

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİNDE
GÜNCEL AKADEMİK ÇALIŞMALAR-2018**

**CURRENT ACADEMIC STUDIES IN
FINE ARTS EDUCATION SCIENCES-2018**

**Editör / Editor
Burcu AVCI AKBEL**

ISBN: 978-605-288-425-6



gece
kitaplığı

gece
kitaplığı

CURRENT ACADEMIC STUDIES
IN FINE ARTS EDUCATION
SCIENCES -2018

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİNDE

GÜNCEL AKADEMİK ÇALIŞMALAR-2018

Editor / Editör

Asst. Prof. Dr. Burcu AVCI AKBEL

gece
kitaplığı

Ankara 2018

Yayın Koordinatörü/ Broadcaste Coordinator• Yaşar HIZ
Genel Yayın Yönetmeni / General Publishing Director • Aydın
ŞİMŞEK

Editör/ Editor • Asst. Prof. Dr. Burcu AVCI AKBEL

Kapak Tasarım / Cover Design • Esra YILDIZ
İç Tasarım / Interior • Gürkan GÖÇER

Birinci Basım / First Edition• © Aralık 2018 / December 2018-
ANKARA

ISBN:
978-605-288-425-6

© copyright

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



Gece Kitaplığı

Adres: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Tel: 0312 384 80 40

web: www.gecekitapligi.com
e-posta: gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 26649

ÖN SÖZ

Müzik ve resim eğitiminin bireylerin kişilik, sosyal, duygusal ve psikomotor gelişimlerine katkıda bulunduğu gerçeği yadsınamaz. Bu durum, müzik ve resim alanında verilecek olan doğru ve kaliteli eğitimin her yaştaki birey için ne kadar önemli olduğunun açık bir kanıtıdır. Müzik ve resmin sadece duygulara değil aynı zamanda duygular yoluyla akla hitap ettiği düşünüldüğünde, bu alanlarda yapılan nitelikli çalışmaların önemi ortaya çıkmaktadır. Müzik ve resim eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların sayısının ve daha da önemlisi niteliğinin artırılması ile gelecek nesiller için müzikal, resim ve kültürel mirasın iletimi garanti altına alınabilecektir.

Bu kitapta müzik ve resim eğitimi alanında yapılmış olan akademik çalışmalar, bilimsel bir çerçevede okuyucuların hizmetine sunulmuştur. Bu kitap ile müzik ve resim eğitimi alanında çalışan araştırmacılar ve akademisyenlerin araştırmalarının literatüre kazandırılması hedeflenmektedir. Bu kitaptan müzik ve resim eğitimi alanında çalışan araştırmacıların, akademisyenlerin ya da müzik ve resimseverlerin - bilimsel ve müzikal anlamda- faydalanacağını düşünmekteyiz.

Araştırmaları ile katkıda bulunan yazarlara, hakem olarak emeklerini esirgemeyen kıymetli hocalarımıza ve meslektaşlarımıza teşekkür ederiz. Kitapta yer alan yazıların müzik ve resim eğitimi ile ilgili olarak yapılacak çalışmalara katkı sağlamasını ve siz değerli okuyuculara faydalı olmasını dileriz.

Saygıyla...

Burcu AVCI AKBEL

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ÖN SÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER / CONTENTS.....	IV
HAKEM KURULU.....	V

GÜZEL SANATLAR VE MÜZİK EĞİTİMİ

INTEGRATING SCIENCE TO ART: TEACHING SCIENCE CONCEPTS TO GIFTED BY PASSING FROM MACRO TO SUBMICRO LEVEL IN THEIR MENTAL IMAGES.....	2
GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SEÇMELİ DERS TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ.....	19
KONSERVATUVAR ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK MÜZİĞİ MAKAMLARINI ÖĞRENME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ.....	31
MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALLARINDA KEMAN EĞİTİMİ İÇİN ÖĞRENCİ SEÇİMİNDE ÖLÇÜTLER	55
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MÜZİK ETKİNLİKLERİNDE KULLANILAN ÇOCUK ŞARKILARININ İNCELENMESİ	81

RESİM VE TASARIM EĞİTİMİ

ÇOCUKLARIN KURDUKLARI HAYALLERE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ VE YAPMIŞ OLDUKLARI RESİMLER.....	105
TASARIM EĞİTİMİNDE DİSİPLİN SINIRLARINI AŞMAK.....	119

HAKEM KURULU

Prof. Muharrem Hakan Cevher, Ege Üniversitesi, Devlet Türk Musikisi Konservatuarı, Türkiye

Prof. Aytekin Albuz, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Erdal Tuğcular, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Sıtkı Bahadır Tutu, Ege Üniversitesi, Devlet Türk Musikisi Konservatuarı, Türkiye

Doç. Dr. Şebnem Yıldırım Orhan, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Begüm Aytemur, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Ferdi Koç, Sakarya Üniversitesi, Devlet Türk Musikisi Konservatuarı, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Bilgin, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi İlknur Özal Göncü, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Burcu Avcı Akbel, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Mûsikîsi Devlet Konservatuarı, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Kıvanç Aycan, Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Emrah Lehimler, Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Türkiye

Arş. Gör. Dr. Ömer Bilgehan Sonsel, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

GÜZEL SANATLAR VE MÜZİK EĞİTİMİ

INTEGRATING SCIENCE TO ART: TEACHING SCIENCE CONCEPTS TO GIFTED BY PASSING FROM MACRO TO SUBMICRO LEVEL IN THEIR MENTAL IMAGES

**Zeyneti Elif COSKUN ARMUTCU*, Memis KILIC*,
PhD. Ummuye Nur TUZUN*, Asst. Prof. PhD. Mustafa TUYSUZ****

**Ministry of Turkish National Education, The Education of Gifted*

***Van Yuzuncu Yil University, Education Faculty,
Science Teacher Educating Department*

INTRODUCTION

The giftedness means combining the biologic-pedagogic-psychological and psychosocial factors (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). In other words, if you define an individual as gifted, you mean this individual learns knowledge much more rapidly than his/her peers (Ministry of Turkish National Education, Science and Art Centers Introductions, 2016, p. 2). Thus, the education of the gifted requires two basic concepts; acceleration and enrichment. Acceleration means making the gifted learn much more knowledge in depth for keeping in step with their much more rapidly learning. Enrichment means constructing differentiated-richened teaching environments in the specific subjects which the gifted could not find a chance to experience in their regular schools (Rogers, 2007). Thus it would be beneficial to underline that these acceleration and enrichment studies would also require a school for the gifted which would enable them to interact with their like-ability peers in specific learning domains in specific teaching programs (Ministry of Turkish National Education, Science and Art Centers Introductions, 2016).

Integrating science-technology-engineering and mathematics (STEM) is a technological design and inquiry integrated pedagogy which makes individuals related with technological problem solving process that would end in deep learning (Sanders, 2009). Passing from STEM to STEAM blends art to science-technology-engineering and mathematics integration so it would make individuals learn by criticizing, inquiring and understanding, especially would make them creative thinkers (Boy, 2013).

In the literature there have been different studies modeling how to differentiate, richen and accelerate gifted students' learning environments. Demircioglu and Vural (2016) offered a differentiated-

richened and accelerated teaching domain that when gifted students learned science concepts on the basis of knowledge construction model, they could use the new learned knowledge in their daily life and could also have better attitudes towards science. Cakir (2011) used predict-observe-explain model for making gifted students have a better understanding of science concepts as a modeling of differentiated-richened and accelerated teaching domain. Tuzun and Tuysuz (2018) organized an education for gifted students' teachers on the basis of science-technology-engineering-arts-mathematics (STEAM) integration for modeling to teachers how to organize their differentiated-richened and accelerated teaching domains. In the literature, it was not found studies integrating especially science to arts as a differentiated-richened and accelerated teaching domain for the education of the gifted. So in the light of all this basic knowledge, in this study it was aimed to integrate science to art, so to teach science concepts to gifted by passing from macro to submicro level in their mental models in a differentiated-richened and accelerated teaching domain.

METHOD

Study Design

In this study, integrating science to art, in other words teaching science concepts to gifted by passing from macro to submicro level in their mental models in a differentiated-richened and accelerated teaching domain was studied in the basis of one of the qualitative research designs, case study design. Case study is to research a program, or a teaching domain, or a group of participants in detail (Buyukozturk et al., 2010).

Participants

The study was conducted with 15, nine years old gifted students at a school for the gifted, science and art centre, in 2018-2019 academic year in Ankara providence by two researcher teachers who were also the teachers of the gifted. 12 of the participants were female, and the three of the participants of the study were male. The students were identified as gifted by the Ministry of Turkish National Education system after the multiple giftedness tests and interviews.

Data Sources

In this study the worksheets for determining the gifted students' pre and post images about the particular nature of matter, the gifted student constructed paintings integrating science to art, semi-structured interview forms and two different participant observer observing notes were utilized as data collecting tools. The data collecting tools' content validity was controlled by two experienced educators have been working in this

field as a profession for 15 years. The data collecting tools were schematized in Figure 1.

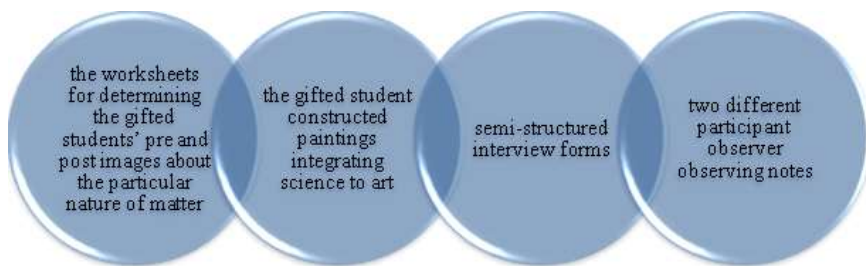


Figure 1. The data collecting tools

The Application Process

Before the application process, the worksheets for determining gifted students' pre images about the particular nature of science were applied to students. During the application process, first the gifted students were told about how to integrate science to art. Then they constructed paintings integrating science to art. They studied cooperatively while constructing the paintings, they criticized each others' thinking strategies through the paintings and also they asked the technique of the art they were studying and the particular nature of the matter to both of the researcher teachers. At the end they constructed paintings blending submicro level of matter to macro level of matter in a scientifically true way. For example a gifted student constructed a painting showing a woman under rain with her open-umbrella, the student painted the rain as water molecules.

The painting could be seen in Figure 2.



Figure 2. The gifted student constructed painting blending science to art by integrating submicro level of the particular nature of matter to macro level of matter

After the application process, the worksheets for determining gifted students' post images about the particular nature of science were applied to students. Semi-structured interviews on the basis of the forms were conducted with all the participants throughout 15 minutes for each of the participants. Also two different participant observer observing notes were taken throughout the application process. The application process lasted four weeks, two lesson hours per week.

The application process was summarized in Figure 3.

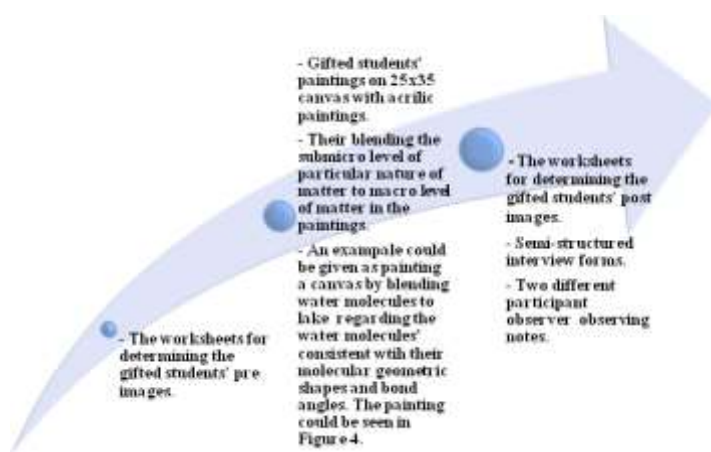


Figure 3. The application process

Data Analysis

Content analysis and descriptions were utilized for the gathered data. For content analysis, first the codes were constructed and then categories were formed, at the end frequencies were calculated. Cross-content

analysis were utilized too whether all the categories contained all the codes or not (Erickson, 2004).

The Ethics

The participants were told that they could withdraw from the study whenever they want. Also at the end of the study it was determined that the participants were not given harm academically or psychologically.

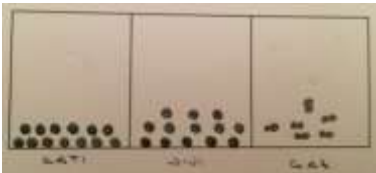
FINDINGS

The findings of the study were given with the subtitles of ‘gifted students’ pre images about particular nature of matter’, ‘the paintings of the gifted students constructed by blending science to art-blending the particular nature of matter to art’, ‘gifted students’ post images about particular nature of matter’, ‘semi-structured interviews’, ‘two different participant observer observing notes’.

