli becerileri geliştirmesine yardımcı olabilir ve genel olarak akademik başarılarını artırabilir. Bu nedenle, müzik eğitimi, sadece müzikal becerilerin geliştirilmesiyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda bireyin genel yaşamında da olumlu etkiler yaratır. Bu etkiler, öğrencilerin ruhsal sağlığı, kendine güveni, özsaygısı ve sosyal becerileri gibi alanlarda kendini gösterebilir. Bu bağlamda, müzik eğitimi, eğitim sisteminin ayrılmaz bir

parçası olarak görülmeli ve desteklenmelidir (Kütahyalı, 1994).

Müzik eğitiminin önemine ve etkilerine dair bir dizi önemli noktalara vurgu yapılmalıdır (Biber Öz, 1993):

- İlk olarak, müzik eğitiminin bireyler üzerinde sevgi, sorumluluk ve yaratıcılık gibi önemli duyguların gelişmesine katkı sağladığı belirtilmektedir. Müzik, duygusal bir bağ kurma ve ifade etme aracı olarak hizmet eder ve bu da bireylerin duygusal zekalarını geliştirir. Aynı zamanda, müzik yoluyla birlikte çalışma, takım ruhu ve empati gibi sosyal becerilerin de gelişimine katkıda bulunabilir.

- İkinci olarak, müzik eğitiminin amacının, bireylere sadece müziği sevdirmekle kalmayıp, aynı zamanda müzik dinleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek olduğu belirtilir. Bu, müziği daha derinlemesine anlama ve takdir etme yeteneğini artırarak, bireylerin müzikal anlamda daha bilinçli bir şekilde katılımını teşvik eder.

- Son olarak, müzik eğitiminin insanların beğeni düzeyini yükseltmeye yönelik olduğu vurgulanır. Müzik, bireylerin estetik algılarını ve duyarlılıklarını geliştirirken, farklı müzik türlerini keşfetme ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu da bireylerin daha geniş bir müzikal deneyim ve anlayışa sahip olmalarını sağlar.

Bu nedenlerden ötürü, müzik eğitimi, eğitim sistemlerinde önemli bir yer işgal eder ve bireylerin çok yönlü gelişimine katkı sağlayan önemli bir disiplindir.

Müzik eğitimi, bireyin kendi yaşantısıyla belirli müziksel davranışlar kazanmasını veya (müziksel) davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla belirli müziksel değişiklikler oluşturmasını amaçlayan süreçtir.

### **1.1. Problem Durumu**

Ortaokul müzik derslerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin sanatsal ve müzikal gelişimlerini desteklemekte önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşılabilir. Müzik derslerinin etkili bir şekilde planlanması, öğrencilerin ilgisini çekmek ve müzikle ilgili becerilerini geliştirmek için önemlidir. Ancak, kısıtlı kaynaklar, sınıf yönetimi zorlukları, öğretmen yetkinlikleri ve öğretim programının yetersizliği gibi faktörler bu süreci etkileyebilir. Bu giriş paragrafında, ortaokul müzik derslerindeki sorunların çeşitliliği ve önemine dikkat çekilirken, bu sorunların tespit edilmesi ve değerlendirilmesinin önemine vurgu yapılabilir. Bu sorunların çözümüne odaklanarak, öğrencilerin müzik eğitiminden en üst düzeyde fayda sağlamalarını sağlamak mümkündür.

Ortaokullarda müzik dersi uygulanırken birbirinden farklı sebeplerden dolayı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar, öğretmenlerin ve



öğrencilerin müzik dersi uygulanması esnasında bazı olumsuzlukları da beraberinde getirerek dersin gerektiği gibi uygulanmasını aksatmaktadır. Dolayısıyla bu olumsuzlukların gelişmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin müzik dersinden istedikleri verimi almalarını engellemesine sebep olduğu için araştırmanın problem durumunu ortaya çıkarmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Literatür taraması incelendiğinde Kahramanmaraş iline ait ortaokul müzik dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespiti ve değerlendirilmesine yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın amacı, Kahramanmaraş ili genelindeki ortaokullarda görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin dersi uygularken karşılaştıkları sorunların saptanması ve değerlendirilmesidir.

## 1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Ortaokul müzik öğretmenleri, derslerini uygularken çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar ve bu problemler çoğu zaman derslerin işleyişini sekteye uğratabilmektedir. Bu durum, öğretmen ve öğrencileri müzik dersinin eğitimi ve öğretiminin uygulanması açısından olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, bu durumun önüne geçmek için ilk basamak olarak karşılaşılan sorunların tespit edilmesi büyük önem taşır. Bu doğrultuda, çalışmada bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmaktadır;

“Kahramanmaraş ilinde eğitim veren ortaokullarda müzik dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?”

Bu araştırmanın alt problemleri, ortaokul düzeyinde eğitim veren müzik öğretmenleri;

1. Müzik derslerinin daha verimli olması için, özel donanımlı bir müzik odasına ihtiyaç duymakta mıdır?

2. Haftalık 1 saatlik ders dilimini yeterli bulmakta mıdır?

3. Müzik dersi öğretim programı tam olarak uygulamakta mıdır?

4. Kendilerini her alanda yeterli hissetmekte midir?

5. Aldıkları mesleki eğitimin, meslek yaşantılarıyla tamamen örtüştüğünü düşünmekte midir?

6. Müzik dersi yolu ile öğrencinin “estetik yönünün” geliştiğine inanmakta mıdır?

7. MEB müzik dersi kitabının, müzik eğitim ve öğretimi için yeterli olduğunu düşünmekte midir?

8. Müzik alanı dışındaki disiplinler ile ilgilenmekte midir?

9. “Müzik Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı”ndaki konu anlatımlarını yeterli bulmakta mıdır?

10. Müzik ile ilgili yapılan sempozyum ve yayınları takip etmekte midir? sorularından oluşmaktadır.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma, müzik dersi uygulanırken karşılaşılan sorunlara yönelik yeteri kadar çalışmanın olmaması ve böyle bir çalışmanın daha önce Kahramanmaraş ilinde hiç yapılmamasından dolayı oldukça önemlidir. Bireylerin hem sağlıklı hem de verimli bir müzik eğitimi almaları; süreçte aksamadan işleyebilen bir öğretim programı, donanımlı bir müzik dersliği, ders kitaplarının amaçlanan hedeflere ulaşmada yeterli olması, okullarda müzik aletleri bakımından araç gereçlerde eksiklik olmaması gibi daha birçok özelliği kapsayan durumlarla sağlanabilmektedir. Herhangi bir olumsuzluğa yol açacak bir durum müzik dersinin gerektiği gibi uygulanmasını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Kahramanmaraş ili ortaokul düzeyinde görev yapan müzik öğretmenlerinin, 2022-2023 eğitim öğretim döneminde müzik dersi uygulaması sırasında yaşadıkları sıkıntıları, ankete vermiş oldukları yanıtlara göre tespit ederek bu sıkıntılara yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu çözüm önerilerinin literatüre kazandırılması bu araştırma açısından önem taşımaktadır.

## **Bölüm 2 MATERYAL VE YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmaya uygun olarak belirlenen araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni**

Bu araştırmada, Kahramanmaraş iline bağlı ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin, müzik dersinin uygulanması esnasında karşılaştıkları sorunları tespit etmek amaçlanmıştır ve bu amaç doğrultusunda araştırma yöntemi olarak “Betimsel Tarama Modeli” belirlenmiştir. Betimsel tarama modeli, geniş gruplar içerisindeki bireylerin bir olgu, olay ve/veya tutumla ilgili görüşlerinin alınarak olgu, olay ve/veya tutumların betimlenmeye yönelik araştırma yöntemidir (Karakaya, 2012). Diğer bir deyişle, bu araştırma yöntemi aracılığı ile nesnelerin, kurumların ve toplumların yapısı ve olayların işleyişi betimleme yöntemidir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ek olarak, betimsel tarama modelinde mevcut kişi, olgu veya durumlar var olduğu haliyle incelenmektedir (Karasar, 2016).

## 2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında, Kahramanmaraş'ta MEB'e bağlı tüm resmi ortaokullarda görev yapan 172 müzik öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Kahramanmaraş'ta MEB'e bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 120 müzik öğretmeni olarak belirlenmiş ve 120 müzik öğretmenine ulaşılmıştır. Dolayısıyla, veri toplamak amacıyla örneklemin tümüne ulaşılmıştır.

Katılımcılardan sosyodemografik bilgi alınması amaçlanarak, katılımcılara toplamda 20 sorudan oluşan "Kişisel Bilgi Formu" verilmiştir ve katılımcıların bu formu cevaplamaları sonucu Tablo 1. ve Tablo 2.'de yer alan sosyodemografik bilgilere ulaşılmıştır.

**Tablo 1 Sosyodemografik bilgiler**

|   |               | n   | Yüzde(%) |
|---|---------------|-----|----------|
| Cinsiyet  | Kadın         | 60  | %50,0    |
|   | Erkek         | 60  | %50,0    |
| Görev Süresi  | 1-5           | 56  | %46,7    |
|   | 6-10          | 34  | %28,3    |
|   | 10 ve Üzeri   | 30  | %25,0    |
| Eğitim Durumu   | Lisans        | 93  | %77,5    |
|   | Yüksek Lisans | 27  | %22,5    |
| Görev Yerindeki Statü Durumu  | Kadro         | 99  | %82,5    |
|   | Sözleşmeli    | 21  | %17,5    |
| Çalışılan Okulda Müzik Odası Olma Durumu                                    | Evet          | 47  | %39,2    |
|   | Hayır         | 73  | %60,8    |
| Şarkı Öğretiminden Önce, Öğrencilere Ses ve Nefes Çalışması Yaptırma Durumu | Evet          | 55  | %45,8    |
|   | Hayır         | 25  | %20,8    |
| Görev Yerinde Çalışmaktan Memnun Olma Durumu                                | Bazen         | 40  | %33,3    |
|   | Evet          | 80  | %66,7    |
| İş Arkadaşlarından Destek Görme Durumu                                      | Hayır         | 16  | %13,3    |
|   | Bazen         | 24  | %20,0    |
|   | Evet          | 63  | %52,5    |
| Üstlerinden Takdir Görme Durumu   | Hayır         | 11  | %9,2     |
|   | Bazen         | 46  | %38,3    |
|   | Evet          | 58  | %48,3    |
| Alınan Maaşın Hayat Standartlarını Karşılama Durumu                         | Hayır         | 16  | %13,3    |
|   | Bazen         | 46  | %38,3    |
|   | Evet          | 3   | %2,5     |
| Standartlarını Karşılama Durumu   | Hayır         | 111 | %92,5    |
|   | Bazen         | 6   | %5,0     |

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde kadınların oranı %50, erkeklerin oranı %50'dir. Görev süresine göre dağılım incelendiğinde 1-5 yıl süre ile çalışanların oranı %46,7, 6-10 yıl süre ile çalışanların oranı %28,3, 10 yıl ve üzeri süre ile çalışanların oranı %25'dir. Eğitim durumuna göre dağılım incelendiğinde katılımcıların %77,5'i lisans, %22,5'i ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların %82,5'i kadrolu, %17,5'i ise sözleşmelidir. Katılımcıların %39,2'sinin çalıştığı okulda müzik odası bulunurken %60,8'inde bulunmamaktadır. Şarkı öğretiminden önce öğrencilere ses ve nefes çalışması yapma durumu dağılımı incelendiğinde %45,8'i yaptırdığını, %20,8'i yaptırmadığını, %33,3'ü ise bazen yaptırdığını belirtmektedir. Katılımcıların %66,7'si görev yerinde çalışmaktan memnun olduğunu, %13,3'ü memnun olmadığını, %20'si ise bazen memnun olduğunu belirtmiştir. İş arkadaşlarından destek görme durumu dağılımı incelendiğinde destek görenlerin oranı %52,5, destek görmeyenlerin oranı %9,2, bazen destek gördüğünü belirtenlerin oranı %38,3'tür. Üstlerinden takdir gördüğünü belirtenlerin oranı %48,3, takdir görmediğini belirtenlerin oranı %13,3, bazen takdir gördüğünü belirtenlerin oranı %38,3'tür.

Alınan maaşın hayat standartlarını karşılama durumu dağılımı incelendiğinde karşıladığını belirtenlerin oranı %2,5, karşılamadığını belirtenlerin oranı %92,5, bazen karşıladığını belirtenlerin oranı %5'tir.

Tablo 2'de katılımcıların sosyodemografik bilgileri verilmiştir.