Gifted Students’ Pre Images about Particular Nature of Matter

In the worksheet for determining gifted students’ pre images about the particular nature of matter was with three scenarios. In the first scenario, the particular nature of a solid matter was given. In the second scenario, the liquid form of the same matter on the basis of particular nature of the matter was given. In the third scenario, the gifted students were asked to draw and explain the gas form of the same matter on the basis of the particular nature of the matter according with the previous scenarios. The data was coded, categorized and the frequencies were calculated and then cross-content analysis was also utilized. The findings were given at Table 1.

Table 1. The pre images of the gifted students about the particular nature of matter

Categories	Codes	f	Examples form gifted students' drawings
Scientifically true drawings	-	-	-
Partly scientifically true drawings	Drawing with missing particles	8	
	Drawing with extra particles		
	Drawing the gas molecules not in a homogenous way		
Scientifically wrong drawings	Drawing gas particles as liquid particles	7	
	Drawing gas particles as products of solid-liquid reaction		

As could be seen from the Table 1 that gifted students’ pre images about the particular nature of matter was not sufficient. Eight of the 15 participants’ pre images were partly scientifically true and also seven of the 15 participants’ pre images were scientifically wrong.

The Paintings of the Gifted Students Constructed by Blending Science to Art
(Blending the Particular Nature of Matter to Art)

The gifted students integrated science to art in their drawings. They worked collaboratively throughout the process, the criticized each others’ thinking strategies through the paintings, the asked both of the researcher teachers about the technique of the art and the particular nature of matter. At the end the paintings were analyzed by content analysis. The paintings were coded, categorized and the frequencies were calculated and then

cross-content analysis was also utilized. The findings were given at Table 2.

Table 2. The analysis of the gifted students’ paintings constructed by the blending of science to art*

Categories	Codes	f
The evaluation made on the basis of the technique of the art	Using contrast color	14
	Using the same color’s tones	8
	The specialty of the paintings	22
	Making the particle in a three dimensional form	7
The evaluation made on the basis of the particular nature of matter	Drawing the particular nature of a solid	4
	Drawing the particular nature of a liquid	6
	Drawing the particular nature of a gas	13

*There were 22 paintings constructed so there were 22 paintings analyzed. In one of the paintings, one of the gifted students both drew solid matter’s particles and gas matter’s particles.

As could be seen from the Table 2 that gifted students’ used contrast color (f:14) in their paintings. Some of the gifted students used the same color’s tones in their paintings (f:8). Their paintings were analyzed as original (f:22). Also some gifted students gave form to particles while painting (f:7). The gifted students drew the particular nature of solid (f:4), the particular nature of liquid (f:6) and particular nature of gas (f:13).In Figure 4, Figure 5, Figure 6, Figure 7, Figure 8, Figure 9 and Figure 10, examples from students’ drawings were given. Also explanations were made about the paintings too.



Figure 4. A gifted students' painting showing water molecules' submicro level in proper geometry and bond angles



Figure 5. A gifted students' painting showing the molecules in the weather in submicro level in proper geometry and bond angles



Figure 6. A gifted students' painting showing the molecules in the weather in submicro level in proper geometry and bond angles



Figure 7. A gifted students' painting showing a CsCl salt's volume-centered unit cell and particles of a solid in a box



Figure 8. A gifted students' painting showing particles of a solid



Figure 9. A gifted students' painting showing water molecules' submicro level in proper geometry and bond angles



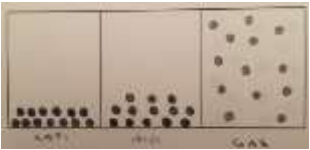
Figure 10. A gifted students' painting showing water molecules' and other molecules' submicro level in proper geometry and bond angles in clouds

Gifted Students' Post Images about Particular Nature of Matter

In the worksheet for determining gifted students' post images about the particular nature of matter was with three scenarios. In the first scenario, the particular nature of a solid matter was given. In the second scenario, the liquid form of the same matter on the basis of particular nature of the matter was given. In the third scenario, the gifted students were asked to draw and explain the gas form of the same matter on the basis of the particular nature of the matter according with the previous scenarios. The data was coded, categorized and the frequencies were calculated and then cross-content analysis was also utilized.

The findings were given at Table 3.

Table 3. The post images of the gifted students about the particular nature of matter

Categories	Codes	f	Examples form gifted students' drawings
Scientifically true drawings	Drawing the distance among the particles of gas properly	15	
	Drawing the gas molecules in a homogenous way		
	Drawing the number of the particles of the gas same with the solid's or liquid's		
Partly scientifically true drawings	-	-	-
Scientifically wrong drawings	-	-	-

As could be seen from the Table 3 that gifted students' post images about the particular nature of matter was sufficient. All of the participants' post images were scientifically true.

Semi-structured Interviews

After the application semi-structured interviews were made with all of the participants on the basis of the semi-structured interview form. The interviews lasted in 15 minutes per each of the participants. The gathered data coded, categorized and frequencies were calculated.

The findings could be seen at Table 4.

Table 4. Semi-structured interview forms' findings

Categories	Codes	f
Academic dimension	No previous episodes about the concept	15
	No previous images about the concept	15
	Finding multidisciplinary learning domain much more powerful	15
	Learning the particular nature of matter	12
	Meaningful learning	7
Attitude dimension	Socialization	13
	Group study	2
If the gifted students repeat the application, what would he/she do differently?	Drawing much more particles	10
	Drawing only particles on canvas	1

As could be seen from the Table 4 that gifted students' had no previous episodes (f:15), had no previous images (f:15) about the concepts. They found the multidisciplinary learning domain much more powerful (f:15). They learned the particular nature of matter (f:12). They thought they learned the concepts meaningful (f:7). They socialized (f:13) by group study (f:2). They wanted to draw much more particles (f:10) and draw only particle but nothing else on canvas (f:1).

Two Different Participant Observer Observing Notes

The two different participant observer observing notes were cross-checked and descriptions were done about the study as the following:

The gifted students did not have previous episodes about the concepts. So they found the process difficult at first. They could not think how to draw a macro-submicro surrealist composition at the beginning. But once they studied cooperatively, they criticized each others' thinking strategies through the drawings, so could perform better understandings about the concepts.

The gifted students were not so willingness while integrating science to art at first. But once they studied cooperatively, they criticized each others' thinking strategies through the drawings, their willingness increased. They made extra time for the drawings after the lessons and came to teachers for extra query which made their images much more developed.

And also as a technique art evaluation, it could be said that the drawings were specific and the using of the colors was proper.

When the drawings began to shape, the class was used as a foyer area. So the gifted students saw every piece of knowledge as a reflection of science integration to art on canvas, then they could criticize each others' thinking strategies, and then they made last touchups on their canvas as an output of their learning.

Because of this study was multidisciplinary, because of the art and science teacher worked together to construct a different learning domain to students, it could be said that the gifted students' paintings were much more metacognitive on the basis of their age criteria, on the basis of their youngness.

CONCLUSION, DISCUSSION and SUGGESTIONS

This study modeled how to integrate science to art in the education of gifted for making their learning domains differentiated-richened and accelerated. It helped the students to enhance their concept images about the particular nature of matter on the basis of drawing submicro level's of particles to a macro domain.

Taber (2010) offered to construct the teaching environments for gifted on the basis of making them much more focused on the science concepts. Just as in Taber's study (2010), in this study it was focused on science concepts' submicro level to make gifted students understand the concepts by integrating science to art and by making them study collaboratively to criticize the concepts' submicro level on canvas for a better understanding.

In literature Tuysuz, Sardag and Durukan (2017) investigated the participants' submicro images about the science concepts by achievement test in their study. On the other hand, Ekiz-Kiran, Kutucu, Tarkin-Celikkiran and Tuysuz (2018) researched the participants' submicro images about the science concepts by open-ended questions and interviews. Being different from these studies, in this study the participants' submicro images about the science concepts were made clear by their drawings and explanations of these drawings.

Tuzun and Eyceyurt-Turk (2017) studied with high school students for making them integrating science to art. But it was not a study about constructing a differentiated-richened and accelerated teaching domain for the education of the gifted. So in this study by the help of differentiated-richened and accelerated teaching domain, it was modeled how to integrate science to art in gifted education. Thus, it may contribute to the gap in literature.

For further studies, different differentiated-richened and accelerated learning domains for gifted on the basis of science-art integration could be offered. And also for further studies, from submicro level to macro level, in other word the opposite of this study could be offered too for making the gifted students develop inventions for solving daily life problems.

REFERENCES

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2016), <http://orgm.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Boy G. A. (2013). From STEM to STEAM: Toward a Human-Centered Education, Retrieved from <https://ntrs.nasa.gov/search.jsp?R=20130011666> 2017-09-10T16:59:03+00:00Z.

Çakır, M. (2011). *Üstün yetenekli öğrencilerin iletkenlik ve yalıtkanlık kavramları hakkındaki zihinsel modellerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

Demircioğlu, H., & Vural, S. (2016). Ortak bilgi yapılandırma modelinin sekizinci sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları üzerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 49-60.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Ekiz-Kıran, B., Kutucu, S., Tarkın-Çelikkıran, A., & Tüysüz, M. (2018). Kimya öğretmen adaylarının kimyasal dengeye ilişkin zihinsel modelleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1081-1115.

Erickson, E. (2004). Demystifying data construction and analysis. *Anthropology and Education*, 35(4), 486-493. DOI: 10.1525/aeq.2004.35.4.486.

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396. DOI:10.1177/0016986207306324.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEAMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. DOI: 10.1177/1529100611418056.

Taber, K. (2010). Challenging gifted learners: general principles for science educators; and exemplification in the context of teaching chemistry. *Science Education International*, 21(1), 5-30.

Tüzün, Ü. N., & Eyceyurt Türk, G. (2017, Ekim). *Bir STEAM uygulaması: Sürrealist kimya*. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu 8'de sunulmuş bildiri, TOBB Üniversitesi, Ankara.

Tüzün, Ü. N., & Tüysüz, M. (2018). Özel yetenekli bireylerin öğretmenleri için STEAM eğitimi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 8(1), 16-32.

Tüysüz, M., Şardağ, M., & Durukan, A. (2017). Araştırma-sorgulama temelli öğrenme yaklaşımının fen bilimleri öğretmen adaylarının analitik kimya öğrenimine etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1657-1696.

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SEÇMELİ DERS TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Evrim Çağlayan

Karabük Üniversitesi Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi

Giriş

Sanat eğitimi, günümüz eğitim sisteminde ilköğretim kademesinden yükseköğretim kademesine kadar karşımıza çıkmaktadır. Bu kademelerin her birinde sanat eğitiminin amaçları değişiklik göstermektedir. Literatürde çeşitli şekillerde tanımlanan sanat eğitiminin amaçlarını oluşturmada temel aldığı sanat, birey, toplum, eğitim ve ders sonuça iki ayrı yaklaşımda toplanabilir. Bunlardan birincisi sanatı okullarda araç olarak gören yaklaşımlar; ikincisi ise, sanatı amaç olarak gören yaklaşımlardır (Kırıçoğlu, 2002). Çalışmada sanat eğitimi amaç olarak gören yaklaşım ele alınmıştır.

Güzel sanatlar fakülteleri; üniversiteler bünyesinde açılan, öğrencileri güzel sanatların temel amaçları doğrultusunda yetiştirmeyi amaçlayan ve lisans düzeyinde eğitim-öğretim yapan fakültelerdir. İlgili fakültelerdeki resim/baskiresim, heykel, grafik, seramik/cam, endüstri ürünleri tasarımı, iç mimarlık, müzik eğitimi alanlarında öğrenim gören öğrencilerin araştırmacılığa yönelmesi, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulama yapabilmesi, yaratıcı, üretken kişiler olarak yetişmesi, ulusal ve uluslararası sanat eserlerini tanıması ve yorumlaması amacıyla (Erkan, 2011) oluşturulmuş eğitim planları uygulanmaktadır. Çeşitli sanat eğitimi ekolleri (Fransız Ekolü, Bauhaus Ekolü vb.) temelinde şekillendiği görülen bu eğitim planları, eğitim politikalarında yapılan düzenlemeler sonucu günümüzde çeşitli değişiklikler geçirmiştir. 1980, 1992 ve 2005 yıllarında yeni üniversitelerin toplu olarak açılması ve bu üniversitelerde yeni fakültelerin kurulması ile birlikte, bölgesel ihtiyaçlar ve farklılıklara bağlı olarak fakültelerin uyguladığı eğitim planlarında farklılıklar oluşmaya başlamıştır (Çağlayan, 2014). Niceliksel artışın getirmiş olduğu değişimlerin yanında; özellikle 2000’li yılların başında önem kazanan ve günümüzde de devam eden küreselleşmenin etkisi bulunmaktadır. 1960’lı yıllarda bir kavram olarak ortaya çıkan küreselleşme, genel bir anlatımla, dünyanın küçülmesi ve bir bütün olarak dünyalılık bilincinin oluşmasını anlatmaktadır. Bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojilerindeki hızlı değişim ise küreselleşme sürecini hızlandıran araçlardır. Bu teknolojiler sayesinde, insanlar ve toplumlar arası iletişim ve etkileşimin hızı ve alanı da artmıştır (Karaman, 2010).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, geleneksel eğitim

uygulamalarını etkilemiş ve eğitim planları bu etkileşim sonucu değişime uğramaya başlamıştır. Günümüzde dünya üzerinde gerçekleşen bilimsel, teknolojik, politik veya ekonomik gelişmeler çok hızlı bir şekilde takip edilebilmektedir. Dünyayı daha hızlı algılayan bireyin istek ve ihtiyaçları da bu duruma paralel olarak hızlanmaktadır. Sürekli olarak daha iyiyi ve daha yeniyi arzulayan birey, eğitim-öğretim sürecinde de güncel konular hakkında bilgi sahibi olma isteği duymaktadır. Eğitim anlayışındaki yeni gelişmeler sürekli olarak eğitim programlarını etkilemekte; programlar öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine giderek daha fazla önem vererek öğrenciden hız alan bir anlayışla geliştirilmektedir (Demir, 1996).

1990’larda Avrupa Birliği ülkeleri ile başlayan ve 2001 yılında yapılan Prag Bakanlar Konferansı sonrasında Türkiye’nin de dahil olduğu Bologna Süreci, küreselleşme sonucu ortaya çıkan bu değişimlerin eğitim-öğretime aktarılması ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılayacak modellerin uygulanmasını temel almaktadır. Bu sürece dahil olan Türk Yükseköğretim Sisteminin yapmış olduğu en önemli değişiklikler, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS/ECTS), öğrenci değişim programları ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) çalışmalarıdır (YÖK, 2013). Bologna süreci kapsamında yapılan çalışmalar; güzel sanatlar eğitiminde, farklı ağırlıklar gösteren sanat-tasarım dallarında sanatçı-tasarımcı yetiştirilmesini, toplumun sanatsal yapısının evrensel değerlere ulaştırılmasını, sanatın, tasarımın ve endüstrinin üst düzey kadrolarının oluşturulmasını ve gelecek kuşaklara kendi meslek alanlarında yetkin ve bilgili bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır (YÖK, 2011). Bu amaç doğrultusunda öğrenci ihtiyaçlarına ve ilgilerine cevap verecek eğitim planlarının hazırlanmasına karar verilmiştir ve yükseköğretim programlarında seçmeli derslere belirli bir oran ayrılması istenmiştir. Bologna ile birlikte oluşturulan ders müfredatlarında en az %25 oranında seçmeli derslerin olması Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından istenmiştir (Terzi, Kıymetli Şen ve Solak, 2013). Çeşitli üniversitelerin Ön Lisans ve Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmelikleri ve AKTS (ESTC) bilgi paketleri incelendiğinde bu karara uyulduğu ve mevcut seçmeli ders oranının %25 veya üstü şeklinde düzenlendiği görülmektedir.

Yükseköğretim düzeyindeki programlara eklenen seçmeli dersler; öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönden tüm kapasitelerini kendi yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda geliştirmelerini amaçlamaktadır. Ayrıca seçmeli dersler öğrencilerin ilgi alanlarında daha fazla bilgilenmesini sağlamanın yanı sıra farklı alanlarda yeteneklerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Demir ve Ok, 1996:121). Ancak bu durum birtakım soruları gündeme getirmektedir. Çünkü programlara eklenen seçmeli dersler yapısı itibariyle öğrencilerin seçecekleri derslerden oluşmaktadır. Öğrenciler bu seçimi nasıl algılamaktadır?

Seçmeli ders sayıları yeterli midir? Ders içeriklerinin seçim sürecine etkisi var mıdır? gibi sorular akla gelebilecek ilk örnekler arasında yer almaktadır.

Bu çalışmanın amacı; ‘güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin seçmeli dersler tercihlerinin incelenmesidir.’ Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmada disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmiş ve çalışmanın gerçekleştirildiği Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesinde yer alan Resim, Müzik ve Endüstri Ürünleri Tasarımı bölümü öğrencilerine yönelik olarak aşağıda sıralanan sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğrencilerin seçmeli ders tercihlerini etkileyen unsurlar nelerdir?
2. Öğrencilerin seçmeli ders tercihlerinde bölümlere göre farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2016). Güzel sanatlar fakültesinde var olan bir durum ortaya çıkarılması için gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları çalışma grubu ile sınırlı olup, sonuçların genelleme amacı bulunmamaktadır.

Çalışmada, farklı bölümlerdeki görüşleri ortaya çıkarmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bölümler arası görüşleri belirlemek amacıyla, Karabük Üniversitesi Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesinin Resim, Müzik ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümlerinin her birinden 60 olmak üzere toplam 180 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin İlişkin Bilgiler

Bölüm Adı	Aktif ¹ Öğrenci Sayısı	Seçilen Öğrenci Sayısı	Yüzdelik Oran
Resim	78	60	%76,9
Müzik	145	60	%41,3
Endüstri Ürünleri Tasarımı	334	60	%17,9
TOPLAM	557	180	%32,3

¹ Son akademik yarıyılta ders seçimi yaparak eğitim-öğretime devam eden öğrenciler

Araştırma için gerekli veriler araştırma yöntemine paralel olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen “Güzel Sanatlar Fakültesi

Öğrencilerinin Seçmeli Ders Tercihleri” başlıklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracı; 3 adet demografik sorudan, “beşli likert tipi” ölçeğe sahip 7 maddeden ve açık uçlu 1 sorudan oluşmaktadır.

Veri toplama aracı maddelerinin belirlenmesinde literatüre bağlı çıkarımlardan, alan uzmanlarının görüşlerinden ve araştırmacı gözlemlerinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracını oluşturması düşünülen 12 madde Lawshe kapsam geçerliği yöntemine uygun olarak alan uzmanı 5 akademisyenin incelemesine sunulmuştur. İncelemede bulunan uzmanların verdikleri dönütler doğrultusunda sorunlu, yetersiz ve kapsam dışı 5 madde çıkarılmış ve veri toplama aracının pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucu elde edilen verilerin Cronbach's Alpha katsayı .654 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayı, Büyüköztürk’ün (2009) belirttiği alpha güvenirlik değeri derecelendirmeleriyle karşılaştırılmış ve veri toplama aracı ile elde edilen verilerin ‘güvenilir’ olduğu sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilen güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda oluşturulan veri toplama aracı çalışma grubunda yer alan ilgili bölüm öğrencilerine uygulanmıştır.

Veri toplama sürecinde, 180 öğrenciye ait veri toplama araçlarının ilk incelemesinde eksik veya hatalı cevaplanan ve değerlendirme dışı bırakılacak form saptanmamıştır. Öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri cevapların çözümlenmesinde frekans (f) ve yüzdelerden (%) yararlanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan açık uçlu soruya verilen cevaplar incelenmiş ve araştırma soruları açısından anlamlı bulunan cevaplar belirli temalar altında gruplanarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin seçmeli derslere ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgular ortaya konmuştur.

Bulgular

Veri toplama süreci sonunda elde edilen verilerin analizi ile ortaya çıkan bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur. İlgili tablolarda araştırma sorularına verilen cevaplar sunulmuş ve alt problemler birlikte değerlendirilmiştir. Tablo içeriğinde ilgili maddeye verilen cevaplar bölümlere ayrılarak sunulmuş, değerlendirmesinde ise farklı disiplinlerdeki öğrenci cevaplarının karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Bulguların anlaşılmasını kolaylaştırmak için görüşler ‘katılanlar’, ‘karasızlar’ ve ‘katılmayanlar’ şeklinde gruplanmıştır. Gerekli görülen noktalarda, açık uçlu sorulara verilen cevaplar da bulgulara dahil edilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin olarak öğrencilere 7 madde sunulmuştur. Öğrencilerin ilgili maddelere verdikleri cevaplar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Seçmeli Ders Tercihlerine İlişkin Görüşleri

Madde İçeriği:		Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Seçmeli dersleri içeriğini araştırdıktan sonra tercih ederim.	R	7	11,6	36	60,2	7	11,6	7	11,6	3	5
	M	8	13,3	29	48,5	10	16,6	7	11,6	6	10
	EUT	14	23,4	27	45	7	11,6	5	8,4	7	11,6
Mevcut bilgi düzeyimi arttıracak seçmeli dersleri tercih ederim.	R	15	25	32	53,3	9	15	4	6,7	0	-
	M	17	28,3	23	38,3	13	21,7	4	6,7	3	5
	EUT	26	43,3	24	40	1	1,6	4	6,7	5	8,4
Alanıma katkı sağlayacak seçmeli dersleri tercih ederim.	R	25	41,6	31	51,8	3	5	1	1,6	0	-
	M	25	41,6	20	33,3	9	15	4	6,7	2	3,4
	EUT	27	45	21	35	3	5	2	3,4	7	11,6
Alanım dışındaki farklı alanları öğrenebileceğim dersleri tercih ederim.	R	6	10	19	31,6	18	30	14	23,4	3	5
	M	2	3,4	11	18,3	25	41,6	14	23,4	8	13,3
	EUT	7	11,6	18	30	24	40	9	15	2	3,4
Seçmeli dersleri sorumlu öğretim elemanına göre tercih ederim.	R	15	25	16	26,7	7	11,6	17	28,3	5	8,4
	M	4	6,7	17	28,3	21	35	15	25	3	5
	EUT	12	20	16	26,7	15	25	9	15	8	13,3
Seçmeli dersleri haftalık ders programındaki gün ve saatine göre tercih ederim.	R	10	16,7	25	41,6	9	15	12	20	4	6,7
	M	6	10	20	33,3	15	25	13	21,7	6	10
	EUT	4	6,7	16	26,7	11	18,3	23	38,3	6	10
Daha önce aynı seçmeli dersi alan arkadaşlarıma görüşlerine göre tercih ederim.	R	5	8,4	22	36,6	9	15	16	26,7	8	13,3
	M	2	3,4	26	43,3	9	15	17	28,3	6	10
	EUT	7	11,6	21	35	16	26,7	13	21,7	3	5

* R: Resim Bölümü, M: Müzik Bölümü, EUT: Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü

Tablo 2'deki verilere göre; ders içerikleri ile seçmeli ders tercihi arasındaki ilişkiye yönelik sorulan soruya katılan öğrencilerin dağılımı Resim Bölümü %71,8, Müzik Bölümü %61,8 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %68,4 şeklindedir. Katılmayan öğrencilerin dağılımı ise; Resim Bölümü %16,6, Müzik Bölümü %21,6 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %20 şeklindedir. Bu bulgulara göre; üç bölümün öğrencilerinin de seçmeli dersleri içeriğini araştırdıktan sonra seçtikleri söylenebilir. İlgili maddede yer alan görüşe katılanların oranının en yüksek olduğu bölüm Resim Bölümü, katılmayanların oranının en yüksek olduğu bölüm ise Müzik Bölümüdür. Açık uçlu soruya verilen cevaplar arasında ders içeriklerini sorgulayan öğrenciler olduğu görülmektedir.

“Seçmeli derslerin içeriğine göre seçilmesi tüm öğrencilerin istediği ve eğitim sistemine uyan bir karar olurdu.”, “Seçmeli dersleri, içeriği, öğretim elemanı veya ders programına göre seçmiyorum. Çünkü seçemiyorum.” ve “Seçmeli ders sayısı ve kredi sayısından dolayı eksik eğitim aldığımı düşünüyorum.” şeklindeki görüşler öğrencilerin içeriği önemsediklerini ancak çeşitli sebeplerden dolayı içeriğe göre seçim yapamadıklarını ifade eden diğer görüşleri oluşturmaktadır.

Öğrencinin bilgi düzeyi ile seçmeli ders tercihi arasındaki ilişkiye yönelik sorulan soruya katılan öğrencilerin dağılımı Resim Bölümü %78,3, Müzik Bölümü %66,6 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %83,3 şeklindedir. Katılmayan öğrencilerin dağılımı ise; Resim Bölümü %6,7, Müzik Bölümü %11,7 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %15,1 şeklindedir. Bu bulgulara göre; üç bölümün öğrencilerinin de mevcut bilgi düzeylerini arttıracak seçmeli dersleri tercih etme eğiliminde oldukları söylenebilir. İlgili maddede yer alan görüşe hem katılanların hem de katılmayanların oranının en yüksek olduğu bölüm Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümüdür.