**Tablo 2 Sosyodemografik bilgiler (devam)**

|  |                                      | n  | Yüzde(%) |
|--|--------------------------------------|----|----------|
| Ek İş Yapma Durumu                           | Evet                                 | 30 | %25,0    |
|  | Hayır                                | 74 | %61,7    |
|  | Bazen                                | 16 | %13,3    |
| Müfettiş Denetimi Geçirme Durumu             | Evet                                 | 79 | %65,8    |
|  | Hayır                                | 41 | %34,2    |
| Bir Şansınız Olsa Hangisini Değiştirirdiniz? | Branş                                | 13 | %10,8    |
|  | Meslek                               | 27 | %22,5    |
|  | Hiçbiri                              | 80 | %66,7    |
| Erken Emekli Olmayı İsteme Durumu            | Evet                                 | 48 | %40,0    |
|  | Hayır                                | 49 | %40,8    |
|  | Bazen                                | 23 | %19,2    |
| Mesleğini Bir Başkasına Önerme Durumu        | Evet                                 | 76 | %63,3    |
|  | Hayır                                | 21 | %17,5    |
|  | Bazen                                | 23 | %19,2    |
| En Son Mezun Olunan Okul Türü                | Eğitim Enstitüsü                     | 4  | %3,3     |
|  | Eğitim Fakültesi Müzik Eğitim Bölümü | 85 | %70,8    |
|  | Güzel Sanatlar Fakültesi             | 10 | %8,3     |
|  | Konservatuar                         | 21 | %17,5    |

|       |                   |      |       |
|-------|-------------------|------|-------|
| Branş | Telli Çalgılar    | 36   | %30,0 |
|       | Üflemeli Çalgılar | 13   | %10,8 |
|       | Yaylı Çalgılar    | 31   | %25,8 |
|       | Piyano            | 17   | %14,2 |
|       | Şan               | 18   | %15,0 |
|       | Diğer             | 5    | %4,2  |
|       | Çalışılan Yer     | İlçe | 77    |
|       | Merkez            | 43   | %35,8 |

Katılımcıların %25'i ek iş yaptığını belirtirken %13,3'ü bazen ek iş yaptığını, %61,7'si ise ek iş yapmadığını belirtmiştir. Müfettiş geçirenlerin oranı %65,8, geçirmeyenlerin oranı %34,2'dir. Katılımcıların bir şansı olması durumunda değiştirecekleri olguların dağılımı incelendiğinde; branşını değiştirebileceklerini belirtenlerin oranı %10,8, meslek değiştireceklerin oranı %22,5, hiçbir değişiklik yapmayacakların oranı %66,7'dir. Erken emekli olmak isteyenlerin oranı %40, istemeyenlerin oranı %40,8, bazen isteyenlerin oranı %19,2'dir. Katılımcıların %63,3'ü mesleğini başkasına önereceğini, %19,2'si bazen önerdiğini, %17,5'i ise önermediğini belirtmiştir. En son mezun olunan okul türüne göre dağılım incelendiğinde; eğitim enstitüsü mezunu olanların oranı %3,3, eğitim fakültesi müzik eğitim bölümü mezunu olanların oranı %70,8, güzel sanatlar mezunu olanların oranı %8,3, konservatuar mezunu olanların oranı %17,5'tir. Branşa göre dağılım incelendiğinde telli çalgılar %30, üflemeli çalgılar %10,8, yaylı çalgılar %25,8, piyano %14,2, şan %15, diğer branş oranı %4,2'dir. Çalışılan yere göre dağılım incelendiğinde ilçede yaşayanların oranı %64,2, merkezde yaşayanların oranı %35,8'dir.

Evren 172 kişi olup bu evrende istatistiksel olarak 120 kişinin yeterli olacağı hesaplandığından 120 rakamı oransal olarak ilçelere (Afşin 7, Andırın 3, Çağlayanerit 3, Dulkadiroğlu 26, Ekinözü 1, Elbistan 12, Göksun 7, Nurhak 1, On iki Şubat 49, Pazarcık 5 ve Türkoğlu 6) pay edilmiştir. “Oranlı tabakalı örnekleme tekniği” kullanılmıştır. “Oranlı tabakalı örnekleme tekniği” ile her tabakaya evrendeki oranı ile orantılı şekilde örnekleme elemanı alınmaktadır. Bu teknik ile araştırmacı, evreni oluşturan birimlerin her birinin örnekleme dahil olması şansını sağlayarak, örneklemin evreni en iyi şekilde temsil etme yeteneğini de artırmaktadır (Özen ve Gül, 2007). Ek olarak, %95 güven aralığı %5 hata payı ile evrenin örnekleme temsil ettiği söylenebilir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Yazıcı (2009) tarafından geliştirilen “*Kişisel Bilgi Formu*” ile “*Öğretmen Anketi*” kullanılmıştır. Öğretmen anketi, 5’li Likert tipinde 25 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca “*Kişisel Bilgi Formu*” nda katılımcıların, “*cinsiyet*”, “*görev süresi*”, “*eği-*

*tim durumu*”, “*mezun olunan okul türü*”, “*eğitim branşı*”, “*çalıştığı yer*”, “*görev yerindeki statüsü*”, “*okulunda müzik odası olup olmadığı*”, “*denetleyen müfettişin olup olmadığı*”, “*ek iş yapılıp yapılmadığı*”, “*görev yerinden memnun olup olmadığı*”, “*erken emekli olmayı isteyip istemediği*” gibi bilgilere değinilmiştir. Toplanan veriler IBM SPSS 22.0 programı *geçerlilik ve güvenilirlik analizi* sonuçları tablo 3’te yer almaktadır.

### 2.3.1. Geçerlilik ve Güvenirlik

**Tablo 3 Geçerlilik ve güvenilirlik analizi**

| Anket   | n   | Ort.  | SS   | Kolmogorov Smirnov (p) | Çarpıklık | Basıklık | Cronbach’ Alpha |
|---|-----|-------|------|------------------------|-----------|----------|-----------------|
| Ortaokul Müzik Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Değerlendirilmesi | 120 | 96,19 | 8,29 | ,025                   | -,847     | 1,676    | ,649            |

\* p < 0,05

Yapılan çalışmalarda, katılımcılardan en doğru şekilde veri alabilmek ve bu verileri en uygun şekilde yorumlayabilmek için geçerli ve güvenilir bir anket kullanmanın gerekli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, “Ortaokul Müzik Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Değerlendirilmesi” anketinin geçerliliğini ve güvenilirliğinden emin olabilmek adına bu anketin Cronbach Alpha skoru hesaplanmıştır. Tablo 3’de kullanılan anketin güvenilirlik analizi yer almaktadır. Cronbach Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması anketin orta güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise anketin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2009; Kılıç, 2006). Dolayısıyla, bu çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan “Ortaokul Müzik Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Değerlendirilmesi” anketinin güvenilirlik seviyesinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

### 2.4. Veri Analizi

Veriler SPSS-22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sosyodemografik sorular için frekans tablosu oluşturulmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin müzik dersi eğitim ve öğretim aşamalarında karşılaştıkları sorunları analiz etmek amacıyla “Betimleyici İstatistik” yöntemi kullanılmıştır. Betimleyici istatistikler belirli bir örneğin özelliklerini veya bileşenlerini karakterize etmek için kullanılan sayısal veya grafiksel verileri içermektedir (Fisher & Marshall, 2009). Dolayısıyla, katılımcılardan alınan verilerin incelenmesinde frekans değerleri ve yüzdelik değerler ele alınmıştır.

### Bölüm 3 BULGULAR

**Tablo 4 Müzik derslerinin daha verimli olması için, özel donanımlı bir müzik odasına ihtiyaç durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif<br>Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|--------------------|
| Hiçbir Zaman | 4        | 3,3   | 3,3           | 3,3                |
| Nadiren      | 2        | 1,7   | 1,7           | 5,0                |
| Bazen        | 6        | 5,0   | 5,0           | 10,0               |
| Sıklıkla     | 26       | 21,7  | 21,7          | 31,7               |
| Her Zaman    | 82       | 68,3  | 68,3          | 100,0              |
| Total        | 120      | 100,0 | 100,0         |                    |

Araştırmaya katılanların “*müzik derslerinin daha verimli olması için, özel donanımlı bir müzik odasına ihtiyaç duyuyorum*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 4’te incelenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (%90) müzik derslerinin daha verimli olması için, özel donanımlı bir müzik odasına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bu, müzik derslerinde özel donanımlı odanın önemli bir gereksinim olduğunu göstermektedir.

Her zaman özel donanımlı müzik odasına ihtiyaç duyan 82 katılımcı ve sıklıkla ihtiyaç duyan 26 katılımcı bunun müzik dersinin verimliliği için ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların müzik dersi verimliliği için fiziki donanımlarıyla ve içeriği ile özellikli bir odaya ihtiyaç duyulduğu düşünülebilir.

Bazen özel donanımlı bir müzik odasına ihtiyaç duyan 6 katılımcı ve nadiren ihtiyaç duyan 2 katılımcı göz önünde bulundurularak, bu katılımcıların (%6,7) müzik derslerinin verimli olmasında bu gereksiniminin fazla olmadığı söylenebilir.

Hiçbir zaman seçeneğini tercih eden 4 katılımcı, müzik derslerinin daha verimli olması için, özel donanımlı bir müzik odasına hiç ihtiyaç duyulmadığını düşünmektedir. Bu kişiler, derslerin normal sınıflarda da verimli olacağını düşünmüşlerdir.

**Tablo 5** *Haftada 1 saatlik ders dilimi, müzik eğitimi dersi açısından yeterlilik durumu*

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 9        | 7,5   | 7,5           | 7,5             |
| Nadiren      | 4        | 3,3   | 3,3           | 10,8            |
| Bazen        | 12       | 10,0  | 10,0          | 20,8            |
| Sıklıkla     | 16       | 13,3  | 13,3          | 34,2            |
| Her Zaman    | 79       | 65,8  | 65,8          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “*haftada 1 saatlik ders dilimi, müzik eğitimi dersi açısından yeterli gelmiyor*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 5’te incelenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (%79) haftada 1 saatlik ders diliminin müzik eğitimi açısından yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu, müzik eğitimi için ders saatlerinin artırılması yönünde bir gereksinim olduğunu göstermektedir.

Her zaman haftada 1 saatlik ders dilimi, müzik eğitimi dersi açısından yeterli gelmediğini düşünen 79 katılımcı ve sıklıkla yeterli gelmediğini düşünen 16 katılımcı olduğu görülmüştür. Bu katılımcılar göz önünde bulundurularak, müzik dersi için haftalık 1 saatlik süreden fazlasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Bazen haftada 1 saatlik ders diliminin müzik eğitimi dersi açısından yeterli gelmediğini düşünen 12 katılımcı ve nadiren yeterli gelmediğini düşünen 4 katılımcı müzik derslerinin süresinde az da olsa yeterlilik görmektedir.

Hiçbir zaman seçeneğini tercih eden 9 katılımcı, haftalık 1 saat verilen ders dilimini, müzik eğitimi açısından yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu kişiler, derslerin dersin süresinin müzik eğitiminde yeterli olduğu görüşündedir.

**Tablo 6** *“Müzik Dersi Eğitim Programını” tam olarak uygulama durumu*

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 4        | 3,3   | 3,3           | 3,3             |
| Nadiren      | 18       | 15,0  | 15,0          | 18,3            |
| Bazen        | 58       | 48,3  | 48,3          | 66,7            |
| Sıklıkla     | 29       | 24,2  | 24,2          | 90,8            |
| Her Zaman    | 11       | 9,2   | 9,2           | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |



Araştırmaya katılanların “*“Müzik Dersi Eğitim Programını” tam olarak uygulayamıyorum*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 6’da incelenmiştir. Katılımcıların %48,3’ü bazen, %15,0’ı nadiren müzik dersi eğitim programını uygulayamadığını belirtmiştir. Bu, müzik eğitimi için uygulanan eğitim programında bazen ve nadiren olsa da aksaklıkların olduğunu göstermektedir.

Her zaman müzik dersi eğitim programını uygulayamadığını belirten 11 katılımcı ve sıklıkla uygulayamadığını belirten 29 katılımcı olduğu görülmüştür. Bu katılımcıların müzik dersi eğitim programını uygulamasında ciddi aksaklıkların olduğu söylenebilir. Uygulama da ciddi aksaklık olanların katılımcıların %33,4’ü olduğu görülebilir.

Hiçbir zaman eğitim uygulamada aksaklık yaşamayanlar katılımcıların %3,3’ünü oluşturdu görülmüştür. Bu kişiler, müzik dersi eğitim programı tam olarak uygulamışlardır.

**Tablo 7 Okul şarkılarına eşlik edebilecek düzeyde bir çalgı çalabilme durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 3        | 2,5   | 2,5           | 2,5             |
| Nadiren      | 1        | ,8    | ,8            | 3,3             |
| Bazen        | 9        | 7,5   | 7,5           | 10,8            |
| Sıklıkla     | 20       | 16,7  | 16,7          | 27,5            |
| Her Zaman    | 87       | 72,5  | 72,5          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “*okul şarkılarına eşlik edebilecek düzeyde bir çalgı çalabiliyorum*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 7’de incelenmiştir. Katılımcıların %89,2’si büyük çoğunluğu okul şarkılarına eşlik edebilecek düzeyde bir çalgı çalabildiğini belirtmiştir. Bu, müzik derslerinde uygulamalarında teorik eğitim ile beraber ilerlediğini göstermektedir.

Okul şarkılarına eşlik edebilecek düzeyde bir çalgıyı her zaman çalabilen 87 katılımcı ve sıklıkla çalabilen 20 katılımcı olduğu görülmektedir. Bu katılımcıların okul şarkılarına eşlik edebilecek düzeyde bir çalgı çalabildiği ifade edilebilir.

Bazen okul şarkılarına eşlik edebilecek düzeyde bir çalgı çalabiliyor olan 9 katılımcı, nadiren çalabiliyor olan 1 katılımcı olduğu, çalabilme düzeylerinin çok düşük kaldığı söylenebilir.

Hiçbir zaman okul şarkılarına eşlik edebilecek düzeyde bir çalgı çalamayanların katılımcıların %2,5'inin oluşturduğu görülmüştür. Hiçbir zaman bu düzeyde çalamayan 3 kişinin olması müzik eğitiminde bu yönün eksik olduğunu göstermektedir.

**Tablo 8 Kendimi mesleğimin her alanında yeterli hissetme durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 34       | 28,3  | 28,3          | 28,3            |
| Nadiren      | 32       | 26,7  | 26,7          | 55,0            |
| Bazen        | 40       | 33,3  | 33,3          | 88,3            |
| Sıklıkla     | 11       | 9,2   | 9,2           | 97,5            |
| Her Zaman    | 3        | 2,5   | 2,5           | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “*kendimi mesleğimin her alanında yeterli hissetmiyorum*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 8’de incelenmiştir. Katılımcıların kendini mesleğin her alanında yeterli hissetmediğini söyleyen olumsuz önermeye %88,3'lük çoğunluğunun olumsuz yanıt vererek, kendilerini yeterli gördüğüne ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu, müzik eğitimi için mesleki açıdan büyük bir kısmın yeterli olduğunu göstermektedir.