Alana katkı düzeyi ile seçmeli ders tercihi arasındaki ilişkiye yönelik sorulan soruya katılan öğrencilerin dağılımı Resim Bölümü %93,4, Müzik Bölümü %74,9 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %80 şeklindedir. Katılmayan öğrencilerin dağılımı ise; Resim Bölümü %1,6, Müzik Bölümü %10,1 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %15 şeklindedir. İlgili maddede yer alan görüşe katılanların oranının en yüksek olduğu bölüm Resim Bölümü, katılmayanların oranının en yüksek olduğu bölüm ise Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümüdür. Açık uçlu soruya verilen cevaplarda; *“Hem bölümün ve hem de diğer bölümler hakkında daha fazla uzmanlaşmak isterdim.”* ve *“Seçmeli ders seçeneklerim çok az aynı/benzer dersleri seçerek bitiriyorum eğitim hayatımı. 4 yıl boyunca bana hiçbir katkısı olmayan derslere harcadım yıllarımı.”* şeklinde görüşler belirtilmiştir. Gerek sunulan yüzdelik dağılımlardan gerekse açık uçlu sorulara verilen cevaplardan anlaşılabacağı üzere üç bölümün öğrencilerinin de kendi alanlarına katkı sağlayacak seçmeli dersleri tercih etme eğiliminde oldukları gözlenmektedir.

Öğrencinin alanı dışında bir alanda bilgi edinmesini sağlayan dersler ile seçmeli ders tercihi arasındaki ilişkiye yönelik sorulan soruya katılan öğrencilerin dağılımı Resim Bölümü %41,6, Müzik Bölümü %21,7 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %41,6 şeklindedir. Karasız öğrencilerin dağılımı; Resim Bölümü %30, Müzik Bölümü %41,6 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %40 şeklindedir. Katılmayan öğrencilerin dağılımı ise; Resim Bölümü %28,4, Müzik Bölümü %36,7 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %18,4 şeklindedir. Bu bulgulara göre; Resim Bölümü ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü

öğrencilerinin alanları dışında bir alanda bilgi edinmelerini sağlayan seçmeli dersleri tercih etme eğiliminde oldukları söylenebilirken, Müzik Bölümü öğrencilerinin yarıya yakınının kararsız kalması ve yaklaşık üçte birlik bir oranda öğrencinin katılmaması, ilgili bölüm öğrencilerinin alanları dışında bir alanda bilgi edinmelerini sağlayan seçmeli dersleri tercih etme eğiliminde olmadıklarını göstermektedir. İlgili maddede yer alan görüşe katılanların oranının en yüksek olduğu bölümler Resim Bölümü ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü, katılmayanların oranının en yüksek olduğu bölüm ise Müzik Bölümüdür.

Seçmeli dersin sorumlu öğretim elemanı ile seçmeli ders tercihi arasındaki ilişkiye yönelik sorulan soruya katılan öğrencilerin dağılımı Resim Bölümü %51,7, Müzik Bölümü %35 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %46,7 şeklindedir. Kararsız öğrencilerin dağılımı; Resim Bölümü %11,6, Müzik Bölümü %35 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %25 şeklindedir. Katılmayan öğrencilerin dağılımı ise; Resim Bölümü %36,7, Müzik Bölümü %30 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %28,3 şeklindedir. Bu bulgulara göre; seçmeli dersin sorumlu öğretim elemanının kimliği Resim Bölümü ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü öğrencilerinin seçmeli dersleri tercih etmesinde az da olsa etkili olduğu söylenebilirken, Müzik Bölümü öğrencilerinin yaklaşık üçte birinin kararsız kalması ve yine yaklaşık üçte birlik bir oranda öğrencinin katılmaması, seçmeli dersin sorumlu öğretim elemanı kimliğinin ilgili bölüm öğrencilerinin seçmeli dersleri tercih etmesinde yeterince etkili olmadığını göstermektedir. İlgili maddede yer alan görüşe hem katılanların hem de katılmayanların oranının en yüksek olduğu bölüm Resim Bölümüdür. Açık uçlu sorulara verilen cevaplarda bu maddenin farklı bir boyutu ön plana çıkmaktadır. Ölçek sorusu öğretim elemanının kimliği üzerine şekillenmişken açık uçlu soruda genellikle öğretim elemanı var mı? sorusunun cevabı verilmiştir. Çok sayıda öğrenci tarafından verilen; *“Ders öğretmeni olmadığı için mecbur bırakıyoruz istemediğimiz seçmeli dersi almaya.”*, *“Seçmeli derslerimiz fazlasıyla yetersiz ve bu öğretim elemanının eksik olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle istediğimiz dersleri seçemiyoruz.”*, *“Alanında uzman hoca olmadığı için seçmeli derslerin çoğu açılmıyor.”*, *“Seçmeli derslerin bazılarını o dersi verecek hoca olmaması nedeniyle seçemiyoruz. Bu durum bize bir seçmeli ders seçme seçeneği sunmuyor.”*, *“Yeterli akademisyen olmadığı için ders alamıyoruz. (yada farklı bir ders seçemiyoruz.)”* ve *“Bölümde hoca yetersiz olduğu için zorunlu seçmeli derslerimiz oluyor. Biz kendimize göre ders seçemiyoruz”* şeklindeki cevaplar öğretim elemanı ile seçmeli ders tercihi arasındaki ilişkinin ikinci boyutunu ortaya koyan cevaplardır.

Seçmeli dersin gün ve saati ile seçmeli ders tercihi arasındaki ilişkiye yönelik sorulan soruya katılan öğrencilerin dağılımı Resim Bölümü

%58,3, Müzik Bölümü %43,3 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %33,4 şeklindedir. Katılmayan öğrencilerin dağılımı ise; Resim Bölümü %26,7, Müzik Bölümü %31,7 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %48,3 şeklindedir. Bu bulgulara göre; seçmeli dersin haftalık ders programındaki gün ve saatinin Resim Bölümü ve Müzik Bölümü öğrencilerinin seçmeli dersleri tercih etmesinde etkili olduğu söylenebilirken, Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü öğrencilerinin yaklaşık yarısının katılmaması, seçmeli dersin haftalık programdaki gün ve saatinin ilgili bölüm öğrencilerinin seçmeli dersleri tercih etmesinde etkili olmadığını göstermektedir. İlgili maddede yer alan görüşe katılanların oranının en yüksek olduğu bölümler Resim Bölümü, katılmayanların oranının en yüksek olduğu bölüm ise Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümüdür. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar arasında yer alan; *“Ders programında değişiklik yapılırsa, ders seçimimi istediğim şekilde yapabileyim. Ders saatleri çakıştığı için seçmeli derslerden istediğimi alamıyorum.”*, *“Seçmeli derslerin bazılarını zorunlu olarak seçmek zorunda kalıyoruz. Müfredattaki bütün seçmeli dersler açılmıyor.”* ve *“Seçmeli dersleri ben değil bölüm seçiyor.”* şeklindeki görüşler, dönem programındaki çakışmaların ve ilgili bölüm tarafından yeterli sayıda ders açılmamasının ders tercihinde etkili olduğunu gösteren görüşlerdir.

Arkadaş görüşü ile seçmeli ders tercihi arasındaki ilişkiye yönelik sorulan soruya katılan öğrencilerin dağılımı Resim Bölümü %45, Müzik Bölümü %46,7 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %46,6 şeklindedir. Karasız öğrencilerin dağılımı; Resim Bölümü %15, Müzik Bölümü %15 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %26,7 şeklindedir. Katılmayan öğrencilerin dağılımı ise; Resim Bölümü %40, Müzik Bölümü %38,3 ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü %26,7 şeklindedir. Bu bulgulara göre; üç bölüm öğrencilerinin de daha önce aynı seçmeli dersi alan arkadaşlarının görüşlerinin seçmeli dersleri tercih etmelerinde yeterince etkili olmadığı söylenebilir. Ayrıca bu görüşe kararsız kalan ve katılmayan öğrencilerin fazla olması söz konusu etkiyi sınırlandırmaktadır. İlgili maddede yer alan görüşe katılanların oranının en yüksek olduğu bölüm Müzik Bölümü, katılmayanların oranının en yüksek olduğu bölüm ise Resim Bölümüdür.

Açık uçlu sorulara verilen cevaplar arasında ölçek maddeleriyle doğrudan ilişkili olmayan diğer konular da yer almaktadır. Dönem başında açılan seçmeli ders sayılarının yetersiz olması, birbirinin devamı olan (I ve II şeklinde) seçmeli derslerin eksik açılması, sorumlu öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre ders alması gibi konular öğrencilerin seçmeli ders tercihlerini etkileyen ve öğrenci cevapları arasında öne çıkan diğer temaları oluşturmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin seçmeli dersler tercihlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularıyla ilişkili olarak öğrencilerin seçmeli ders tercihlerinde içerikleri önemsedikleri, seçimlerini ders içeriklerine göre yapma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Ancak belirli bir sayıda öğrenci kendilerine sunulan seçmeli derslerin sayısının az olması sebebiyle içerikleri yeteri kadar dikkate alamadıklarını ifade etmişlerdir. Tezcan ve Gümüş'ün (2008) yapmış oldukları çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür ve seçmeli ders seçiminde, ders içeriğinin genel toplamda %58,0 etkili olduğu belirtilmiştir.

Bulguların devamı değerlendirildiğinde öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini arttıracak ve kendi alanlarına katkı sağlayacak dersleri tercih etme eğilimi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerin alanları dışında bir alanda bilgi edinmelerini sağlayan seçmeli dersleri tercih etme durumlarında bölümler arası farklılıklar ortaya çıkmıştır. Resim ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü öğrencileri farklı alanlara eğilim gösterirken Müzik Bölümü öğrencilerinde aynı eğilim tespit edilmemiştir. İlgili literatürle uyumlu olarak, öğrencilerin “mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak” seçmeli dersleri tercih ettikleri söylenebilir (Ulusoy, Dağ, Fidan, Sahranç, İnan, Güllü, 2012). Demir'in (1996) çalışmasında da seçmeli derslerin alanıyla ilgili olması gerektiğini belirten öğrencilerin oranı %57,6 olarak belirlenmiştir.

Çalışma bulgularına göre; öğretim elemanının kimliği öğrencilerin seçmeli ders tercihinde etki eden bir unsurdur. Ancak bu ilişkinin yeterince anlamlı olmadığı söylenebilir. Öğretim elemanı ile ilgili olarak öğrencilerin sıklıkla üzerinde durdukları konu ise öğretim elemanı sayısıdır. Açık uçlu soruların değerlendirilmesi ile, ilgili bölümlerde yeteri kadar öğretim elemanı bulunmadığı ve farklı içeriğe sahip çok sayıda seçmeli ders açılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde de yer alan bu durum öğrencilerin ders tercih etme olasılığını azaltan bir durum olarak görülmektedir. Üniversitelerdeki öğretim elemanı sayısındaki yetersizlikler nedeni ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmeli ders açılmasında sorunlar yaşanmaktadır. Bu durum öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları yerine seçmeli ders zorunluluğunu karşılamak üzere ders almaları gibi olumsuz sonuçları ortaya çıkarmaktadır (Altınkaynak, Uysal, Akman ve Durmuşoğlu, 2016).

Seçmeli derslerin haftalık ders programındaki gün ve saat ile seçmeli dersleri tercih etmede bölümler arası farklılıklar ortaya çıkmıştır. Resim ve Müzik Bölümü öğrencileri seçmeli ders tercihlerinde haftalık programı dikkate aldıklarını ifade ederken Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü öğrencileri için haftalık programın ders tercihinde etkili olmadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular sonucu ortaya çıkan ve ders seçimi ile ilişkisi olan önemli bir konu da yeterli sayıda dersin öğrencilerin seçimine sunulmasıdır. Açık uçlu sorularda yer alan ilgili cevaplar sıklıkla bu durumu işaret etmiş ve açılan ders sayısının yetersiz olması sebebiyle seçmeli derslerin ‘zorunlu seçmeli’ derse dönüştükleri ifade edilmiştir. Benzer görüşleri ilgili literatürde görmek mümkündür. Konu ile ilgili yapılan bir araştırmada da az sayıda seçmeli dersin açıldığı ve Bologna sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için seçmeli ders sayısının artırılması gerektiği (Altınkaynak vd., 2016: 15) ifade edilmektedir. Daha önce aynı seçmeli dersi alan arkadaşlarının görüşünün ise seçmeli ders tercihinde yeterince etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucu ulaşılan bu sonucun ise literatürle çeliştiği görülmektedir. Demir’in (1996) araştırmasında, seçmeli dersi almadan önce o dersi almış olan arkadaşlarından bilgi aldığını belirten öğrencilerin oranı %88,6 olarak sunulmuştur. Bu farklılığın günümüz öğrencilerinin düşünce yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Son söz olarak; öğrencilerin daha bilinçli tercihler yapmalarını sağlamak için ders içeriklerinde güncelleme yapılması, öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak derslerin ve içeriklerin öğrencilere sunulması, dönemlik olarak açılan seçmeli ders sayısının artırılması ve farklı uzmanlık alanlarında daha fazla öğretim elemanının istihdam edilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Altınkaynak, Ş.Ö., Uysal, H., Akman, B., Durmuşoğlu, M.C. (2016). Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının Türk eğitim sistemindeki Bologna sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Journal of Educational Sciences*. 43, 1-20.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çağlayan, E. (2014). *2005 yılı ve sonrasında kurulan resim bölümlerinde eğitim-öğretim sürecine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Demir, A. (1996). Üniversitedeki seçmeli ders uygulamasının öğrenciler ve öğretim üyelerince değerlendirilmesi, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 24-31.

Demir, A. ve Ok, A. (1996). Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki öğretim üye ve öğrencilerinin seçmeli dersler hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 121-125.

Erkan, D. M. (2011). *Güzel sanatlar fakültesi resim bölümlerindeki mesleki kuramsal derslerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans

tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim, *Journal of World of Turks*, 2(3), 131-144.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Baskı), Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Kırıçoğlu, O.T. (2002). *Sanat eğitimi: görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Terzi, S., Kıymetli Şen, İ., & Solak, B. (2013). Bologna sürecinin muhasebe eğitimine etkisi: üniversitelerin işletme bölümlerinin ders programları üzerine bir inceleme. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Temmuz, 83-99.

Tezcan, H ve Gümüş, Y. (2008). Üniversite öğrencilerinin seçmeli ders tercihlerine etki eden faktörlerin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 1-17.

Ulusoy, Y.Ö., Dağ, F., Fidan, D., Sahranç, Ü., İnan, B. ve Güllü, D. (2012). Student opinioins about elective courses in changing education: the example of Kocaeli University faculty of education [Elektronik Versiyonu], *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, 2(4), 135-142.

Yükseköğretim Kurulu (2013). *Bologna Süreci*, <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararası-iliskiler/bologna-sureci>, erişim tarihi: 21 Ekim 2018.

Yükseköğretim Kurulu (2011), *Temel Alan Yeterlilikleri / Sanat*, http://tyyc.yok.gov.tr/raporlar/21_SANAT_13_01_2011.pdf, erişim tarihi: 16 Ekim 2018.

KONSERVATUVAR ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK MÜZİĞİ MAKAMLARINI ÖĞRENME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ¹

Dr. Öğr. Üyesi Burcu Avcı Akbel

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı

Giriş

‘Öğrenme’ hususunda başarılı olmanın ilk adımı, sistemli çalışmak ve doğru bir öğrenme süreci izlemektir. Çok çalıştığı hâlde başarısız olmaktan yakının kişilerin öncelikle kendi bireysel farklılıklarının farkında olmaları gerekmektedir. “Günümüzde araştırmalar artık beynin uzmanlaştığını, aynı zamanda durumsal bir özellik gösterdiğini, bu çerçevede öğrenmenin de zihinsel bir etkinlik olarak ele alınması gerektiğini net bir biçimde ortaya koymaktadır” (Knowles, 1996). Bireylerin beyinlerini kullanma şekillerinin farklılığından dolayı öğrenme, bireyler arasında farklı şekillerde gerçekleşir. Öğrenme bireyseldir ve her bireyin öğrenmesi için farklı bir süreç işler. Bu durum, öncelikle öğrencinin kendi öğrenme stilini ve öğrenme sürecini tanıyor olması ile mümkündür.

Türk Müziği makamlarının öğrenilmesi, teorik, duysal, ilişkisel, analitik, uygulama süreçlerinin tümünü içermelidir. Dolayısıyla makamları doğru şekilde öğrenebilmek ve uygulayabilmek için beyni çok etkili şekilde kullanabilmek gerekir. Türk Müziği makamlarının öğretiminde en etkili yöntem meşk usulü öğretimidir. Eskiden meşk usulü öğretim, Türk Müziğinde tek öğretim ve öğrenme yöntemi olarak kullanılmaktaydı. “Meşk yönteminde öğretmen ile öğrenci bire bir ilişki hâлиндelerdi. Meşk yöntemi ‘fem-i muhsin’ sahibi olarak ifade edilen usta kişilerin eserleri öğretirken öğrencilerine makam, usûl, üslûp ve diğer bilgileri aktarmaları esasına dayalıydı” (Avcı Akbel, 2018). Tekrar ve hafıza esasına dayalı olan meşk sistemi, Türk musikisinde notanın kullanılmadığı zamanlarda işlevsel olup, binlerce eser ve üslûbun asırlarca sonraya taşınmasını sağlamıştır” (Gerçek, 2008). Türk Müziğinde nota-icra arasındaki farklılıklar ve icradaki tavır-üslup farklılıkları gibi nedenlerle meşk usulü, günümüzde de Türk Müziği öğretiminin temelini teşkil eden bir yöntemdir. Fakat notanın bulunması, öğretim elemanı ile öğrencinin eskisi gibi uzun zaman geçirememeleri gibi sebeplerle meşk sistemi eskiden olduğu gibi sürdürülememektedir. Günümüzde kısmen sürdürülebilen meşk usulü öğretim, öğrenciyle

¹ Bu çalışmanın bir kısmı, V. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumunda (ISME) sunulmuştur.

öğreticinin eskiye oranla daha az meşk edebilmeleri sebebiyle öğrenmenin bu kısa zamanda tamamlanamamasını beraberinde getirmektedir. Öğrencinin öğretici ile geçirdiği zamanın dışında da öğrenmeye vakit ayırması, çalışması ve öğrenme eylemini tam olarak gerçekleştirebilmesi gerekmektedir. Türk Müziği makamlarının öğrenilmesinde öğrenciye eskisinden daha fazla yük düşmekte, öğrenme sürecinde eksik kalan kısımları kendi kendine tamamlaması gerekmektedir. Bu sebeple ‘öğrenmenin öğrenilmesi’ gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenmelerindeki farkındalıklarını, hatalarını ve eksikliklerini anlayabilmek için ise, öğrenmenin ne şekilde gerçekleştirildiğinin ortaya çıkarılması ve bu yolla bir durum tespiti yapılması gerekmektedir. Bu çalışma, bu ihtiyacın karşılanmasına hizmet etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Literatürde müzik eğitiminde öğrenme süreçlerine ilişkin pek çok araştırma mevcuttur (O'Connor, 1967; Benjamin, 1982; Zimmerman, 1991; Van Ernst, 1993; Criss, 2008; Ekinci, 2008; Nowmos, 2010; Wright & Kanellopoulos, 2010; Huisman Koops, 2010; Şendurur, 2014). Türk Müziği alanında öğrenme süreçlerini araştıran araştırmalara ise aşağıda kısaca değinilmiştir:

Özata (2007)’nın hazırladığı “Sözlü/oral gelenek bağlamında müzik öğretme-öğrenme süreci: bolu ili örneği” ve Yiğiter (2010)’ın hazırladığı Yiğiter, “Abdallarda geleneksel olarak sürdürülen müzik öğretme-öğrenme süreci: Kırşehir ili Karaman İlçesi örneği” adlı yüksek lisans tezlerinde, sözlü aktarım geleneği kapsamında müzik öğretme ve öğrenme sürecinin temel özellikleri araştırılmıştır. Araştırmaların her ikisinde de görüşme yöntemi kullanılmış, veriler nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu araştırmalardan benzer sonuçlar elde edilmiş olup, sonucunda oral gelenekle yapılan müzik eğitiminde öğrenim amacının meslek edinmek olduğu, mekân olarak çoğunlukla evin seçildiği, genellikle Türk Halk Müziği olduğu, derslerde ise vurmali, yaylı, mızraplı ve üflemeli çalgıların materyal olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Türk Müziği alanında öğrenme süreçlerinin araştırıldığı çok az sayıda araştırma yapılmış olup, Türk Müziği makamlarının öğrenilme sürecine ilişkin bir çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar, diğerleriyle kıyaslanamamıştır. Türk Müziği makamlarının öğrenilme süreçlerinin nitel araştırma yöntemi ile incelendiği bu araştırma, bu alanda yapılmış ilk çalışma olması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Türk Müziği Konservatuvarlarında öğrenim gören öğrencilerin Türk Müziği makamlarını öğrenme süreçlerinin incelenmesi

amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

- Makam öğrenme sürecinde izlenen yollar nelerdir?
- Makam öğrenme sürecinde etkili olduğu düşünülen yöntem ve teknikler nelerdir?
- Makam öğrenme sürecinde zorluk yaşanan konular nelerdir?
- Makam öğrenme konusunda öğrenmeyi etkileyen olumlu ve olumsuz etmenler nelerdir?
- Makam öğrenme sürecini ve yaşanan zorlukları kolaylaştırmaya yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi konularında bilgi verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modeli esas alınarak nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışan, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleyen araştırmalardır (Kaptan, 1995). Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır. Bu araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem türü, gözlemlerin daha uzun süreli ve daha detaylı yapılabilmesine olanak tanıdığı için tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 akademik yılında İç Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinin lisans ikinci sınıfında okuyan ve araştırmanın amacına uygun olarak seçilen on dört öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, odak grup görüşme tekniği ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri, belirli bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, deneyimlerine, eğilimlerine, duygularına, düşüncelerine, algılarına, tutum ve alışkanlıklarına dair ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edinmek amacıyla gerçekleştirilir (Stewart ve Shamdasani, 1990; Kitzinger, 1994, 1995; Krueger, 1994). Bu

araştırmada, hem öğrencilerin kendilerinin ve arkadaşlarının öğrenme süreçlerinin farkında olabilmeleri, hem de öğrenmek ve zorlanılan konuları kolaylaştırmak için neler yapıldığının karşılıklı tartışılabilmesi amacıyla odak grup görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu, odak grup görüşmesi tekniğinin tek grup hâlinde uygulanabilmesi için kalabalıktır. Bu sebeple görüşmeler iki grup hâlinde yapılmıştır. Akademik başarı düzeyleri, bu iki grubun belirlenmesinde belirleyici olmuştur. Akademik başarı düzeyi yüksek olan sekiz kişi birinci grubu, başarı düzeyi ilk gruba göre daha düşük olan altı kişi ise ikinci grubu oluşturmuştur. Bu görüşmeler, öğrencilerin gözlemlenmesi sona erdikten sonra sene sonunda ve sınavların bitiminde gerçekleştirilmiştir.

Gözlem yapma yoluyla araştırmacılar, olayları, durumları, etkinlikleri ve etkileşimleri not ederek, etkinlikler ve anlamları hakkında bilgi edinebilmektedirler (Patton, 1987). Bu araştırmada katılımcıların öğrenme süreçleri, yapılandırılmamış gözlem tekniği ile gözlenmiştir. Yapılandırılmamış gözlem, gözlem öncesi bir yapılandırılma olmadan gözlemciye bilgi toplama ve kayıt etmede özgürlük sağlayan bir gözlem türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buna göre çalışma grubu yirmi sekiz hafta boyunca haftada iki saat gözlenmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler not alınmış ve bu yolla verilerin unutulması engellenmiştir.

Odak grup görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, eğitim bilimleri ve nitel araştırmalar konusunda uzman iki kişinin fikirleri doğrultusunda düzenlendikten sonra son şeklini almıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, analizler sırasında ATLAS.ti8 nitel veri yönetimi programından yararlanılmıştır.