Hiçbir zaman seçeneğini tercih eden 34 katılımcı, kendini mesleğin her alanında yeterli hissetmediği konusuna kesin bir şekilde reddettiği yani her alanda kendini yeterli bulduğunu beyan ettiği görülmüştür. Her zaman seçeneğini tercih eden 3 katılımcı ise kendisini her alanda mesleği için kesin bir şekilde yeterli görmemiştir. Sıklıkla kendisin bu açıdan kendisini yeterli görmeyen 11 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcılardan kendisini mesleki açıdan yeterli olarak görmeyen her zaman ve sıklıkla seçeneklerini tercih eden katılımcıların %11,7'si müzik eğitimi açısından olumsuzluk oluşturmaktadır.

Bazen kendini mesleğin her alanında yeterli hissetmediğini düşünenler katılımcıların %33,3'ünü, nadiren hissetmediğini düşünenler katılımcıların %26,7'sini oluşturduğu görülmektedir. Bu durum kişilerin aslında kendini mesleki açıdan yeterli gördüğü ama kendilerini mesleğin her alanında azda olsa kendilerini yetersiz bulduğunu düşünebilir.

**Tablo 9** *Aldığım mesleki eğitimin, meslek yaşantıyla tamamen örtüştüğünü düşünme durumu*

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 24       | 20,0  | 20,0          | 20,0            |
| Nadiren      | 28       | 23,3  | 23,3          | 43,3            |
| Bazen        | 34       | 28,3  | 28,3          | 71,7            |
| Sıklıkla     | 21       | 17,5  | 17,5          | 89,2            |
| Her Zaman    | 13       | 10,8  | 10,8          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “aldığım mesleki eğitimin, meslek yaşantıyla tamamen örtüştüğünü düşünmüyorum” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 9’da incelenmiştir. Katılımcıların aldığım mesleki eğitimin, meslek yaşantıyla tamamen örtüştüğünü düşünmüyorum söyleyen olumsuz önermeye %71,7’lik çoğunluğunun olumsuz yanıt vererek, kendilerinin aldığı mesleki eğitimin meslek yaşantısı ile örtüştüğü konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu, müzik eğitimi için mesleki açıdan aldığı eğitimin meslek yaşantısıyla örtüştüğü görüşünün çoğunlukta olduğunu göstermektedir.

Hiçbir zaman seçeneğini tercih eden 24 katılımcı, aldığım mesleki eğitimin, meslek yaşantıyla tamamen örtüştüğünü düşünmediği görüşü kesin bir şekilde reddettiği yani tamamen örtüştüğünü beyan ettiği görülmüştür. Her zaman seçeneğini tercih eden 13 katılımcı ise aldığı eğitim için kesin bir şekilde meslek yaşantısıyla örtüşmediği düşüncede olduğu görmemiştir. Sıklıkla aldığı eğitimin mesleki açıdan tamamen meslek yaşantısıyla örtüşmediği düşüncesi 21 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcılardan her zaman ve sıklıkla seçeneklerini tercih eden katılımcıların %28,3’ü aldığı eğitimin pratikte meslek açısından yeterli örtüşmeyi sağlamadığı görüşünü benimsemiştir.

Bazen aldığım mesleki eğitimin, meslek yaşantıyla tamamen örtüştüğünü düşünmediği katılımcıların %28,3’ünü, nadiren örtüşmediğini düşünmeyenler katılımcıların %23,3’ünü oluşturduğu görülmektedir. Bu durum kişilerin aslında mesleki açıdan verilen eğitimin, meslek yaşantısı ile örtüşmede yeterli gördüğü ama azda olsa bu konuda yetersizlikler bulunduğu görülebilir.

**Tablo 10 Öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak ve motivasyonlarını arttırmak için popüler müziklerden yararlanma durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 1        | ,8    | ,8            | ,8              |
| Nadiren      | 2        | 1,7   | 1,7           | 2,5             |
| Bazen        | 28       | 23,3  | 23,3          | 25,8            |
| Sıklıkla     | 47       | 39,2  | 39,2          | 65,0            |
| Her Zaman    | 42       | 35,0  | 35,0          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak ve motivasyonlarını arttırmak için popüler müziklerden yararlanıyorum” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 10’da incelenmiştir. Katılımcıların %74,2’si çoğunluğu öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak ve motivasyonlarını arttırmak için popüler müziklerden yararlandığı görülmüştür. Bu, müzik derslerinde ilgi ve motivasyon konusunda popüler müziklerden yararlandığını göstermektedir.

Öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak ve motivasyonlarını arttırmak için popüler müziklerden her zaman yararlan 42 katılımcı ve sıklıkla yararlanan 47 katılımcı olduğu görülmektedir. Bu katılımcıların öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak ve motivasyonlarını arttırmak için popüler müziklerden yararlanma konusunda daha aktif olduğunu ifade edilebiliriz.

Bazen öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak ve motivasyonlarını arttırmak için popüler müziklerden yararlanan 28 katılımcı, nadiren yararlanan 2 katılımcı olduğu, bazen ve nadir de olsa bu konuda popüler müziklerden yararlandıkları söylenebilir.

Hiçbir zaman öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak ve motivasyonlarını arttırmak için popüler müziklerden yararlanmayan katılımcıların 1 kişiden oluştuğu görülmüştür. Hiçbir zaman popüler müziklerden bu konuda yararlanmayanların neredeyse yok denecek kadar az olduğu söylenebilir.

**Tablo 11** “*Öğrencinin müzik dersi alanındaki başarısının, diğer derslerindeki başarısını olumlu yönde etkilediği*” görüşüne katılma durumu

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 1        | ,8    | ,8            | ,8              |
| Nadiren      | 2        | 1,7   | 1,7           | 2,5             |
| Bazen        | 11       | 9,2   | 9,2           | 11,7            |
| Sıklıkla     | 42       | 35,0  | 35,0          | 46,7            |
| Her Zaman    | 64       | 53,3  | 53,3          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “*“Öğrencinin müzik dersi alanındaki başarısının, diğer derslerindeki başarısını olumlu yönde etkilediği” görüşüne katılıyorum*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 11’de incelenmiştir. Katılımcıların %88,3’ü büyük çoğunluğu öğrencilerin müzik dersindeki başarısının diğer derslerdeki başarısını olumlu etkilediği görüşüne katıldığı görülmüştür. Bu, müzik derslerindeki başarının diğer alanlardaki yansımalarının olacağı görüşünü göstermesi açısından önemli görüldüğünü göstermektedir.

Öğrencilerin müzik dersindeki başarısının diğer derslerdeki başarısını olumlu etkilediği görüşüne katılımcıların %53,3’ünün her zaman katıldığı ve %35,0’ının sıklıkla bu görüşe katıldığı görülmektedir. Bu katılımcıların diğer derslerde başarılı olma yönünün de müzik alanındaki başarının aktif rol oynayacağını ifade edilebiliriz.

Bazen öğrencilerin müzik dersindeki başarısının diğer derslerdeki başarısını olumlu etkilediği görüşüne katılan 11 katılımcı, nadiren katılan 2 katılımcı olduğu, bazen ve nadir de olsa bu diğer derslerdeki başarıya olumlu etkisi az olacağı söylenebilir.

Hiçbir zaman öğrencilerin müzik dersindeki başarısının diğer derslerdeki başarısını olumlu etkilediği görüşüne katılmadığı görüşüne sahip katılımcıların 1 kişiden oluştuğu görülmüştür. Hiçbir zaman öğrencilerin müzik dersindeki başarısının diğer derslerdeki başarısını olumlu etkilediği görüşüne katılmayanların yok denecek kadar az olduğu söylenebilir.

**Tablo 12 “Ortaokul müzik dersine, branş öğretmeni girmelidir” görüşüne katılma durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 2        | 1,7   | 1,7           | 1,7             |
| Nadiren      | 4        | 3,3   | 3,3           | 5,0             |
| Bazen        | 6        | 5,0   | 5,0           | 10,0            |
| Sıklıkla     | 3        | 2,5   | 2,5           | 12,5            |
| Her Zaman    | 105      | 87,5  | 87,5          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların ““Ortaokul müzik dersine, branş öğretmeni girmelidir” görüşüne katılıyorum” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 12’de incelenmiştir. Katılımcıların %90’ı büyük çoğunluğu ortaokul müzik dersine, branş öğretmeni girmeli görüşüne katıldığı görülmüştür. Bu, ortaokul müzik dersine branş öğretmenlerinin girmesi görüşüne katılarak, bu dersteki başarının müzik branşındaki öğretmenlerin artırılarak sağlanabileceği söylenebilir.

Ortaokul müzik dersine, branş öğretmeni girmeli görüşüne katılan katılımcıların %87,5’inin her zaman katıldığı ve %2,5’inin sıklıkla bu görüşe katıldığı görülmektedir. Bu katılımcıların ortaokul müzik dersine branş öğretmenlerinin girmesi gerekliliğinin güçlü bir şekilde ifade edildiği söylenebilir.

Bazen ortaokul müzik dersine, branş öğretmeni girmeli görüşüne katılan 6 katılımcı, nadiren katılan 4 katılımcı olduğu, bazen ve nadir de olsa ortaokul müzik dersine branş öğretmeni girme gerekliliğindeki görüşün katılım konusunda düşük olduğu söylenebilir. Hiçbir zaman ortaokul müzik dersine, branş öğretmeni girmesi gerektiği görüşüne katılmadığı görüşüne sahip katılımcıların 2 kişiden oluştuğu görülmüştür. Bu katılımcıların ortaokul müzik dersi için branş müzik olmanın şart olmadığı görüşünün olduğu söylenebilir

**Tablo 13** “Ortaokul müzik dersleri seçmeli olmalıdır” görüşüne katılma durumu

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 22       | 18,3  | 18,3          | 18,3            |
| Nadiren      | 1        | ,8    | ,8            | 19,2            |
| Bazen        | 7        | 5,8   | 5,8           | 25,0            |
| Sıklıkla     | 11       | 9,2   | 9,2           | 34,2            |
| Her Zaman    | 79       | 65,8  | 65,8          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların ““Ortaokul müzik dersleri seçmeli olmalıdır” görüşüne katılmıyorum” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 13’te incelenmiştir. Katılımcıların %75’i ortaokul müzik dersleri seçmeli olmalıdır görüşüne katıldığı görülmüştür. Bu, müzik derslerindeki ders alma isteğinin öğrencilere bırakılması görüşünün hakim olduğunu göstermektedir.

Ortaokul müzik dersleri seçmeli olmalıdır görüşüne katılımcıların %65,8’inin her zaman katıldığı ve %9,2’sinin sıklıkla bu görüşe katıldığı görülmektedir. Bu katılımcıların müzik dersi seçimi konusunda öğrencilerin seçim haklarının olduğunu ifade etmişlerdir.

Bazen ortaokul müzik dersleri seçmeli olmalıdır görüşüne katılan 7 katılımcı, nadiren katılan 1 katılımcı olduğu, bazen ve nadir de olsa öğrencilerin bu dersi seçme konusunda tercih hakkı tanınması gerektiği görüşüne az da olsa katıldığı söylenebilir.

Hiçbir zaman ortaokul müzik dersleri seçmeli olmalıdır görüşüne katılmadığı görüşüne sahip katılımcıların 22 kişiden oluştuğu görülmüştür. Hiçbir zaman öğrencilerin ortaokul müzik dersleri öğrenci seçimine bırakılmamalı zorunlu olarak bu eğitim verilmeli konusunda görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 14 Öğrenciler, müzik eğitimi dersine, diğer derslere verdikleri kadar önem verme durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli<br>Yüzde | Kümülatif<br>Yüzde |
|--------------|----------|-------|------------------|--------------------|
| Hiçbir Zaman | 1        | ,8    | ,8               | ,8                 |
| Nadiren      | 6        | 5,0   | 5,0              | 5,8                |
| Bazen        | 27       | 22,5  | 22,5             | 28,3               |
| Sıklıkla     | 51       | 42,5  | 42,5             | 70,8               |
| Her Zaman    | 35       | 29,2  | 29,2             | 100,0              |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0            |                    |

Araştırmaya katılanların “öğrenciler, müzik eğitimi dersine, diğer derslere verdikleri kadar önem vermiyorlar” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 14’te incelenmiştir. Katılımcıların öğrenciler, müzik eğitimi dersine, diğer derslere verdikleri kadar önem vermiyorlar şeklindeki olumsuz önermeye %71,7’lik çoğunluğunun katıldıkları, öğrencilerin müzik dersini önemsemedikleri konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu, müzik eğitimi dersine verilen önemimin pek yeterli olmadığını göstermektedir.

Her zaman seçeneğini tercih eden 35 katılımcı öğrenciler, müzik eğitimi dersine, diğer derslere verdikleri kadar önem vermiyorlar şeklinde yorumladıkları görülmüştür. Sıklıkla öğrenciler, müzik eğitimi dersine, diğer derslere verdikleri kadar önem vermiyorlar 51 katılımcıdan oluşmuştur. Hiçbir zaman seçeneğini tercih eden 1 katılımcı, k öğrenciler, müzik eğitimi dersine, diğer derslere verdikleri kadar önem vermiyorlar görüşünü kesin bir şekilde reddettiği yani öğrencilerin müzik eğitimini önemsemediği görüşünü benimsediği görülmüştür. Katılımcılardan öğrenciler, müzik eğitimi dersine, diğer derslere verdikleri kadar önem vermiyorlar düşüncesinde her zaman ve sıklıkla seçeneklerini tercih eden katılımcıların diğer derslere verilen önemin müzik eğitime kıyasla daha önemli görüldüğü görüşünün yaygın olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Bazen öğrenciler, müzik eğitimi dersine, diğer derslere verdikleri kadar önem vermiyor şeklinde düşünen katılımcıların %22,5’ini, nadiren bu konuyu düşünenler katılımcıların %5’ini oluşturduğu görülmektedir. Bu durum bazen ve nadiren olsa da diğer dersleri müzik derslerinin önünde gördükleri düşünülebilir.