Bulgular

1. Makam Öğrenmede İzlenen Yollar

Bu araştırmada, makam öğrenme hususunda teorik çalışma, dinleme, eser icra etme, makamsal analiz yapma, seyir yapma, ezberleme, tarihsel araştırma yapma, taklit etme, zihninde canlandırma, araştırma, düşünme, zihninde canlandırma gibi yollar izlendiği ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların çoğunlukla önce makam teorisine çalıştıkları, sonra diğer öğrenme basamaklarını gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin K1 bu konuda, “İlk olarak makamın teorik anlatımına çalışırım. Daha sonra eser geçerek ve çok dinleyerek çalışırım. İlk olarak taksim dinlerim ve bunu enstrümanımla taklit etmeye çalışırım” ifadelerini kullanmıştır. K1, Teori çalışma, eser icrası, taksim yapma ve taklit etme yollarını izlediğini belirtmiştir. K3 ise K1’den farklı olarak eser icrası ve taklit etme yollarını izlememekte; teori çalışma, dinleme ve seyir yapma yolları ile makam öğrenimini gerçekleştirmektedir. K6 ise K3 ile aynı yolları

izlediğini, onlara ek olarak eserlerdeki makam geçkilerini tespit etmeye çalıştığını belirtmiştir. K11 ise, “Makamın teorik bilgilerini öğreniyor, o makamdaki peşrev, saz semailerini dinliyorum. Makam kulağıma oturduktan sonra nazari olarak makamın ne şekilde işlendiğine kulak kesiliyorum, yapılan geçkileri tespit ediyorum, eserin makamsal yönden analizini yapıyorum. Sonra o eseri ezberlemeye çalışıyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeleriyle K11, diğer katılımcılardan farklı olarak ezberleme tekniğini kullandığını belirtmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu önce makamın teorik bilgilerine çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber, önce dinleme yolu ile makamı öğrenmeye-tanımaya çalışan katılımcıların da olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin K7, “Ben ilk olarak eser dinliyorum. Sonra teorisine bakıyorum. Dinlerken makamı anlamaya çalışıyorum, donanımında ne almış, nasıl seyrediyor algılamaya çalışıp sonra nazari anlatımına bakıyorum” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde K13, “Bugüne kadar makamları duysal olarak öğrendim. Ben makamları bu şekilde öğrenebiliyorum, anlayabiliyorum. Bir makamın içinde var olan dörtlü beşlileri ben önceden duyum olarak biliyorsam onları zihnimde duyuyorum, ve o şekilde öğrenmemi gerçekleştiriyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeleriyle K13, dinleme ağırlıklı çalıştığını belirterek duysal bir öğrenme stiline sahip olduğunu belirtmiştir. Bu ifadelerin çoğunda katılımcılar, makam öğrenim süreçlerinde izledikleri yolları anlatırlarken, öğrenme stilleri hakkında da önemli bilgiler vermişlerdir.

Öncelikle dinleme yolunu tercih eden katılımcıların çoğu, duysal öğrenme stiline sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Makam öğrenimleri sürecinde görsel öğrenme stiline sahip olduğunu belirten katılımcılar da olmuştur. Örneğin K2, “Öğrenirken ilk olarak makamın durağı, güçlüsü, seyir özelliklerini öğrenirim. Benim görsel hafızam daha iyidir. Örneğin analiz edilen bir eseri inceleyerek, görerek daha iyi öğrenirim. Sonra dinlerim” ifadelerini kullanmıştır. K9 ise, “Ben de görsel hafızası duyumuna göre daha iyi olan biriyim. Öğretmen tahtaya diziyi yazıp seyri o şekilde yaptırınca bu benim için öğretici oluyor. Ben de kendim çalışırken aynı yolu izliyorum. Çünkü öğrenmek için makamın dizisini ve içerdiği dörtlü beşlileri görmem gerekiyor. Makamın dizilerini gördüğüm zaman seyir yapmam kolaylaşıyor” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde K14, “Çalıştığım makamın güçlü perdesi, karar perdesi, dizisi ve bu gibi teorik bilgileri yazıyorum. Yazarak ve görerek öğrenme, doğru seyir yapma konusunda bana yardımcı oluyor” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler, öğrenme stillerinin öğrencilerin öğrenmelerinde ne denli önemli bir yer teşkil ettiğini açık şekilde ortaya koymaktadır. Belirtilen bu ifadeler, makam öğrenimleri sürecinde öğrenme stillerinin öğrenmedeki önemini açıkça vurgulamaktadır.

Gözlemler, bazı katılımcıların kendi öğrenme stillerinin farkında olduklarını ve ona göre bir öğrenme planı çizip o yolda ilerleyerek başarılı olduklarını göstermektedir. Bazı katılımcılar ise, henüz kendi öğrenme stillerinin farkında olmadıkları için kendi öğrenme stillerine uygun olmayan yolları denemekte ve başarısız olmaktadır. Bu katılımcıların başarısız olmalarına rağmen öğrenmek için izledikleri yolları ya da sıralamasını değiştirmek gibi bir yola başvurmadıkları gözlenmiştir. Öğrenciler bu konuda bilinçlendirilmeli, öğrencilerde ‘öğrenme süreçlerinin yönetimi’ hususunda farkındalık yaratılmalıdır.

2. Etkili Olduğu Düşünülen Yöntem ve Teknikler

Bu bölüm, ‘Türk Müziği makamlarını öğrenmede en etkili olduğu düşünülen yöntemler ve teknikler’ ile ‘Türk Müziği makamlarını-makam geçkilerini tespit etmede kullanılabilecek en etkili yöntemler’ olmak üzere iki kategoride incelenmiştir.

2.1. Türk Müziği Makamlarını Öğrenmede Kullanılabilecek En Etkili Yöntem ve Teknikler

2.1.1. Meşk Usulü

Meşk usulü, Türk Müziği öğretiminin hâlâ en önemli ve en vazgeçilmez yöntemidir. Notanın bulunmasıyla meşk sistemi eskiden olduğu hâliyle yürütülememektedir. Fakat nota-icra arasındaki farklılıklar ve icradaki tavır-üslup farklılıkları, meşk sistemini Türk Müziği öğretiminde gerekli kılmaktadır. Katılımcıların da genel olarak bu farkındalığa sahip oldukları ve meşk usulü ile öğrenmenin önemi ve olumlu etkisi üzerinde durdukları ortaya çıkmıştır. Örneğin K4, “Meşk usulü çalışmak çok hoşuma gidiyor, en iyi o şekilde anlayabiliyorum” ifadelerini kullanmıştır. K13 ise, “Makamların öğrenilmesi, çok uzun süreli tecrübe gerektirmektedir. Ben ilk defa öğrendiğim bir makamın komalarını doğru basıp basamadığımı ilk aşamada anlayamam. Ama karşımda tecrübeli bir insan tekrar ederek bunu örneklerse ve beni dinler, hatalarımı düzeltirse, ben doğru öğrenmiş olurum” şeklinde fikir beyan etmiştir. Bu ifadeler, Türk Müziği öğretiminin ‘olmazsa olmazı’ olan meşk usulü yönteminin makam öğrenimindeki gerekliliğini ifade etmesi açısından önemlidir.

Gözlemler, katılımcıların meşk usulü öğrenmeye yatkın olduklarını ve bu öğrenme yöntemini benimsediklerini göstermekle beraber, bu yöntemin yanı sıra başka yöntem ve teknikler de kullandıklarını ortaya koymuştur.

2.1.2. Tekrar Etme

Katılımcıların çoğu, makamları öğrenirken tekrar etme tekniğini sıklıkla kullandıklarını ve faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda

K11, “Bilgilerimizi güncel tutmak lazım. Sürekli pratik ettiğimiz makamlar aklımızda kalıyor” ifadelerini kullanarak tekrar etmenin, öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki pozitif etkisine değinmiştir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, tekrar etmenin makam öğrenmede çeşitli hususlarda kullanıldığını göstermektedir. Örneğin K2, “Eserleri sürekli solfej yaparak tekrar ediyorum ve çok dinliyorum, tekrar tekrar dinliyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeleriyle K2, tekrar etme yöntemini dinleme ve solfej yapma hususlarında kullandığını belirtmiştir. K5 ise teorik bilgileri daha çok tekrar ettiğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi daha çok teorik bilgi, solfej ve dinleme hususlarında tekrar etme tekniği kullanılmaktadır.

Gözlemler, katılımcıların tekrar etme tekniğini etkili şekilde kullanabildiklerini ortaya koymuştur. Tekrar etme tekniğinin - görüşmelerde belirtilen hususların yanı sıra- hataları düzeltme konusunda da kullanıldığı ve kısmi ölçüde başarı sağlandığı gözlenmiştir.

2.1.3. Dinleme

Katılımcıların tümü, dinlemenin makam öğrenme üzerindeki olumlu etkisine değinmişlerdir. Katılımcılar, makam öğrenmede dinlemenin önemini vurgulamak için, dinlemenin kendi öğrenmelerinde ne düzeyde etkili olduğuna dair bilgiler vermişlerdir. Örneğin K4, “Bence dinlemenin çok etkisi var. Makamı öğrenmek, yarı yarıya dinlemekle oluyor” ifadeleriyle kendi makam öğreniminde dinlemenin etkisine değinmiştir. Bunun yanı sıra, sadece dinleyerek makamı öğrenebildiklerini belirten katılımcılar da mevcuttur. Örneğin K13, “Makamları bugüne kadar hep dinleyerek öğrendim. Ben makamları bu şekilde öğrenebiliyorum, anlayabiliyorum” ifadelerini kullanmıştır.

Görüşmeler esnasında, dinleme hususunda doğru seçimler yapmanın önemine de değinilmiştir. K1’in, “Bekir Sıtkı Sezgin, Kani Karaca gibi isimleri dinlemek, makamları doğru öğrenmemizi sağlar” şeklindeki ifadeleri, dinlenecek kişilerin doğru seçimi hususunda aydınlatıcı bir örnektir.

Gözlemler sonucunda görüşmelerde belirtilenin aksine, katılımcıların çoğunun dinledikleri müzikleri özensiz seçtikleri, Türk Müziğini doğru kaynaklardan dinlemedikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların görüşmeler esnasında sıklıkla belirttikleri kafa karışıklıklarının da, aldıkları eğitim ile dinledikleri kaynakların uyumsuzluğundan ileri geldiği düşünülmektedir.

2.1.4. Ezberleme

Ezberlemenin önemine değinen iki katılımcı olmuştur. Bu konuda K2, “Bazı kalıp melodileri ve cümleleri ezberime aldığım zaman daha iyi anlıyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bu konuda görüş belirten

katılımcılar, genel olarak makamı öğrenme ve seyir yapma konularında ezberlemenin yararı olduğunu belirtmişlerdir.

Makamın teorisinin öğrenilmesinde ezberleme tekniğinden çok, anlamlandırarak, ilişkilendirerek öğrenme yolu izlenmelidir. Fakat gözlem verileri, teorik öğrenmede çoğunlukla ezberleme yoluna gidildiğini göstermektedir. Ezberleme, makam öğrenmede özellikle seyir-taksim yapma hususlarında -ilk aşamada ve doğru kaynaklardan olduğu sürece- faydalıdır. Fakat gözlemler ve görüşmeler neticesinde elde edilen veriler, katılımcıların seyir-taksim yapma konusundaki yetersizliklerine rağmen ezberleme yolunu izlemediklerini göstermektedir. Gözlem verileri, katılımcıların seyir-taksim yapmaların geliştirmeleri için ezberleme tekniğini kullanabileceklerini düşünebildikleri halde uygulamadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, katılımcıların isteksizlikleriyle, yeterince çalışmıyor oluşlarıyla ya da henüz daha temel bilgilere sahip olmayışlarıyla açıklanabilir.

2.1.5. Teorik Öğrenme

Katılımcıların çoğu, makamları öğrenirken teorik çalışmaya yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise, sadece gerek duyduklarında bu yola başvurdıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K12, “Makamların ihtiva ettikleri yapıların incelenmesi ve makamların teorik olarak anlaşılması kolaylık sağlıyor. Örneğin Neveser, Suzinak gibi eserlerin Hicaz dörtlü-beşlisini ihtiva ettiğini bilmek, öğrenmeyi kolaylaştırıyor. Aksi takdirde sadece duyum yolu ile makam tespitini her zaman yapamıyoruz” ifadelerini kullanmıştır. Bu konuda görüş belirten diğer katılımcılar da, benzer ifadeler kullanmışlardır.

Gözlem verileri, katılımcıların çoğunun teorik bilgilerden sıkıldıklarını, makamlar hususunda Sistemci Okuldan bu yana süregelen değişik tanımlamalardan dolayı kafalarının karıştığını ve anlamakta zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Fakat buna rağmen teorik bilgiyi anlamaya çalıştıkları, notlar aldıkları, sorular sorarak öğrenmeye çalıştıkları gözlenmiştir.

2.1.6. Enstrümanla Çalışma

Enstrümanla çalışmanın makam öğrenmede etkili olduğunu belirten katılımcılar olmuştur. Bu konuda K10, “Bir enstrümanda iyi olmak, makam öğretiminde kolaylaştırıcı bir etken. Çünkü bu kişilerin makamın perdelerini enstrüman üzerinde uygulayabilme, perdeleri enstrümanın tuşesi üzerinde düşünme ve o sesleri duyum olarak da öğrenebilme seçenekleri oluyor” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler, enstrümanla çalışmanın makam öğrenme üzerinde ‘pratik yapma’ ve ‘enstrüman üzerinde perdeleri hayal edebilme’ gibi avantajları olduğuna işaret etmektedir.