**Tablo 15 Veliler, veli toplantılarında, çocukları hakkında, müzik öğretmenleri ile diyalog durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 2        | 1,7   | 1,7           | 1,7             |
| Nadiren      | 4        | 3,3   | 3,3           | 5,0             |
| Bazen        | 21       | 17,5  | 17,5          | 22,5            |
| Sıklıkla     | 61       | 50,8  | 50,8          | 73,3            |
| Her Zaman    | 32       | 26,7  | 26,7          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “*Veliler, veli toplantılarında, çocukları hakkında, müzik öğretmenleri ile diyaloga pek girmiyorlar*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 15’te incelenmiştir. Katılımcıların %77,5’i veliler, veli toplantılarında, çocukları hakkında, müzik öğretmenleri ile diyaloga pek girmiyorlar görüşüne katıldığı görülmüştür. Bu, müzik derslerindeki önem düzeyinin veliler için pek önemli olmadığını bir göstergesi olduğunu söyleyebiliriz.

Veliler, veli toplantılarında, çocukları hakkında, müzik öğretmenleri ile diyaloga pek girmiyorlar görüşüne katılımcıların %26,7’sinin her zaman katıldığı ve %50,8’inin sıklıkla bu görüşe katıldığı görülmektedir. Bu katılımcıların müzik dersi için velilerin müzik öğretmenleriyle diyaloga pek girmemesini ifade ettiklerini söyleyebiliriz.

Bazen veliler, veli toplantılarında, çocukları hakkında, müzik öğretmenleri ile diyaloga pek girmiyorlar görüşüne katılan 21 katılımcı, nadiren katılan 4 katılımcı olduğu, bazen ve nadir de olsa velilerin bu diyaloga önem verdikleri söylenebilir.

Hiçbir zaman Veliler, veli toplantılarında, çocukları hakkında, müzik öğretmenleri ile diyaloga pek girmiyorlar görüşüne sahip olmayan katılımcıların 2 kişiden oluştuğu görülmüştür. Hiçbir zaman tercihinde bulunan katılımcıların velilerin diyalog halinde olduklarını, müzik öğretmenleriyle veli toplantılarında bu diyalogu önemsedikleri görüşünde olduğu söylenebilir.

**Tablo 16 MEB Müzik Ders Kitabının, Müzik Eğitim ve Öğretimi için yeterlilik durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 23       | 19,2  | 19,2          | 19,2            |
| Nadiren      | 26       | 21,7  | 21,7          | 40,8            |
| Bazen        | 44       | 36,7  | 36,7          | 77,5            |
| Sıklıkla     | 16       | 13,3  | 13,3          | 90,8            |
| Her Zaman    | 11       | 9,2   | 9,2           | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “*MEB müzik ders kitabının, müzik eğitim ve öğretimi için yeterli olduğunu düşünüyorum*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 16’da incelenmiştir. Katılımcıların %77,5’i MEB müzik ders kitabının, müzik eğitim ve öğretimi için yeterli olduğunu düşünüyorum görüşüne katılmadığı görülmüştür. Bu, MEB müzik ders kitabının, müzik eğitim ve öğretimi için yeterli olduğunu düşünmedikleri konusunda çoğunluğun düşüncesi olduğunu söyleyebiliriz.

MEB müzik ders kitabının, müzik eğitim ve öğretimi için yeterli olduğunu düşünüyorum görüşüne katılımcıların %19,2’sinin hiçbir zaman, %21,7’sinin nadiren, %36,7’sinin bazen şeklinde olumsuz görüş bildirdikleri söylenebilir. Bazen ve nadiren seçeneklerinin çoğunluk göstermesi bu ders kitabının düzeltilmesi gerekliliğini de gösterdiği ifade edilebilir.

Katılımcıların %9,2’sinin her zaman ve %13,3’ünün sıklıkla MEB müzik ders kitabının, müzik eğitim ve öğretimi için yeterli olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu katılımcıların MEB ders kitabını yeterli gördüğünü söyleyebiliriz.

**Tablo 17 Müzik ders kitaplarındaki şarkı seçimlerinin, öğrencinin gelişim dönemine ve ses özelliklerine (mutasyon-ses değişimi evresi gibi) uygunluk durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 7        | 5,8   | 5,8           | 5,8             |
| Nadiren      | 16       | 13,3  | 13,3          | 19,2            |
| Bazen        | 44       | 36,7  | 36,7          | 55,8            |
| Sıklıkla     | 35       | 29,2  | 29,2          | 85,0            |
| Her Zaman    | 18       | 15,0  | 15,0          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “*Müzik ders kitaplarındaki şarkı seçimlerinin, öğrencinin gelişim dönemine ve ses özelliklerine (mutasyon-ses değişimi evresi gibi) uygun olduğunu düşünmüyorum*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 17’de incelenmiştir. Katılımcıların %55,8’i müzik ders kitaplarındaki şarkı seçimlerinin, öğrencinin gelişim dönemine ve ses özelliklerine (mutasyon-ses değişimi evresi gibi) uygun olduğunu düşünmüyorum görüşüne katılmadığı görülmüştür. Bu, müzik ders kitabındaki şarkı seçimlerinin uygun olduğu düşüncesinin daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Müzik ders kitaplarındaki şarkı seçimlerinin, öğrencinin gelişim dönemine ve ses özelliklerine (mutasyon-ses değişimi evresi gibi) uygun olduğunu düşünmüyorum görüşüne katılımcıların %5,8’inin hiçbir zaman, %13,3’ünün nadiren, %36,7’sinin bazen şeklinde aykırı görüş bildirdikleri yani uygun olduğunu düşündüğü söylenebilir. Bazen ve nadiren seçeneklerinin çoğunluk göstermesi bu ders kitabındaki şarkı seçimlerinin düzeltilmesi gerekliliğini de gösterdiği ifade edilebilir.

Katılımcıların %15’inin her zaman ve %19,2’sinin sıklıkla müzik ders kitaplarındaki şarkı seçimlerinin, öğrencinin gelişim dönemine ve ses özelliklerine (mutasyon-ses değişimi evresi gibi) uygun olduğunu düşünmediği görülmektedir. Bu katılımcıların ders kitabındaki şarkı seçimlerinin uygun olmadığı düşüncesinde olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 18 Müzik alanı dışındaki disiplinler (felsefe, sosyoloji vb.) alanlara ilgi durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 13       | 10,8  | 10,8          | 10,8            |
| Nadiren      | 26       | 21,7  | 21,7          | 32,5            |
| Bazen        | 38       | 31,7  | 31,7          | 64,2            |
| Sıklıkla     | 21       | 17,5  | 17,5          | 81,7            |
| Her Zaman    | 22       | 18,3  | 18,3          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “*müzik alanı dışındaki disiplinler(felsefe, sosyoloji vb.) ile de ilgileniyorum*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 18’de incelenmiştir. Katılımcıların %17,5’inin sıklıkla, %18,5’inin her zaman müzik alanı dışındaki disiplinler ile ilgilendiği belirtmiştir. Bu, müzik eğitimi dışındaki alanlarda da geliştiren ve kendini geliştiren katılımcıların olduğunu göstermektedir.

Bazen %31,7’si alan dışındaki disiplinler ile ilgilendiği, %21,7’sinin nadiren ilgilendi görmemektedir.

Hiçbir zaman seçeneğini tercih eden 13 katılımcı, müzik alanı dışındaki disiplinler ile ilgilenmediği tespit edilmiştir. Bu kişiler, kendini müzik dışındaki disiplinlerle ilgili bulmadıkları söylenebilir.

**Tablo 19 Müzik ile ilgili yapılan sempozyum ve yayınları takip durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 3        | 2,5   | 2,5           | 2,5             |
| Nadiren      | 15       | 12,5  | 12,5          | 15,0            |
| Bazen        | 47       | 39,2  | 39,2          | 54,2            |
| Sıklıkla     | 38       | 31,7  | 31,7          | 85,8            |
| Her Zaman    | 17       | 14,2  | 14,2          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “*müzik ile ilgili yapılan sempozyum ve yayınları takip ediyorum*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 19’da incelenmiştir. Katılımcıların %31,7’sinin sıklıkla, %14,2’sinin her zaman müzik ile ilgili yapılan sempozyum ve yayınları takip ettiğini belirtmiştir. Bu, müzik ile ilgili yapılan sempozyum ve yayınları takip edildiğini ve mesleki alanda gelişmelerin takip edildiğini göstermektedir.

Bazen %39,2’si müzik ile ilgili yapılan sempozyum ve yayınları takip ettiği, %12,5’inin nadiren takip ettiği görülmektedir. Bu durum, katılımcıların bazen ve nadiren de olsa mesleki gelişimlerine önem verdiğini göstermektedir.

Hiçbir zaman seçeneğini tercih eden 3 katılımcı, müzik ile ilgili yapılan sempozyum ve yayınları takip etmediği tespit edilmiştir. Bu kişiler, müzik alanındaki gelişmeleri sempozyum ve yayınlardan takip etmediği söylenebilir.

**Tablo 20 Toplumun “Müzik Öğretmenleri”ne, diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha az değer ve önem durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 1        | ,8    | ,8            | ,8              |
| Nadiren      | 3        | 2,5   | 2,5           | 3,3             |
| Bazen        | 25       | 20,8  | 20,8          | 24,2            |
| Sıklıkla     | 44       | 36,7  | 36,7          | 60,8            |
| Her Zaman    | 47       | 39,2  | 39,2          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “Toplumun “Müzik Öğretmenleri” ne, diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha az değer ve önem verdiklerini düşünüyorum” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 20’de incelenmiştir. Katılımcıların %75,9’u büyük çoğunluğun toplumun “Müzik Öğretmenleri” ne, diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha az değer ve önem verdiklerini düşündüğünü belirtmiştir. Bu, toplum tarafından diğer branşların daha önde tutulduğunu, müzik branşını diğerlerine kıyasla önemli görülmediğini göstermektedir.

Toplumun “Müzik Öğretmenleri” ne, diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha az değer ve önem verdiklerini düşündüğü görüşüne her zaman katılan 47 katılımcı ve sıklıkla katılan 44 katılımcı olduğu görülmektedir. Bu katılımcıların toplumun müzik branşına verilen önemin diğer branşlara kıyasla az olduğu ifade edilebilir.

Bazen toplumun “Müzik Öğretmenleri” ne, diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha az değer ve önem verdiklerini düşündüğünü ifade eden 25 katılımcı, nadiren bu görüşü ifade eden 3 katılımcı olduğu, az da olsa müzik branşına da önem verilebileceği söylenebilir.

Hiçbir zaman toplumun “Müzik Öğretmenleri” ne, diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha az değer ve önem verdiklerini düşünmediğinin katılımcıların %0,8’inin oluşturduğu görülmüştür. Hiçbir zaman bu katılmayan 1 kişinin olması müzik branşının toplum tarafından diğer branşlara nazaran az önemsendiğinin bir göstergesi kabul edildiğini göstermektedir.

**Tablo 21 Öğretim Programı hazırlanırken, MEB’in müzik öğretmenlerinin görüşlerinden, yeterince yararlanma durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 6        | 5,0   | 5,0           | 5,0             |
| Nadiren      | 5        | 4,2   | 4,2           | 9,2             |
| Bazen        | 14       | 11,7  | 11,7          | 20,8            |
| Sıklıkla     | 29       | 24,2  | 24,2          | 45,0            |
| Her Zaman    | 66       | 55,0  | 55,0          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “Öğretim Programı hazırlanırken, MEB’in müzik öğretmenlerinin görüşlerinden, yeterince yararlandığına inanmıyorum” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 21’de incelenmiştir. Katılımcıların %79,2’si büyük çoğunluğun öğretim programı hazırlanırken, MEB’in müzik öğretmenlerinin görüşlerinden, yeterince yararlandığına inanmadığı görülmüştür. Bu, müzik öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerine daha az önem gösterildiğini düşündürmüştür.

Öğretim programı hazırlanırken, MEB'in müzik öğretmenlerinin görüşlerinden, yeterince yararlandığına inanmadığı katılımcıların %55,0'ının her zaman bu görüşü desteklediği ve %24,2'sinin sıklıkla bu görüşü desteklediği görülmektedir. Bu katılımcıların MEB'in öğreti programını hazırlarken süreç içerisine müzik öğretmenlerinin yeterince dahil edilmediği ifade edilmiştir.

Öğretim programı hazırlanırken, MEB'in müzik öğretmenlerinin görüşlerinden, yeterince yararlandığına inanmadığı katılımcıların %11,7'sinin bazen bu görüşü desteklediği, %4,2'sinin nadiren desteklediği ifade edilmiş, MEB'in öğreti programını hazırlarken süreç içerisine müzik öğretmenlerini az da olsa dahil edildiği söylenebilir.

Öğretim programı hazırlanırken, MEB'in müzik öğretmenlerinin görüşlerinden, yeterince yararlandığına inanmadığı katılımcıların %5,0'ının görüşünü desteklemediği, aksine 6 kişinin MEB'in bu desteği müzik öğretmenlerine sağladığı düşüncesinde olduğu görülmüştür.

**Tablo 22 Müzik eğitim ve öğretimi için yerel ezgiler ile donatılmış, “Türk Okul Müziği Metotları”nın gerekliliğine inanma durumu**

|           | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-----------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Nadiren   | 4        | 3,3   | 3,3           | 3,3             |
| Bazen     | 16       | 13,3  | 13,3          | 16,7            |
| Sıklıkla  | 42       | 35,0  | 35,0          | 51,7            |
| Her Zaman | 58       | 48,3  | 48,3          | 100,0           |
| Toplam    | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “Müzik eğitim ve öğretimi için yerel ezgiler ile donatılmış, “Türk Okul Müziği Metotları”nın gerekliliğine inanıyorum” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 22’de incelenmiştir. Katılımcıların %83,3’ü büyük çoğunluğun müzik eğitim ve öğretimi için yerel ezgiler ile donatılmış, “Türk Okul Müziği Metotları”nın gerekliliğine inanmadığı görülmüştür. Bu, müzik eğitiminde Türk Okul Müziği Metotları’nın gerekliliği görüş ve düşüncelerinin eğitimciler tarafından önemsendiğini göstermektedir.

Müzik eğitim ve öğretimi için yerel ezgiler ile donatılmış, “Türk Okul Müziği Metotları”nın gerekliliğine inanmadığı katılımcıların %48,3’ünün her zaman bu görüşü gerekli gördüğü ve %35,0’ının sıklıkla bu görüşü gerekli gördüğü söylenebilir. Bu katılımcıların müzik eğitim ve öğretimi için yerel ezgiler ile donatılmış, “Türk Okul Müziği Metotları”nın gerekliliğine işaret ettiklerini ve bunu uygulamayı gerekli gördükleri ifade edilmiştir.

Müzik eğitim ve öğretimi için yerel ezgiler ile donatılmış, “Türk Okul Müziği Metotları”nın gerekliliğine inanmadığı katılımcıların %13,3’ünün bazen bu görüşü desteklediği, %3,3’ünün nadiren desteklediği ifade edilmiş, yerel ezgileri de az da olsa dahil etmenin gerekli görüldüğü söylenebilir.

Müzik eğitim ve öğretimi için yerel ezgiler ile donatılmış, “Türk Okul Müziği Metotları”nın gerekliliğine inanmadığı katılımcıların %3,3’ünün görüşünü desteklemediği, aksine 4 kişinin yerel ezgiler ile donatılmış, “Türk Okul Müziği Metotları”nın gerekli olmadığı görüşünde olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 23** “Ortaokul Müzik Eğitimi”nin, sadece blokflüt öğretimine indirgenerek uygulandığını düşünme durumu

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 13       | 10,8  | 10,8          | 10,8            |
| Nadiren      | 21       | 17,5  | 17,5          | 28,3            |
| Bazen        | 31       | 25,8  | 25,8          | 54,2            |
| Sıklıkla     | 36       | 30,0  | 30,0          | 84,2            |
| Her Zaman    | 19       | 15,8  | 15,8          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların ““Ortaokul Müzik Eğitimi “nin, sadece blokflüt öğretimine indirgenerek uygulandığını düşünüyorum” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 23’te incelenmiştir. Katılımcıların %30’unun sıklıkla, %15,8’inin her zaman “Ortaokul Müzik Eğitimi “nin, sadece blokflüt öğretimine indirgenerek uygulandığını düşündüğü görülmüştür. Bu, müzik eğitiminde sadece blokflüt öğrenimine indirgenerek uygulanma konusunda bir anlayışın görüldüğünü göstermektedir.

Bazen %25,8’inin “Ortaokul Müzik Eğitimi “nin, sadece blokflüt öğretimine indirgenerek uygulandığını düşündüğü, %17,5’inin nadiren düşündüğü görülmektedir. Hiçbir zaman seçeneğini tercih eden 13 katılımcı, “Ortaokul Müzik Eğitimi “nin, sadece blokflüt öğretimine indirgenerek uygulandığını düşünmediği tespit edilmiştir. Bu kişiler, blokflüt dışındaki diğer müzik alanlarının enstrüman, ses, nota gibi teorik bilgilerinde bu sürece dahil olduğunu düşündüğü söylenebilir.

**Tablo 24** “*Müzik Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı*”ndaki konu anlatımlarının yetersilik durumu

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 4        | 3,3   | 3,3           | 3,3             |
| Nadiren      | 9        | 7,5   | 7,5           | 10,8            |
| Bazen        | 33       | 27,5  | 27,5          | 38,3            |
| Sıklıkla     | 44       | 36,7  | 36,7          | 75,0            |
| Her Zaman    | 30       | 25,0  | 25,0          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “*“Müzik Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı”ndaki konu anlatımlarını yetersiz buluyorum*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 24’te incelenmiştir. Katılımcıların %61,7’si “*Müzik Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı*”ndaki konu anlatımlarını yetersiz bulduğu görülmüştür. Bu, müzik eğitiminde kılavuz kitabın yetersiz görüldüğünü ve konu anlatımlarında düzenlemeye gidilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Katılımcıların %25,0’ının her zaman “*Müzik Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı*”ndaki konu anlatımlarını yetersiz bulduğu ve %36,7’sinin sıklıkla yetersiz bulduğu söylenebilir. Bu katılımcıların müzik eğitimi konusunda bu kılavuz kitabı yetersiz görmüş ve tekrar düzenlenmesinin gerekli görüldüğü söylenebilir.

“*Müzik Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı*”ndaki konu anlatımlarını yetersiz bulduğu katılımcıların %27,5’inin bazen bu görüşü desteklediği, %3,3’ünün nadiren desteklediği ifade edilmiş, az da olsa kılavuz kitabın yeterli görüldüğü söylenebilir.

“*Müzik Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı*”ndaki konu anlatımlarını yetersiz bulduğu düşüncesinin katılımcıların %3,3’ü tarafından desteklemediği, aksine 4 kişinin kılavuz kitabın yeterli olduğunu düşündüğü görülmüştür.

**Tablo 25** *Müzik dersinde “zevk eğitimi” ne yer veriyorum*

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 5        | 4,2   | 4,2           | 4,2             |
| Nadiren      | 2        | 1,7   | 1,7           | 5,8             |
| Bazen        | 29       | 24,2  | 24,2          | 30,0            |
| Sıklıkla     | 42       | 35,0  | 35,0          | 65,0            |
| Her Zaman    | 42       | 35,0  | 35,0          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |



Araştırmaya katılanların “*Müzik dersinde “zevk eğitimi” ne yer veriyorum*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 25’te incelenmiştir. Katılımcıların %70’i müzik dersinde “zevk eğitimi” ne yer verdiği görülmüştür. Bu, müzik eğitiminde ders konusu olarak zevk eğitimine çoğunluk tarafından yer verildiğini göstermektedir.

Katılımcıların %35,0’ının her zaman müzik dersinde “zevk eğitimi” ne yer verdiği ve %35,0’ının sıklıkla yer verdiği söylenebilir. Bu katılımcıların müzik eğitiminde zevk eğitimini derslerinde kullandığı söylenebilir.

Katılımcıların %24,2’sinin bazen müzik dersinde “zevk eğitimi” ne yer verdiği, %1,7’sinin nadiren yer verdiği ifade edilmiş, az da olsa zevk eğitimi bu katılımcılar tarafından derslerinde yer bulmuştur. Katılımcıların %4,2’sinin ise müzik dersinde “zevk eğitimi” ne yer vermediği görülmüştür.

**Tablo 26 Müzik dersinde öğrencilere “yaratıcılık” becerisini kazandırmaya çalışma durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 1        | ,8    | ,8            | ,8              |
| Nadiren      | 2        | 1,7   | 1,7           | 2,5             |
| Bazen        | 16       | 13,3  | 13,3          | 15,8            |
| Sıklıkla     | 43       | 35,8  | 35,8          | 51,7            |
| Her Zaman    | 58       | 48,3  | 48,3          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “*Müzik dersinde öğrencilere “yaratıcılık” becerisini kazandırmaya çalışıyorum*” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 26’da incelenmiştir. Katılımcıların %84,1’inin müzik dersinde öğrencilere “yaratıcılık” becerisini kazandırmaya çalıştığı görülmüştür. Bu, katılımcıların yaratıcılık konusunun müzik eğitimi ile sağlanabileceği alanların olduğu ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için çalışmalar yaptığı görülmüştür.

Katılımcıların %48,3’ünün her zaman müzik dersinde öğrencilere “yaratıcılık” becerisini kazandırmaya çalıştığı ve %35,8’inin sıklıkla bu beceriyi kazandırmaya çalıştığı söylenebilir. Bu katılımcıların müzik eğitiminde yaratıcılık konusunun öğrencilere kazandırılması ve bu becerilerin öğrenciye aktarılmasının önemli görüldüğü söylenebilir.

Katılımcıların %13,3’ünün bazen müzik dersinde öğrencilere “yaratıcılık” becerisini kazandırmaya çalıştığı, %1,7’sinin nadiren kazandırmaya çalıştığı, derslerinde bu becerinin az da olsa verilmeye çalışıldığı görülmüştür. Katılımcıların %0,8’sinin ise müzik dersinde öğrencilere “yaratıcılık” becerisini kazandırmaya çalışmadığı görülmüştür.

**Tablo 27 Müzik dersi yolu ile öğrencinin “estetik yönü”nün gelişim durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 1        | ,8    | ,8            | ,8              |
| Bazen        | 4        | 3,3   | 3,3           | 4,2             |
| Sıklıkla     | 30       | 25,0  | 25,0          | 29,2            |
| Her Zaman    | 85       | 70,8  | 70,8          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “Müzik dersi yolu ile öğrencinin “estetik yönü” ’nün geliştiğine inanıyorum” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 27’de incelenmiştir. Katılımcıların %95,8’i büyük çoğunluğun müzik dersi yolu ile öğrencinin “estetik yönü” ’nün geliştiğine inandığı görülmüştür. Bu, müzik dersinin estetik yönü geliştirmede etkisinin eğitimciler tarafından benimsendiğini ve bu konunun öğrenci gelişiminde önemli bulunduğunu göstermektedir.

Müzik dersi yolu ile öğrencinin “estetik yönü” ’nün geliştiğine inandığı katılımcıların %70,8’inin her zaman bu görüşü gerekli gördüğü ve %25’inin sıklıkla bu görüşü gerekli gördüğü söylenebilir. Bu katılımcıların müzik eğitim ve öğretimi öğrencilerin estetik yönünü geliştirmede önemli ve gerekli görüldüğü ifade edilmiştir.

Katılımcıların %3,3’ünün bazen müzik dersi yolu ile öğrencinin “estetik yönü” ’nün geliştiğine inandığı, %0,8’inin ise estetik yönü geliştirdiğine hiçbir zaman inanmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 28 LGS ve benzeri sınavlarda müzik dersi ile ilgili sorulara yer verilmediği için; öğrencilerin, velilerin, diğer branş öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin müzik dersini sadece “eğlence dersi” olarak görme durumu**

|              | <i>f</i> | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------------|----------|-------|---------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 2        | 1,7   | 1,7           | 1,7             |
| Nadiren      | 3        | 2,5   | 2,5           | 4,2             |
| Bazen        | 9        | 7,5   | 7,5           | 11,7            |
| Sıklıkla     | 29       | 24,2  | 24,2          | 35,8            |
| Her Zaman    | 77       | 64,2  | 64,2          | 100,0           |
| Toplam       | 120      | 100,0 | 100,0         |                 |

Araştırmaya katılanların “LGS ve benzeri sınavlarda müzik dersi ile ilgili sorulara yer verilmediği için; öğrencilerin, velilerin, diğer branş öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin müzik dersini sadece “eğlence dersi”

olarak gördüklerini düşünüyorum” önermesine verilen yanıtların durumu Tablo 28’de incelenmiştir. Katılımcıların %88,4’ü büyük çoğunluğun LGS ve benzeri sınavlarda müzik dersi ile ilgili sorulara yer verilmediği için; öğrencilerin, velilerin, diğer branş öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin müzik dersini sadece “eğlence dersi” olarak gördüklerini düşündüğü görülmüştür. Bu, müzik dersinin sınavlarda konu edilmeyişinin derse olan ilgi ve ciddiyetten uzak anlayışın çoğunluk tarafından kabul gördüğünü göstermektedir.

LGS ve benzeri sınavlarda müzik dersi ile ilgili sorulara yer verilmediği için; öğrencilerin, velilerin, diğer branş öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin müzik dersini sadece “eğlence dersi” olarak gördüklerini düşündüğü katılımcıların %64,2’sinin her zaman bu düşüncüyü öğrenci, veli ve diğer branş öğretmenlerinde gördüğü ve %24,2’sinin sıklıkla bunu gözlemlediği söylenebilir. Bu katılımcıların müzik derslerinin eğlence dersi olarak anılmasının öğrenciler, veliler ve diğer branşlar açısından sınavlarda sorulma durumu üzerinden bir anlayış geliştirdikleri ifade edilebilir.

Katılımcıların %7,5’inin bazen LGS ve benzeri sınavlarda müzik dersi ile ilgili sorulara yer verilmediği için; öğrencilerin, velilerin, diğer branş öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin müzik dersini sadece “eğlence dersi” olarak gördüklerini düşündüğü, %2,5’inin nadiren bunu düşündüğü, %1,7’inin ise hiçbir zaman eğlence bu görüşü düşünmediği tespit edilmiştir.