Gözlemler de, enstrümanla çalışan öğrencilerin makamları daha rahat kavradıklarını doğrulamaktadır. Fakat enstrüman çalan öğrencilerin eser içinde yapılan geçkileri tespit edebilmek için sürekli enstrümanlarına ihtiyaç duydukları, parmaklarıyla çalışıyor gibi hayal ederek geçkileri bulmaya çalıştıkları gözlenmiştir.

2.1.7. Not Alma, İşaretleme

Katılımcıların bazıları, makamları öğrenirken nota üzerine -kendi anlayabilecekleri şekilde- notlar aldıklarını ya da işaretlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda fikir beyan eden katılımcılar, genel olarak önemli olduğunu düşündükleri yerlere yıldız işareti koyduklarını belirtmişlerdir. Örneğin K9 bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

Öğrendiğim makamda bir eser açıyorum, dinliyorum. Eğer bir geçki yapıldıysa, kaydı durdurup nota üzerine yapılan geçkinin ne olduğunu yazıyorum, çünkü görerek daha iyi öğreniyorum. O eseri başka bir yerde duyduğumda o kısımda hangi geçkinin yapıldığı aklıma geliyor. Çalışırken nota üzerinde işaretlemeler yapıyorum. Mesela Segâh perdesini çekmemiz gereken yerlere ok işareti koyuyorum. Önemli bulduğum yerlere yıldız koyuyorum.

K9'un, Türk Müziğindeki hareketli perdeleri işaretler yardımıyla yazıya dökme çabası dikkat çekicidir. K9'un zorlandığı konuya kendi yöntemleriyle bir çözüm bulması, onun 'öğrenmesini gerçekleştirme' konusunda ilerleyici bir yaklaşım izlediğini göstermektedir. Not almanın öğrenme üzerinde olumlu etkisini belirten katılımcıların aksine, kendisinde olumsuz bir etki yarattığını iddia eden K13 ise şu ifadeleri kullanmıştır:

Ben yazınca unuttuğumu fark ettim. Yazmak ve bilginin hâlihazırda elinin altında ulaşılabilir olması, insanı ezberciliğe ve tembelliğe itiyor. Yazdığım zaman, "nasıl olsa notum cebimde hazır, istediğimde bakabilirim" hissiyle öğrenemiyorum. Ama yazmadığımda ben onu bilmek zorundayım ve bu şekilde tazelemek zorundayım. Bu yüzden yazmayarak öğreniyorum.

Not almanın öğrenme üzerindeki etkisine yönelik olarak verilen bu ifadeler, öğrenmenin bireyselliğine ve kişiler arası farklılığın öğrenme üzerindeki önemine vurgu yapmaktadır. Burada kişinin kendi farkındalığı ve öğretmenin bireylerin farklılıkları konusundaki farkındalığı önem taşımaktadır. Bazı bireylerde olumlu etki yapan öğrenme yöntem ve teknikleri, başka bireylerde olumsuz etki yaratabilmektedir.

Gözlemlerden elde edilen veriler ise, not almanın büyük oranda kullanıldığını ve çalışma grubunda başarılı olmada büyük oranda olumlu etki yarattığını ortaya koymaktadır.

2.1.8. Seyir Yapma

Makam öğrenme sürecinde seyir yaptığını belirten sadece üç katılımcı olmuştur. Sokakta yürürken sürekli seyir yaptığını belirten K12, öğrendiklerini kendi makam bilgisi ve doğaçlama kabiliyeti doğrultusunda uygulayarak üst düzey bir öğrenme gerçekleştirmektedir. Fakat katılımcıların geneli, seyir yapmayı makam öğrenme sürecinde yapmamaktadırlar.

Gözlem bulguları da, öğrencilerin derslerde de seyir yapmak istemediklerini ve bu konuda yetersiz olduklarını ortaya koymuştur. Bu isteksizliklerinin altında, makam bilgisi konusunda yetersiz oluşlarının, Türk Müziği perdelerini doğru şekilde seslendirememeye kaygılarının, başarısız olmaları durumunda arkadaşlarına mahcup olma kaygılarının yattığı gözlenmiştir. Katılımcıların sınıf içinde seyir yapmamalarının yanı sıra, evde çalışmaları esnasında da seyir yapmamaları düşündürücüdür. Seyir-taksim yapılabilmesi için, makamın seyri ve genel muhteviyatı en iyi şekilde biliniyor olmalıdır. Bunun yanı sıra kişi seyir-taksim yapabilmek için, melodi üretebilme ve iyi bir duyum oluşacak şekilde makamın perdelerini olması gerektiği şekilde ve sırada seslendirebilme kabiliyetine sahip olmalıdır. Ancak bu sayede doğru bir seyir-taksim yapılabilir. Katılımcıların birçoğunun -makam öğrenme konusunda önemli bir yeri olduğu halde- seyir yapmamalarının altında, kendilerini iyi bir seyir-taksim yapabilecek seviyede görmemeleri ya da yaptıkları seyri-taksimi beğenmemeleri olduğu düşünülmektedir.

2.1.9. Fikir Alışverişi Yapma

Katılımcılardan bazıları, beraber çalışmanın önemine dikkat çekerek, fikir alışverişi yapmanın öğrenmeleri üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin K1, “Beraber çalışmak daha iyi oluyor. Birinden dinleyerek, ya da fikir alışverişi yaparak daha iyi öğreniyorum” ifadelerini kullanmıştır. K3 de benzer ifadeler kullanmış, farklı olarak fikir alışverişi yapmanın akılda kalıcılığı artırdığını ileri sürmüştür. Bu konuda K12 ise şu ifadeleri kullanmıştır:

Ben öğrenirken 1600lü yıllara kadar gidiyorum. Makamları öğrenirken eskiden nasıl olduğu ile günümüzde nasıl kullanıldığını kıyaslayarak öğreniyorum. Öğrendiğim yeni bilgilerin, daha önceki bilgilerimle uyuşup uyuşmadığını kontrol ediyorum, unuttuğum bilgileri de bu yolla tazelemiş oluyorum. Kafamda uyuşmayan konular varsa, o konularda tekrar soruyorum ve araştırıyorum, uzman kişilere danışıyorum, her bilgiyi sorgusuzca doğru olarak kabul etmiyorum. Doğruya ulaştığımdan emin olduktan sonra o bilgiyi kabul ediyorum.

K12’nin sorgulayıcı öğrenme şekli, öğrenmenin hem gerçekleştirilmesinde, hem de kalıcılığının sağlanmasında etkili bir yöntemdir. Fakat yapılan gözlemler, katılımcıların büyük çoğunluğunun

bu sorgulayıcı öğrenme şekline sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, fikir alışverişi yaptıkları kişileri, bu alanda yeterince donanımlı kişilerden seçmedikleri gözlenmiştir. Bu sebeple yapılan fikir alışverişleri, faydalı olmaktan çok uzak olup yanlış bilgilerin öğrenilmesine vesile olmaktadır.

2.1.10. Zihninde Canlandırma

Katılımcıların görüşmeler esnasında makam öğrenme süreçlerini anlatırlarken sıklıkla ‘zihninde canlandırma’, ‘hayalinde canlandırma’ ya da ‘zihninde duyma’ ifadelerini kullandıkları ve bu tekniği etkili buldukları ortaya çıkmıştır. Bu konuda K10 şu ifadeleri kullanmıştır:

Öncelikle görsel olarak makamın seslerini, dizilerini gözden geçiriyorum. Gördükten sonra zihnimde canlandırıyorum. Pekişmesi için de o makamdaki eserleri dinliyorum. Ben ses bölümünde olduğum için daha çok teorik olarak çalışıyorum. Türk Müziği Nazariyatı konusunda çalışmış olan müzikologların makamlar hakkındaki farklı söylemleri ve açıklamaları biraz kafa karıştırıcı olabiliyor. Araştırıyorum, düşünüyorum ve kendi dünyamda kafamda oturuyor bilgiler. Ama tam öğrenmenin gerçekleşmesi için duymam gerekiyor. Duymadan olmuyor.

Görsel bir öğrenme stiline sahip olan K10, bu ifadeleriyle makamın perdelerini görsel olarak zihninde canlandığından söz etmiştir. Zihninde canlandırma tekniğini enstrüman üzerinde makamın perdelerinin yerlerini düşünme şeklinde uygulayan K14 ise, “Ben de enstrümanımda işlediğimiz makamı çalışıyormuş gibi hayal ediyorum ve parmaklarımın tuşede nereye bastığını gözümde canlandırıyorum” ifadelerini kullanmıştır. Konuya duysal açıdan yaklaşan K13 ise, “Bugüne kadar duysal olarak öğrendim makamları. Ama ben makamları bu şekilde öğrenebiliyorum, anlayabiliyorum. Bir makamın içinde var olan dörtlü beşlileri önceden duyum olarak biliyorsam onları zihnimde duyuyorum, ve o şekilde öğrenmemi gerçekleştiriyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeleriyle K13, bu konuda görüş bildiren diğer katılımcılardan farklı olarak ‘zihinde duyma’ tekniğinden ve bu tekniğin öğrenmesindeki rolünden söz etmiştir.

Özetlenecek olunursa makam öğrenmede öğrenciler tarafından kullanılan zihninde canlandırma-duyma tekniği; öğrenilmekte olunan makamın perdelerini görsel olarak zihinde canlandırma, enstrüman üzerinde düşünme ve zihinde duyma yollarıyla kullanılmaktadır.

2.1.11. Öğrenmenin Transferi

Öğrenmenin transferi, bir bağlamda veya bir takım materyallerle öğrenme, başka bir bağlamda veya diğer ilgili materyallerle öğrenmeye etki ettiğinde gerçekleşir (Perkins, Salomon, 1992: 6452). Öğrenmede transfer, etkisine göre pozitif, negatif veya nötr olabilir. Öğrenilen bir bilginin başka bir öğrenmeye olumlu yönde hizmet etmesi pozitif

transfer, olumsuz yönde etki etmesi negatif transfer, etki etmemesi ise nötr transfer olarak adlandırılır (Morgan, 1984; Öztabağ, 1970).

Öğrenmenin transferi, daha açık bir ifadeyle, önceden öğrenilmiş bilgilerin daha sonraki öğrenmelere etki etmesi olarak tanımlanabilir. Birçok alandaki öğrenmelerde olduğu gibi, makam öğrenme konusunda da öğrenmenin transferi, -doğru kullanıldığı takdirde- etkili bir öğrenme yöntemidir. Katılımcıların çoğunun bu yöntemi makam öğrenmede sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Bu konuda görüş bildirenlerden K1, “Makamları bir şeylerle kodlayınca daha kalıcı oluyor. İlişkili ya da yakın makamları birbirleriyle ilişkilendirerek öğreniyorum. Mesela Zavil makamında Mahur makamı da olduğundan ötürü, bu makamı Mahurla ilişkilendirerek öğreniyorum” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde K6, “Rehâvi makamını Rast ile yakın bulduğum için onları beraber kodladım kafamda. Yegâha daha çok inmesi gibi farklı seyir özellikleriyle Rehâvinin farklı bir makam olduğunu biliyorum ama benzer olan makamları aynı kategoride düşünerek öğreniyorum” ifadelerini kullanmıştır. K12 ise konuyla ilgili olarak, “Örneğin Neveser, Suzinak gibi eserlerin Hicaz dörtlü-beşlisini ihtiva ettiğini bilmek, öğrenmeyi kolaylaştırıyor. Bunun gibi bazı makamları içerdikleri benzerliklere göre öğreniyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bu örnekler, öğrenmede pozitif transfere örnek teşkil etmektedir. Öğrenmede negatif transfere örnek olabilecek bir ifade, K3 tarafından verilmiştir. K3’ün konuya ilişkin ifadeleri şöyledir:

Bazı makamları birbirlerine pek de yakın olmadığı halde yakın gibi görüyorum. Örneğin Nihavend ile Kürdilihicazkâr makamlarını birbirlerine duyum olarak çok yakın buluyorum. Öyle olunca Nihavend seyir yapmam gerekirken Kürdilihicazkâra kayabiliyorum, ya da tam tersi durumlar olabiliyor.