## BÖLÜM 4 SONUÇ VE ÖNERİLER

### 4.1. Sonuç

Ortaokul müzik öğretmenlerinin dersin uygulanmasında karşılaştığı sorunları tespit etmek ve müzik eğitim kalitesini artırmaya yönelik öneriler vermek amacıyla oluşturulmuştur. Müzik dersinin uygulanmasında mekânsal yetersizlikler, bireysel imkanlar, çevresel faktörler ve aile sosyal ekonomik durumlar gibi olumsuzluklar eğitim ve öğretiminin gerektiği gibi uygulanamamasına neden olmaktadır. Bu durum müzik eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bunun için Kahramanmaraş ilinde bulunan 120 ortaokul müzik dersi öğretmenleriyle, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında çalışmada verilerin toplanması amacıyla görüşülüp onlara anket uygulanmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılıp, IBM SPSS 22.0 programı vasıtasıyla frekans tabloları ve yüzde dağılımları betimsel açıdan incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Kahramanmaraş ilinde ortaokul müzik dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ortaya konulup, bu bağlamda öneriler verilmiştir. Araştırmada veri toplama kaynağı olarak Yazıcı (2009) tarafından oluşturulan “Müzik Öğretmeni Anketi” kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde;

- Müzik eğitimi programlarının tasarımında ve uygulanmasında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik stratejiler geliştirilmesi gerekliliği düşünülmektedir. Öğrencilerin, müzik derslerindeki başarılarını artırmak ve ilgilerini sürdürmek için uygun altyapı ve erişim sağlanmalıdır. Ayrıca, müzik eğitimi alanında politika yapıcılar, özel donanımlı odaların müzik derslerinin kalitesini artırmada kritik bir rol oynadığını ve buna göre kaynak tahsis edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

- Daha uzun ders saatleri, öğrencilerin müzikal yeteneklerini daha iyi geliştirmelerine ve müzikle daha fazla bağ kurmalarına olanak tanıdığı düşünülmektedir. Ayrıca, daha fazla pratik zamanı, öğrencilerin müzikal öğrenme sürecini derinleştirebilir ve daha fazla motivasyon sağlayabileceği düşünülmektedir.

- Müzik eğitimi alanında kullanılan eğitim programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşıladığı ve müzikle ilgili bilgi ve becerilerle donatması kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

- Müzik eğitimi programlarının, öğrencileri mesleki yeterlilik açısından desteklemesi, öğrencilerin müzik eğitimi alanında başarılı olmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin kendilerine güvenmeleri ve mesleklerini başarıyla icra etmeleri, müzik eğitiminin amacına ulaştığı gösteren önemli bir gösterge olacaktır da düşünülmektedir.

- Mesleki eğitimin ve meslek yaşantısının uyumu, müzik eğitimi alanında öğrencilerin başarısını ve iş tatminini gerçekleştirebileceği de düşünülmektedir. Meslek yaşantısıyla uyumlu bir eğitim, öğrencilerin iş dünyasında başarılı olmalarına ve kariyerlerinde ilerlemelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

- Estetik duygu ve algı, bireylerin dünya görüşünü şekillendirir ve sanatın farklı formlarını anlamalarına yardımcı olabildiği düşünülmektedir. Müzik, öğrencilerin duygusal ve estetik deneyimlerini zenginleştirerek, onların estetik yönlerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

- MEB müzik ders kitaplarının yetersizliği, öğrencilerin müzikal anlayışlarını ve yeteneklerini tam olarak geliştirememeye riskini taşıdığı düşünülmektedir. Etkili bir müzik eğitimi için, ders kitaplarının eğitim programı hedeflerini ve standartlarını karşılaması ve öğrencilerin müzikle ilgili konseptleri ve becerileri etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

- Öğrencilerin, velilerin, diğer öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin müzik dersini sadece bir boş zaman etkinliği olarak görmelerine neden

olabileceği düşünülürken, oysaki müzik derslerinin, öğrencilerin yaratıcılıklarını, duygusal zekalarını ve estetik anlayışlarını geliştiren önemli bir disiplin olduğu da düşünülmektedir.

- Müzik eğitiminde kullanılan kaynakların kalitesi, öğrencilerin müzikal anlayışlarını ve becerilerini etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle, "Müzik Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı"nın içeriğinin güncel, kapsamlı ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmasının önemli olduğu da belirtilmiştir. Konu anlatımlarının yetersiz bulunması, kılavuz kitabın içeriğinin gözden geçirilerek güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir.

- Müzik ile ilgili sempozyumlar ve yayınları takip etmek, öğretmenlerin ve müzik profesyonellerinin mesleki gelişimlerini desteklemek için önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, müzik ile ilgili sempozyumlar ve yayınlar, öğretmenlerin ve müzisyenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemelerini ve ileri düzeyde uzmanlık kazanmalarını destekleyeceği düşünülmektedir.

#### 4.2. Öneriler

Tüm bu bulgular ışığında Ortaokul müzik dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların üstesinden gelmek için aşağıda bazı öneriler bulunmaktadır:

- Müzik eğitimi alanında daha etkili ve verimli programların oluşturulmasına olanak tanınması gerektiği düşünülmektedir. Gelecekteki çalışmalar, özel donanımlı müzik odalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin daha derinlemesine incelemesi ve farklı müzik eğitimi ortamlarında bu tür odaların etkinliğinin karşılaştırılması önerilmektedir.

- Müzik eğitimi programlarının tasarımında ve uygulanmasında yeniliklerin ve iyileştirmelerin yapılması, öğrenci geri bildirimine dayalı olarak ders saatlerinin artırılması ve müzik eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi için önemli bir adım olarak önerilmektedir.

- Daha etkili ve verimli bir eğitim sistemi oluşturulmasına olanak sağlayabilmek adına, müzik eğitimi politikaları ve programlarının oluşturulmasında, sahadaki öğretmenlerin aktif katılımı ve görüşlerinin dikkate alınması önerilmektedir.

- Müzik eğitiminde yaratıcılığa verilen önemin, öğrencilerin özgüvenlerini arttırdığı ve müzikle ilgili keşifler yapmalarını teşvik ettiği düşünülebilmektedir. Ayrıca, yaratıcı düşünme becerilerinin güçlendirilmesi, öğrencilerin diğer alanlardaki akademik başarılarını da destekleyebilir.

- Müzik eğitimi programlarının tasarımında ve uygulanmasında öğrencilerin mesleki hazırlıklarını artırmaya yönelik stratejilerin vurgulanması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, mesleki yeterlilik üzerinde etkili

olan faktörlerin daha derinlemesine incelenmesi ve programların bu faktörlere göre güncellenmesi mesleki yeterliliğe de katkı sağlayabilir.

- Müzik derslerinin estetik yönüne verilen önem, öğrencilerin sanatı ve güzelliği takdir etmelerini sağlayabilir. Bu, öğrencilerin hayatlarında sanatı ve estetiği daha fazla değerlendirmelerine ve kendi yaratıcı ifadelerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

- Müzik eğitimi programları ve ders materyallerinin etkinliğini artırmak için, öğretmenlerin ve uzmanların katkılarıyla daha kapsamlı ve uygun içeriklerin oluşturulması önemli bir faktör olarak görülebilir.

- Müzik dersinin sınavlarda yer alması, müzik eğitiminin ciddiyetini ve önemini vurgulamak için önemli bir adım olarak düşünülebilir. Bu, müzik dersinin sadece bir boş zaman etkinliği olarak değil, akademik bir disiplin olarak kabul edilmesine katkıda bulunabilir.

- Müzik öğretmenlerinin ve eğitimcilerin, öğrencilere en iyi müzik eğitimi sunabilmek için kılavuz kitaplar ve diğer materyaller üzerinde sürekli olarak çalışması ve güncellemeler yapması da önerilmektedir.

- Katılımcıların müzik ile ilgili sempozyum ve yayınları takip etmeleri, müzik eğitimi alanında sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürünün varlığını göstermektedir. Bu, müzik eğitimi profesyonellerinin kendi alanlarında güncel kalmaya ve en iyi uygulamaları benimsemeye önem verdiklerini, ayrıca bu durum, müzik eğitimi alanındaki ilerlemelerin ve yeniliklerin paylaşılmasını teşvik eder ve alanın genel olarak ilerlemesine katkıda bulunabilir.

Bu öneriler, ortaokul müzik derslerinin kalitesini artırmak ve öğrencilerin müziksel yetkinliklerini geliştirmek için adımlar atmaya yardımcı olabilir. Ancak, her okulun ihtiyaçları ve kaynakları farklı olduğundan, bu önerilerin uygulanması okulun özel koşullarına ve mümkün olan kaynaklara uygun şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Biber, Ö.N. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-106.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Fisher, M. J., & Marshall, A. P. (2009). Understanding descriptive statistics. *Australian Critical Care*, 22(2), 93-97. <https://doi.org/10.1016/j.aucc.2008.11.003>.
- Kalyoncu, N. (2004). Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu (Bildiri)*, 7-10 Nisan, Burdur Üniversitesi, (510-525).
- Kamacıoğlu, F. (1993). Eğitim müziği ve Kodaly metodu, 1. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, Trabzon, Nisan 1993.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47- 48.
- Kütahyalı, Ö. (1994). Müziğin toplumsal becerileri, *Orkestra Aylık Müzik Dergisi*, 2(246), 5.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimi araştırmalarında örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Dergisi*, 15(19), 394 – 422.
- Sun, M. (1989). Ortaöğretim kurumlarında müzik öğretimi ve sorunları. *Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları*.
- Şen, H. Ş. & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1).
- Uçan, A. (2005). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Evrensel Müzikevi.
- Yazıcı, T. (2009). *İlköğretim müzik dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların, öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yiğit, N. & Özdek, A. (2010). Özengen müzik eğitiminde klasik müzik eğitimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(8), 313-329.







## BÖLÜM 10

### 6. SINIF MÜZİK DERSİ PROGRAM İÇERİKLERİ İLE EBA MÜZİK DERSİ İÇERİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI İNCELENMESİ

*Doğın YÜREK<sup>1</sup>, Ersin TURHAL<sup>2</sup>*

1 M.E.B, yurekdogan2@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-4587-5547>

2 Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, [ersinturhal@mersin.edu.tr](mailto:ersinturhal@mersin.edu.tr) <https://orcid.org/0000-0002-3140-592X>

## GİRİŞ

İnsanın kendini ifade etme arayışı birçok farklı alanın gelişmesini sağlamıştır. Sadece dil ile anlatım yeterli gelmeyip görsel sanatların temelini atan resimler ve işitsel sanatların içinde müzik eserleri üretilmiştir. Toplumun aynası olan müzik insan yaşamı boyunca değişerek gelişerek farklılaşarak tüm dönemlerde varlığını sürdürmüştür. Çağımızda bunların yanı sıra eğitim ortamlarında daha çok yer alan müzik, günümüz teknolojilerine uyum sağlayıp daha ulaşılabilir hale gelmiştir.

Teknolojideki gelişmeler, eğitimde kolaylık ve farklı bakış açıları kazandırdığı bilinmektedir. Mevcut eğitim modellerinin yanı sıra teknolojinin yardımıyla uzaktan eğitim modelleri eğitim ortamları da dâhil olmuştur (Aldemir, 2020). Bu gelişmelerin bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığı, zamanın etkili kullanıldığı ve dünyadaki tüm gelişmeleri ulaşılabilir kıldığı düşünülmektedir (Gökdemir, 2020). Birçok ülkede uygulanan bu hareketin, ülkemizdeki en büyük temsilcisi 2012’de oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformudur. Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim teknolojileri genel müdürlüğü tarafından oluşturulan ve yürütülen bu portal birçok öğretmenin katkı sağlaması ile gelişimini sürdürmektedir. Ayrıca da gelişmelere çeşitli projelerin de etkisi görülmektedir. Bu anlamda en kapsamlı proje FATİH projesidir (Yılmaz, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı Fatih projesi ile tüm öğrencilerin aynı koşullara sahip olmasına ve teknolojiden daha iyi faydalanarak, öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemler kullanıp derslerin etkisini arttırmayı amaçlamıştır (Ekici ve Yılmaz, 2013). Önceki yıllara nazaran eğitimcilerin yeteri kadar beslenmediği EBA, Dünya’da 2019 yılında başlayan salgın dönemiyle beraber önemini oldukça arttığı düşünülmektedir.

### Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları

Eğitim, varlığını güncelleyerek devam ettirmektedir. Değişen ve gelişen dünyada eğitim tıpkı müzik gibi tüm enstrümanlarını yenileyerek yoluna devam etmektedir. Eğitimin bu enstrümanlarından birisi de plandır. Plan, hem öğretmen için hem de öğrenci için ulaşılacak hedefte kolaylık sağlamaktadır.

Zamanın imkânları ve gerekliliği ile sürekli güncellenme ihtiyacı duyulan eğitim alanında yenilikler her zaman eğitimin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Aynı zamanda hızla gelişen bilim ve teknoloji, insanların ihtiyaçlarının değişmesi, öğretim yöntem ve tekniklerindeki yenilikler bireylerden beklenen sorumlulukları da değiştirmiştir (MEB, 2018, s.3).

Son olarak 2018’de yenilenen ilkökul ve ortaokul öğretim programı ilk olarak milli duygulara önem veren aynı zamanda kendi haklarını koruyan, sorumluluk bilincine sahip, yeteneklerinin ve potansiyelinin farkında olan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB,2018, s.3).

## Eğitim Bilişim Ağı Nedir?

EBA(Eğitim Bilişim Ağı) Milli Eğitim Bakanlığının önderliğinde Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü çalışmasıyla ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim ve öğrenimine devam eden tüm öğrencilerin herhangi bir ücret ödemededen ulaşabildikleri çevrimiçi eğitim platformudur (Avcı, 2020, s.330). Okullarda internet altyapısının tamamlanması etkileşimli tahtaların kurulması gibi yenilikler getirmiştir (Kurnaz, 2020, s.22) Milli Eğitim Bakanlığı Fatih projesi ile tüm öğrencilerin aynı koşullara sahip olmasına ve teknolojiden daha iyi faydalanarak, öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemler kullanıp derslerin etkisini arttırmayı amaçlamıştır (Aztekin, 2020, s.15). Bu platformda okul öncesinden lise çağına kadar hemen her derece için dijital içerikler bulunmaktadır. Bu içerikler farklı duyu organlarına hitap ettikleri için motivasyonu artıran eğlenceli bililer sunmaktadır (Ceylan 2019). Milli Eğitim Bakanlığı Fatih projesi ile tüm öğrencilerin aynı koşullara sahip olmasına ve teknolojiden daha iyi faydalanarak, öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemler kullanıp derslerin etkisini arttırmayı amaçlamıştır (Ekici ve Yılmaz, 2013).

## Problem Durumu

2020 yılında başlayan küresel salgın ile Dünya’da dijitalleşmeye daha fazla önem verilmiştir. Hemen hemen her alanda yöntemler dijitalleşmeyle beraber değiştirilmiştir. Yurdumuzda da birçok alanda bu değişimin yansıması görülmektedir. Tarihte her çağa ayak uyduran eğitim yöntemleri de bu değişimden etkilenmiştir. Günümüzde “Eğitim Teknolojisi” olarak anılan bu gelişmeler ortaya çıkmıştır (Gökdemir, 2020, s.5) 2012 yılında temelleri atılan Eğitim Bilişim Ağı, salgın ile beraber önemini oldukça arttırmıştır.

EBA içerisinde müzik eğitimine yönelik içeriklerin olduğu bilinmektedir. Bu içerikler de öğretmenlerin katkıları ile oluşturulmaktadır. Oluşturulan bu içeriklerin müzik ders programı ile ne kadar ilişkili olduğu merak uyandırmaktadır. Yapılan bu çalışmada Eğitim Bilişim Ağı müzik dersi içeriklerinin, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Ortaokul 6. Sınıf müzik dersi programındaki kazanımların karşılama durumu uzman görüşüyle incelenip betimlemeyi amaçlamaktadır.

Böylece çalışmanın problem ifadesi ise “Eğitim Bilişim Ağı müzik dersi içeriklerinin, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Ortaokul 6. Sınıf müzik dersi programındaki kazanımlarını karşılama durumu nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

## Alt Problemler

1) Eğitim Bilişim Ağı’nın içindeki müzik dersi içeriklerinin, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul 6. Sınıf müzik dersi programındaki “Dinleme-söylenme” öğrenme alanındaki kazanımlarını karşılama durumu nasıldır?

2) Eğitim Bilişim Ağı'nın içindeki müzik dersi içeriklerinin, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul 6. Sınıf müzik dersi programındaki “Müziksel Algı ve Bilgilenme” öğrenme alanındaki kazanımlarını karşılama durumu nasıldır?

3) Eğitim Bilişim Ağı'nın içindeki müzik dersi içeriklerinin, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul 6. Sınıf müzik dersi programındaki “Müziksel Yaratıcılık” öğrenme alanındaki kazanımlarını karşılama durumu nasıldır?

4) Eğitim Bilişim Ağı'nın içindeki müzik dersi içeriklerinin, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul 6. Sınıf müzik dersi programındaki “Müzik Kültürü” öğrenme alanındaki kazanımlarını karşılama durumu nasıldır?

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırma ortaöğretim 6. Sınıf müzik dersine ilişkin, Eğitim Bilişim Ağındaki müzik içerikleri ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ortaokul 6. Sınıf müzik dersi programındaki kazanımlarını karşılaştırılıp, birbirleriyle olan uyumu ve yeterlilik durumu incelenip, müzik eğitimine hangi düzeyde katkı sağlandığının ortaya çıkarılmasını amaçlanmıştır. Teknolojinin verdiği imkânlar doğrultusunda birçok yeni yöntem hayatımıza girmiştir. Kütüphanelere sığmayan ansiklopediler şimdilerde taşınır belleğin içinde bizlere hizmet vermektedir. Aynı zamanda bir konuyla ilgili milyonlarca içerik internet veri tabanında mevcuttur. Gelişime her zaman açık olan eğitim teknikleri de çağı yakından takip etmektedir.

Alanında uzman kişiler hazırladıkları içerikler ile birçok öğrenciyi hedeflerine ulaştırabilmektedir. Özellikle bireyin öz öğrenme yetisine önemli düzeyde etki eden bu yöntem değerini gün geçtikçe arttırmaktadır. Bu gelişmeler neticesinde teknolojinin bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığı, zamanın etkili kullanıldığı ve dünyadaki tüm gelişmeleri ulaşılabilir kıldığı düşünülmektedir (Gökdemir, 2020, s.11). Yurdumuzda bu sistemin içinde en önemli platformlardan birisi hiç şüphesiz Milli Eğitim Bakanlığı tarafından FATİH projesi kapsamında oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı'dır. Bu platform ile öğrenmek çok daha basit ve eğlenceli hale gelmektedir.

Yapılan bu çalışma sonucunda elde edilecek bulgular Eğitim Bilişim Ağı'nın içindeki müzik içeriklerinin Ortaokul 6. Sınıf müzik dersi programındaki kazanımlarıyla olan ilişkisini güçlendireceği düşünülmektedir.

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada nitel veriler incelenmiştir. Bu çalışma EBA sisteminde sunulmakta olan müzik dersi içeriklerinin 6. sınıf müzik programı ile ilişkilerini ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Bu çalışmalarda gözlem, görüşme, doküman analizi gibi teknikler kul-

lanılarak elde edilen nitel veriler, incelenmek istenen konuyu gerçekçi veriler ile izler bütüncül biçimde sunmaya yardımcı olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu ilişkinin ortaya konması EBA portalının kullanılabilirliği, müzik öğretmenlerinin doğru içeriklere hızlı ulaşabilmesi, ve mevcut durumun yeterlikleri açısından faydalı bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın veri toplama işlemi doküman incelemesi ve ilişki anketi ile gerçekleştirilmiştir. Bu teknik, yazılı materyallerin hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgilerini analiz etmeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlişki anketi verilerin analiz çalışması için araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir formdur. Bu form EBA müzik içerikleri incelenerek 6. Sınıf müzik ders programı içeriklerini eşleşme durumlarını ortaya çıkarılmayı amaçlamaktadır.

### **Verilerin Analizi**

*Doküman analizi ile toplanan veriler içerik analizi ve içeriklerin karşılaştırılması yapılarak bulgular elde edilmeye çalışılmıştır. Bu teknik, tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere içeriğine odaklanmaktadır (Koçak ve Arun, 2006). Araştırma 2018 Yılında güncellenen Milli Eğitim 6. Sınıf müzik dersi programı kazanımları ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Eğitim Bilişim Ağı müzik dersi içerikleri ile sınırlandırılmıştır.*

### **BULGULAR**

Bu bölümde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.01.2018 tarihinde onayladığı İlköğretim ortaokul 6. Sınıf müzik programı öğrenme alanları ve kazanımlar ile EBA'nın içinde bulunan müzik içerikleri bu kazanımları uzman görüşüne göre karşılama durumları alt problemler sırası ile sunulmuş, sonrasında genel sonuç incelenmiştir.

#### **Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi “Eğitim Bilişim Ağı'nın içindeki müzik dersi içeriklerinin, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul 6. Sınıf müzik dersi programındaki “Dinleme- söyleme” öğrenme alanındaki kazanımlarını karşılama durumu nasıldır?” soruna ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### *Dinleme-söyleme*

1.“İstiklâl Marşı'nı birlikte söyler” (MEB, 2018, s.28). ve 2.“ Millî birlik ve beraberlik duygusunu güçlendiren marşlarımızı doğru söyler” (MEB, 2018, s.28). kazanımları birlikte değerlendirilmiştir.

Bu konu ile ilgili EBA içeriğinde 6 farklı video bulunmaktadır. Bunlar Re minör, Mi minör ve Fa minör tonda sözlü ve sözsüz İstiklal Marşının kayıtlarıdır. Bu videolarda müzik ilerlerken sözlerin takibi ve nefes yerleri

anlaşılır bir şekilde gösterilmektedir. Ayrıca işaret dili ile birlikte seslendirilen İstiklal Marşı videosu da bulunmaktadır.

3.“Öğrendiği notaları seslendirir” (MEB, 2018, s.28). kazanımı için EBA’da bulunan “renklerle sesler” adlı video bulunmaktadır.

4.“Farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir” (MEB, 2018, s.28). kazanımı için EBA’nın kütüphane bölümündeki müzik içeriklerinin içinde bulunan türküler ve Onur Erol’un seslendirmiş olduğu Limonata, Balta, Meşe Palamudu, Dinozor, Hacıyatmaz adlı şarkılar ile öğrenci kazanımı pekiştirebileceği düşünülmektedir.

5.“Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular” (MEB, 2018, s.28). kazanımı için özel bir video bulunmamıştır.

6.“Türk müziğinin makamsal bir yapıda olduğunu fark eder” (MEB, 2018, s.28). kazanımı için EBA’nın içeriğinde 322 adet türkü bulunmaktadır. Söz konusu kazanımlar bu türkülerle pekiştirilebilir. Fakat makamlar ile ilgili bir içerik mevcut değildir.

7.“Müzik çalışmalarını sergiler” (MEB, 2018, s.28). kazanıma hazırlık aşamasında EBA’nın içeriğinde bulunan piyano veya melodika ile nasıl çalındığı gösterilen “Kuşların Dili, Neyim var, Pazarda Neler Var, Atatürk’ün Çiçekleri, Sınıftaki Eşyalar, Pazar yeri, Sonbahar, Mutluluk, Ağaca övgü” şarkıları ile hazırlanabilir.

Eba Müzik İçeriklerinin “Dinleme Söyleme” Öğrenme Alanındaki Kazanımları Karşılama Durumunun Genel Analizi

Bu bölümde Milli Eğitim müfredatında bulunan 6. Sınıf müzik dersi “Dinleme Söyleme” öğrenme alanı kazanımları ile bu kazanımlara uygun olan EBA içerikleri üç ayrı uzmana sunulmuştur. İçerikler üç farklı yeterlilik düzeyinde incelenmiştir. Uzman görüşünün ardından sonuçlar tabloleştirilmiştir.

**Tablo 1.** EBA Müzik İçeriklerinin “Müziksel Algı Ve Bilgilenme” Öğrenme Alanındaki Kazanımları Karşılama Durumunun Analizi

| KAZANIM | KARŞILIYOR | KISMEN<br>KARŞILIYOR | HİÇ<br>KARŞILAMIYOR |
|---------|------------|----------------------|---------------------|
| 1.1     | *          |                      |                     |
| 1.2     | *          |                      |                     |
| 1.3     | *          |                      |                     |
| 1.4     | *          |                      |                     |
| 1.5     |            |                      | *                   |
| 1.6     |            | *                    |                     |
| 1.7     | *          |                      |                     |

Tablo 1 incelendiğinde öğrenme alanında 7 kazanımın olduğu EBA içeriklerinde bu kazanımlardan uzman görüşüne göre 5’i karşılanabildiği biri kısmen karşılanabildiği biri karşılanmadığı görülmüştür.

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi “Eğitim Bilişim Ağı’nın içindeki müzik dersi içeriklerinin, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul 6. Sınıf müzik dersi programındaki “Müziksel Algı ve Bilgilenme” öğrenme alanındaki kazanımlarını karşılama durumu nasıldır?” soruna ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### **Müziksel Algı ve Bilgilenme**

1 “Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır” (MEB, 2018, s.29). Bu kazanıma uygun olarak sadece porte ve nota yazımını pekiştirecek etkileşimli iki tane içerik vardır. Bunlar “Müzikte notalar ve Kaçınıcı çizgi aralık” adlı içeriklerdir. Notalar haricinde diğer müzik öğeleri 9. Sınıf düzeyine uygun içerikler mevcuttur.

2. “Müziklerde aynı ve farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder” (MEB, 2018, s.29). EBA’nın içeriğinde 322 adet türkü bulunmaktadır. Söz konusu kazanımlar türkülerle pekiştirilebileceği düşünülmüştür.

3. “Ergenlik dönemi ses değişim özelliklerini fark eder” (MEB, 2018, s.29). EBA içeriklerinde bu kazanımla ilgili içerik bulunmamaktadır.

4. “İnsan sesinin oluşumunu kavrar” (MEB, 2018, s.29). EBA içeriklerinde bu kazanımla ilgili içerik bulunmamaktadır.

EBA Müzik İçeriklerinin “Müziksel Algı ve Bilgilenme” Öğrenme Alanındaki Kazanımları Karşılama Durumunun Genel Analizi

Bu bölümde Milli Eğitim müfredatında bulunan 6. Sınıf müzik dersi “Müziksel Algı ve Bilgilenme” öğrenme alanı kazanımları ile bu kazanımlara uygun olan EBA içerikleri üç ayrı uzmana sunulmuştur. İçerikler üç farklı yeterlilik düzeyinde incelenmiştir. Uzman görüşünün ardından sonuçlar tablolştırılmıştır.

**Tablo 2.** *EBA Müzik İçeriklerinin “Müziksel Algı Ve Bilgilenme” Öğrenme Alanındaki Kazanımları Karşılama Durumunun Analizi*

| KAZANIM | KARŞILIYOR | KISMEN<br>KARŞILIYOR | HİÇ<br>KARŞILAMIYOR |
|---------|------------|----------------------|---------------------|
| 2.1     |            | *                    |                     |
| 2.2     |            | *                    |                     |
| 2.3     |            |                      | *                   |
| 2.4     |            |                      | *                   |

Tablo 2 incelendiğinde öğrenme alanında 4 kazanımın olduğu EBA içeriklerinde bu kazanımlardan uzman görüşüne göre 2’si karşılanmadığı 2’si ise kısmen karşılanabildiği görülmüştür.

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi “ Eğitim Bilişim Ağı’nın içindeki müzik dersi içeriklerinin, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul 6. Sınıf müzik dersi programındaki “Müziksel Yaratıcılık” öğrenme alanındaki kazanımlarını karşılama durumu nasıldır?” soruna ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### **Müziksel Yaratıcılık**

1. “Dinlediği farklı türdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder” (MEB, 2018, s.29). Bu kazanımı EBA’nın kütüphane bölümündeki müzik içeriklerinin içinde bulunan türküler ve Onur Erol’un seslendirmiş olduğu Limonata, Balta, Meşe Palamudu, Dinozor, Hacıyatmaz adlı şarkılar ile öğrenci kazanı pekiştirebilir.

2. “Farklı ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür” (MEB, 2018, s.29). Bu kazanımı EBA’nın kütüphane bölümündeki müzik içeriklerinin içinde bulunan türküler ve Onur Erol’un seslendirmiş olduğu Limonata, Balta, Meşe Palamudu, Dinozor, Hacıyatmaz adlı şarkılar ile öğrenci kazanı pekiştirebilir.

3. “Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder” (MEB, 2018, s.29). Bu kazanımı EBA’nın kütüphane bölümündeki Ezo Sunal’ın hazırlamış olduğu “Üç, tunç, tas” ve “Klasikli ritim” adlı videolar ile öğrenci kazanımı pekiştirebilir.

4. “Müziklerde aynı ve farklı bölümleri dansa dönüştürür” (MEB, 2018, s.29). Bu kazanımı EBA’nın kütüphane bölümündeki müzik içeriklerinin içinde bulunan türküler ve Onur Erol’un seslendirmiş olduğu Limonata, Balta, Meşe Palamudu, Dinozor, Hacıyatmaz adlı şarkılar ile öğrenci kazanı pekiştirebilir.

5. “Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir” (MEB, 2018, s.29). Bu ka-



zanımında öğrencinin kendi oluşturacağı sesleri EBA'dan oluşturabileceği bir uygulama bulunmamaktadır.

6. “Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır” (MEB, 2018, s.29). Bu kazanımda öğrencinin EBA üzerinden ses ve nota kaydı yapabileceği bir eklenti bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu kazanımda EBA dışındaki bilişim teknolojilerinden yararlanılabilir.

### **EBA Müzik İçeriklerinin “Müziksel Yaratıcılık” Öğrenme Alanındaki Kazanımları Karşılama Durumunun Genel Analizi**

Bu bölümde Milli Eğitim müfredatında bulunan 6. Sınıf müzik dersi “Müziksel Yaratıcılık” öğrenme alanı kazanımları ile bu kazanımlara uygun olan EBA içerikleri üç ayrı uzmana sunulmuştur. İçerikler üç farklı yeterlilik düzeyinde incelenmiştir. Uzman görüşünün ardından sonuçlar tablolştırılmıştır.

**Tablo 3.** EBA Müzik İçeriklerinin “Müziksel Yaratıcılık” Öğrenme Alanındaki Kazanımları Karşılama Durumunun Analizi

| KAZANIM | KARŞILIYOR | KISMEN KARŞILIYOR | HİÇ KARŞILAMIYOR |
|---------|------------|-------------------|------------------|
| 3.1     |            | *                 |                  |
| 3.2     |            | *                 |                  |
| 3.3     |            | *                 |                  |
| 3.4     |            | *                 |                  |
| 3.5     |            |                   | *                |
| 3.6     |            | *                 |                  |

Tablo 3 incelendiğinde öğrenme alanında 6 kazanımın olduğu EBA içeriklerinde bu kazanımlardan uzman görüşüne göre 5’i kısmen karşılanabildiği biri ise karşılanamadığı görülmüştür.

### **Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi “Eğitim Bilişim Ağı’nın içindeki müzik dersi içeriklerinin, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul 6. Sınıf müzik dersi programındaki “Müzik Kültürü” öğrenme alanındaki kazanımlarını karşılama durumu nasıldır?” soruna ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### *Müzik Kültürü*

1.“Yurdumuza ait başlıca müzik türlerini ayırt eder” (MEB, 2018, s.30). EBA’nın içeriğinde 322 adet türkü bulunmaktadır. Söz konusu ka-

zanımlar türkülerle pekiştirilebilir. Fakat çok sesli Türk müziğiyle ilgili içerik bulunmamaktadır.

2. “Atatürk’ün müzikle ilgili temel görüşlerini anlar” (MEB, 2018, s.30). Bu kazanımla ilgili EBA’nın içeriğinde direkt olarak bir içerik bulunmamaktadır. Fakat 12. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders içeriğinde “ Sanat Alanında Yapılan Yenilikler” adlı içerikte Türk Beşlilerinden ve Cumhuriyet döneminde açılan müzik okullarından kısaca bahsetmektedir.

3.”Yurdumuza ait müzik türlerinin kültürümüzün bir değeri ve zenginliği olduğunu fark eder” (MEB, 2018, s.30). Söz konusu kazanımları EBA’nın kütüphane bölümü müzik içerikleri içinde bulunan türkülerle pekiştirilebilir.

4.”Türk müziği kültürünü tanır” (MEB, 2018, s.30). Bu kazanımları EBA’nın kütüphane bölümü müzik içerikleri içinde bulunan türkülerle pekiştirilebilir. Fakat Türk Müziği felsefesi ve tarihiyle ilgili içerik bulunmamaktadır.

5. “Dinlediği çeşitli türdeki müziklerden hem bireysel hem de ortak sınavarşivini geliştirir” (MEB, 2018, s.30). Bu kazanımı EBA’nın kütüphane bölümündeki müzik içeriklerinin içinde bulunan türküler ve Onur Erol’un seslendirmiş olduğu Limonata, Balta, Meşe Palamudu, Dinozor, Hacıyatmaz adlı şarkılar ile öğrenci kazanı pekiştirebilir.

6. “Atatürk’ün sevdiği türkü ve şarkıları tanır” (MEB, 2018, s.30). Bu kazanımla örnek olarak sunulan“Estergon Kalâ’sı” adlı türkü Hasan Mutlucan yorumuyla EBA’da bulunmaktadır fakat“Kırmızı Gülün Alı Var” ve “Vardar Ovası” türkülerini EBA’da bulunmamaktadır.

### **EBA Müzik İçeriklerinin “Müzik Kültürü” Öğrenme Alanındaki Kazanımları Karşılama Durumunun Genel Analizi**

Bu bölümde Milli Eğitim müfredatında bulunan 6. Sınıf müzik dersi “Müzik Kültürü” öğrenme alanı kazanımları ile bu kazanımlara uygun olan EBA içerikleri üç ayrı uzmana sunulmuştur. İçerikler üç farklı yeterlilik düzeyinde incelenmiştir. Uzman görüşünün ardından sonuçlar tablolaştırılmıştır.

**Tablo 4.** EBA Müzik İçeriklerinin “Müzik Kültürü” Öğrenme Alanındaki Kazanımları Karşılama Durumunun Analizi

| KAZANIM | KARŞILIYOR | KISMEN<br>KARŞILIYOR | HİÇ<br>KARŞILAMIYOR |
|---------|------------|----------------------|---------------------|
| 4.1     |            | *                    |                     |
| 4.2     |            | *                    |                     |
| 4.3     |            | *                    |                     |
| 4.4     |            | *                    |                     |
| 4.5     |            | *                    |                     |
| 4.6     |            | *                    |                     |

Tabo 4 incelendiğinde öğrenme alanında 6 kazanımın olduğu EBA içeriklerinde bu kazanımlardan uzman görüşüne göre 6’sının da kısmen karşılanabildiği görülmüştür.

Tüm alt problemlere yönelik genel sonuç incelendiğinde Milli Eğitim müfredatında bulunan 6. Sınıf müzik dersi kazanımları uzman görüşüne göre dört öğrenme alanın da bulunan kazanımlar ile bu kazanımlara uygun olan EBA içerikleri toplam olarak incelendiğinde bu kazanımlardan 5’si (%21.74) karşılanabilirken, 14’ü (% 60.87) kısmen karşılanmaktadır. 4’ü ise (%17,39) ise hiç karşılanmadığı görülmüştür.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

EBA müzik dersi içeriklerinin öğrenmeyi eğlenceli ve kolay hale getirdiği görülmektedir. Milli Eğitim 6. Sınıf müzik dersi program kazanımları ile EBA platformu bulunan içerikler karşılaştırıldığında “dinleme-söyleme” öğrenme alanında 7 kazanımın olduğu EBA içeriklerinde bu kazanımlardan uzman görüşüne göre 5’i karşılanabildiği biri kısmen karşılanabildiği biri karşılanmadığı, “Müziksel Algı ve Bilgilenme” öğrenme alanında 4 kazanımın olduğu EBA içeriklerinde bu kazanımlardan uzman görüşüne göre 2’si karşılanmadığı 2’si ise kısmen karşılanabildiği görülmüştür. “Müziksel yaratıcılık” öğrenme alanında 6 kazanımın olduğu EBA içeriklerinde bu kazanımlardan uzman görüşüne göre 5’i kısmen karşılanabildiği biri ise karşılanamadığı görülmüştür. EBA üzerinde müziksel yaratıcılığı destekleyecek bir uygulama bulunmamıştır. Aynı şekilde “Müzik kültürü” öğrenme alanında 6 kazanımın olduğu EBA içeriklerinde bu kazanımlardan uzman görüşüne göre 6’sının da kısmen karşılanabildiği görülmüştür. Bu alandaki kazanımlarını türküler ile pekiştirebilecekken Atatürk ile müzik ilişkisi hakkında içerik bulunmamaktadır.

Bu çalışmaya benzer araştırmalardan birini ortaya koyan Ceylan (2019) EBA’nın kullanımını yararlı, eğlenceli ve derslerin öğrenilmesinde kolaylık sağladığı sonuçlarına varmıştır. Bu araştırmaya paralel olarak Türk

Dili ve Edebiyatı dersine yönelik Saygılı ve Kana (2016) tarafından yapılan araştırmada işitsel ve görsel içeriklerin öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma ile paralel sonuçlanan araştırmalar yanı sıra farklı sonuçlanan araştırmalar da bulunmaktadır. Çavuş ve Yorgancı (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada EBA'daki içeriklerin geliştirilmesi gerektiği en çok fikir birliği olan konu olmuştur. Ateş, Çerçi ve Derman (2015) tarafından yapılan bir araştırmada EBA'nın birçok yerinde eksiklikler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu eksikliklerin bazıları içeriklerin sınıf düzeylerine uymadığı, içeriklerin eşit sayıda sınıflara sunulmadığı gibi sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmada da ilgili araştırmalara benzer sonuçlar elde edilmiştir. EBA müzik içerikleri müzik programının içindeki kazanımların çoğunu kısmen de olsa karşıladığı düşünülse de geliştirilmesi ve sistematik eksikliklerin giderilmesi beklenmektedir.

Bütünsel bir açıdan baktığımızda EBA'da bulunan içeriklerin 6. Sınıf Müzik dersi kazanımları ile kısmen karşıladığı görülmektedir.

### **Öneriler**

- EBA müzik dersi içerikleri ile müzik dersi kazanımları her kademe-ye ayrı olacak şekilde sunulabilir.
- Milli Eğitim Program içeriklerinin kazanım sırasına göre EBA Müzik içerikleri senkronize edilerek aşamalı bir şekilde içerikler sunulabilir.
- Öğrenci önceki kazanımın etkinliğini bitirmeden diğerine geçemeyeceği bir tasarım yapılabilir.
- Öğrencilerin müziksel algı ve yaratıcılığını ön plana çıkarabilecek uygulamalar EBA'ya eklenebilir.
- EBA'nın içinde öğrencilerin müziksel performanslarını sergileyecekleri ve tüm yurttaki öğrencilerin bu içeriğe ulaşım görebileceği bir alt uygulama sunulabilir. Örnek olarak; EBA Müzik. isminde bir uygulama oluşturulabilir. Böylelikle sadece okul içi değil yurt çapında müziksel rekabet hayata geçebilir.
- Birçok uygulamanın dijitalleştiği günümüz dünyasında, EBA'ya basit dijital çalgılar eklenebilir.

**KAYNAKLAR**

- Aldemir, B. (2020). *Uzaktan eğitimde keman eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Ateş, M., Çerçi, A. & Derman S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5.3, 105-117.
- Avcı, A. (2020). *Eğitim bilişim ağı (EBA) sisteminde yer alan müzik eğitimi derslerine yönelik öğretmen görüşleri*. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi 14(32) , 328-353.
- Aztekin, B.(2020). *Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı (EBA) 'na yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Ceylan, H. (2019). *Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim-öğretimde, eğitim bilişim ağından (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi.
- Çavuş, H., & Yorgancı, F. K. (2020). Ortaokul matematik öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje hakkındaki görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1272-1303.
- Ekici, S., & Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Gökdemir, A. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA (Eğitim Bilişim Ağı) 'ya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2006) İçerik analizi çalışmalarında örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim*. 4(3) 22-28
- Kurnaz, A. (2020). *Eğitim bilişim Ağı'nın( EBA) Bir Öğrenme Platformu Olarak Türkiye'de İngilizce Derslerinde Kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- MEB (2018). Müzik dersi 6. sınıf öğretim programı. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=357>
- Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, Ş. N.(2019). *Ortaokul görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığının Fatih projesiyle bağlantılı olarak sunmuş olduğu EBA ( Eğitim Bilişim Ağı) Sosyal platformunun kullanımı hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.