K3’ün bu ifadeleri, önce öğrendiği konunun yeni öğrendiği konuya olumsuz (negatif) yönde etki ettiği yönündedir. Bu gibi sorunların yaşanmaması için konular arası benzerliklerin yanı sıra, farklılıklara da odaklanılması gerekmektedir. Öğrenme sırasında makamlar arasındaki bağlantılar ve ilişkilendirmeler, duysal ve görsel olarak, benzerlikler ve farklılıklar bağlamında kurulmalıdır. Yapılan gözlemlerden elde edilen sonuçlar, görüşmelerden elde edilen verileri doğrulamaktadır. Makam öğrenme hususunda katılımcıların büyük çoğunluğu, öğrenmelerinde pozitif transferi gerçekleştirebilmektedirler.

2.1.12. Diğer: Belirtilen başlıkların dışındaki konularda görüş bildiren katılımcılar da olmuştur. Örneğin K12, “Benim için makamın mucidi de çok önemli. Makamı tertip eden kişinin makamı bulurkenki haleti ruhiyesi.. Onlar da önemli bence” ifadeleriyle konuya farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Farklı olarak bir katılımcı, eser seçiminin

makam öğrenmedeki etkisine değinmiştir. Bu konuda K13, “Nevâ Kâr’ı öğrenirken Nevâ makamının özelliklerini, içindeki usulleri, solfejini öğrendim. İçinde birçok alanda pratik yapabildiğim bir eser olması açısından çok önemliydi” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler, bazı eserlerin içinde birçok öğretici unsur bulunması bakımından daha yararlı olduğu görüşünü savunmaktadır.

2.2. Makamı – Makam Geçkilerini Tespit Etmede Kullanılabilecek En Etkili Yöntemler

Makamların ya da makam geçkilerinin tespitinde, aralık hesaplama, duyumla anlama yöntemlerinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen veriler, çoğunlukla duyumla anlama yoluna gidildiğini, duyum ile anlaşılamadığı durumlarda aralık hesaplama yöntemine başvurulduğunu ortaya koymuştur.

2.2.2. Aralık Hesaplama

Katılımcılardan bazıları başka hiçbir yola başvurmadan sadece aralık hesaplama yoluyla makam tespiti yoluna gitmektedirler. Örneğin K7, “Bir eserin hangi makam olduğunu tespit etmek istediğimde, önce aralıklarını hesaplayarak dörtlü beşlilerinin tespitini yapıyorum. Aralıkların rumuzlarını tespit ederek ve görerek makamın yapısını anlamaya çalışıyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bazı katılımcılar ise, başka yöntemlerle makamları tespit etmeye çalışmakta, başarısız olmaları durumunda aralık hesaplama yoluna başvurumaktadırlar. Örneğin K8 “Bir şarkıya benzetince makamı anlayabiliyorum. Onun dışında hesaplamalar yaparak makamları tespit etme yoluna gidiyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeleriyle K8, makamları duysal olarak hesaplayamadığı durumda aralık hesaplama yöntemine başvurduğunu belirtmiştir.

2.2.3. Duyumla Anlama

Makamların duysal olarak algılanması, uzun zaman Türk Musikisi ile meşgul olan insanların başarabildikleri bir beceridir. Bir makamın duysal olarak tespit edilebilmesi için, o makama âşına olunması gerekir. Katılımcılardan çok azı bunu başarabilmektedirler. Genellikle okula girmeden önce de Türk Müziği ile ilgisi olan katılımcıların duysal olarak makamları algılayabildikleri tespit edilmiştir. Bu konuda görüş belirten K12, “Mesela Hicaz makamını nerde görsem tanırım, çünkü oturdu o makam bende. Artık Hicaz ve Uşşak makamlarını çok seviyorum, iyi tanıyorum, benim uzvum gibi oldular. Ama diğer makamlar için bir şey söyleyemem” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeleriyle K12, çok dinlediği makamları daha iyi tanıyabildiğinin altını çizmiştir.

Duyumla anlama hususunun altı değiştiğinde, makamın kişide uyandırdığı hissiyat ile makam tespiti yolunu izleyen katılımcılar olduğu

görülmüştür. Örneğin K13, “Duyguma hitap eden makamları daha iyi öğreniyorum” ifadeleriyle kendinde his-duygu yaratabilen makamları daha iyi öğrendiğini ifade etmiştir.

Bu konuda K4, “Mesela Uşşak makamı bana Ege Bölgesindeki heybetli efeleri anımsatıyor”; K5, “Hüseyni makamı bende genel olarak köyü hatırlatıyor”; K12, “Ferahfeza’da dinginlik, rahatlama hissediyorum. Hicaz makamı dertli geliyor. Segâh makamı kıyamet, Saba makamı ölüm hissini uyandırıyor” ifadelerini kullanmışlardır. Bu ifadelerdeki aksine K10 ‘un “Hüseyni makamı dertli geliyor. Saba makamı ise dirilme hissini uyandırıyor” şeklindeki ifadeleri, her makamın her insanda aynı hissiyatı yaratmadığının açık bir kanıtı niteliğindedir.

3. Zorluk Yaşanan Konular

Görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler, katılımcıların en çok duyumla anlama ve seyir yapma konularında zorlandıklarını göstermektedir. Makam olarak ise Kürdilihicazkar, Hüzam ve Hicazkar makamlarında zorlanıldığı tespit edilmiştir.

3.1. Duyumla Anlama

Katılımcıların yarısı, duyarak anlamada zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar genel olarak çok fazla dinledikleri ve aşına oldukları makamlar haricindeki makamları duyarak tespit edemediklerini belirtmişlerdir. Gözlem bulguları da bu konuda verilen ifadeleri doğrulamıştır.

Bu konuda en çarpıcı açıklama K8 tarafından yapılmıştır. K8, “Bana her şey çok soyut geliyor. Teorik olarak herşeyi biliyorum. Ama bana ‘şurada ne geçkisi var’ diye sorulduğunda hiçbir şey bilmiyorum, o hissiyat yok” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadelerdeki ‘her şeyin soyut gelmesi’ ifadesi düşündürücüdür. Benzer olarak K3, “Nevada Buselik, Rastta Kürdi, gibi dörtlü beşlileri hesaplamayla bulabiliyorum, ama duyum olarak bulmakta zorlanıyorum. ‘Bunu nasıl geliştirebilirim’ sorusunun cevabını arıyorum” ifadelerini kullanmıştır. K3’ün ve ‘duysal olarak anlama’ konusunun kendisine soyut geldiğini ifade eden K8’in verdikleri ifadelerden, bu hissin zamanla ve Türk Müziğini daha çok dinleyerek edinebileceğini fark edemedikleri anlaşılmaktadır.

Yine duyumda zorluk yaşayan katılımcılardan bazıları, eserlerin ya da taksimlerin başlangıç seslerini tahmin edemedikleri için duyarak makamları tespit etmede zorlandıklarını düşünmektedirler. Bu konuda K2, “Eserleri, seyirleri ya da taksimleri dinlerken, iyi bilen biri başlangıç sesini tahmin edebiliyor, ama ben onu bilemiyorum” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde K7, “Taksim başladığı sesi bir anlasam, hemen çözeceğim makamın ne olduğunu. Ama anlayamıyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bu öğrenciler, seyrin-taksimin geneline bakıp genel duyuma odaklanmaları gerekliliğini tespit edemedikleri için

başlangıç sesini tespit konusuna odaklanmışlardır. Makamın tespiti için başlangıç sesinin bilinmesi ve bu ses üzerine hangi çeşnilerin kurulu olduğunu belirleme üzerine odaklı bu fikir, abselit kulağa sahip olmayan bu öğrenciler için mümkün olamamaktadır. Seyrin geneline bakma gibi yeni bir çözüm arayışına gidilmediği sürece, bu sorunların çözülebileceği olasılığı çok düşüktür.

Yine duyumla ilgili olarak, birbirine benzeyen makamları ayırt etmede zorlanan katılımcılar da mevcuttur. Örneğin K12, “Birbirine çok benzer makamlar var. Özellikle Rast kararlı makamlarda dinleyerek çözemediğimiz durumlar oluşuyor” ifadeleriyle yaşadığı sıkıntıyı dile getirmiştir. Benzer makamların tespiti için, dinleyerek çözülemeyen durumlarda teorik olarak makamların detaylarının öğrenilmesi gerekmektedir. Teorik çalışma tamamlandıktan sonra doğru kaynaklardan çok sayıda taksim ve peşrev formu başta olmak üzere eserler dinlenmelidir. Düşünerek ve anlamaya çalışarak dinleme yoluna gidilmelidir. Eser üzerinde aralık hesaplama yoluyla tespit edilmiş geçkiler, dinleme yoluyla da duysal olarak pekiştirilmelidir.

3.2. Seyir Yapma

Görüşmelerden ve özellikle de gözlemlerden elde edilen veriler, katılımcıların seyir yapma hususunda çok çekimser olduklarını ve bu konuda zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu konuda K2, “Makam öğrenimi için bence seyir kabiliyetinin ve solfejnin iyi olması lazım. Benim solfejim kötü, bu sebeple seyir yapmıyorum. Makamın perdelerini tam olarak doğru seslendirebildiğimden emin olmadığım için, perdeleri yanlış seslendirerek çalışmaktan ve dolayısıyla o makamın kulağıma farklı oturmasından korkuyorum” ifadelerini kullanmıştır. K2, seyir yapabilmesi için iyi solfej yapabilmesinin gerektiğini anlamış, henüz solfejini geliştiremediği için seyir yapamadığını belirtmiştir. Gözlemler, seyir yapma konusunda zorlanan diğer katılımcıların da benzer şekilde solfejlerinin yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. İyi solfej yapılabilmesi, iyi seyir yapmak için yeterli olmamakla birlikte, iyi seyir yapabilmenin ön şartıdır. İyi seyir yapabilmek için öğrenciler, iyi solfej yapabilmeli, makamı iyi düzeyde bilmeli ve çok dinlemelidirler.

4. Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler

4.1. Olumlu Etmenler

Görüşmelerden elde edilen veriler, katılımcılarda ‘motivasyon’ ve ‘değerlere sahip çıkma’ unsurlarının, Türk Müziğini öğrenme konusunda olumlu yönde etki yaptığını ortaya çıkarmıştır. Gözlem verileri ise, sadece motivasyonun öğrenme konusundaki olumlu etkisini doğrulamaktadır.

4.1.2. Motivasyon

Katılımcılar kendilerini en çok ‘öğrenme’ ve ‘öğrendiğini gösterme’ yollarıyla motive edebildiklerini belirtmişlerdir. ‘Öğrenme’ konusunda K12, “Öğrendiğimi hissetmek beni çok motive ediyor” ifadelerini kullanırken K13, “Duyguma hitap eden makamları öğrenmek beni motive ediyor” şeklinde görüş beyan etmiştir. K9 ise “Ben başardıkça motive olabiliyorum. Öğrendiğimi gösterebilmek beni çok motive ediyor” ifadelerini kullanarak ‘öğrendiğini gösterme’ ile motive olduğunu belirtmiştir.

Gözlemler, makam öğrenme konusunda öğrenme ve öğrendiğini göstermenin yanı sıra, sevilen eserlerin ve icracıların dinlenmesinin ya da dinletilmesinin de öğrencileri motive ettiğini ortaya çıkarmıştır.

4.1.3. Değerler

Türk Müziğine sahip çıkmak konusunda görüş bildiren katılımcılar olmuştur. Örneğin K13, “Ben Türk Müziği makamlarını gelecek nesillere aktarabilmek için öğreniyorum. Bu bende bir sevdadır. Ben belki çocuklarıma belki öğrencilerime doğru şekilde aktarmak istiyorum, onun için de doğru şekilde öğrenmem gerekiyor. Sevdiğim için sahip çıkmak istiyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeleriyle K13, Türk Müziği sevgisinin ve bu müziği yaşatma amacının öğrenme isteğine zemin hazırladığından bahsetmiş, bu yolla Türk Müziğini yaşatarak değerlerine sahip çıkmak istediğinin altını çizmiştir.

Konuya daha spesifik açıdan yaklaşarak, az kullanılan makamlara dair farklı yönde açıklamalarda bulunan katılımcılar da olmuştur. Örneğin K11, “Ben her türlü makama açığım ve kullanılmayan, güncel olmayan makamlardan yararlanmayı çok severim. O makamlarda yapılan beste tek olabilir, başka kimse o makamda beste üretmemiş olabilir. Ben ona sahip çıkmayı seven bir insanım” ifadelerini kullanmıştır. K12 ise “Bence makamların kalıcı olup olmadığı önemli” ifadeleriyle K11’in görüşüne savunmadığını açıkça dile getirmiştir. Burada bir katılımcı kullanılmayan ya da az kullanılan makamların kaybolan değerlerimiz olmaması yönünde görüş bildirirken bir diğer katılımcı, kalıcı olmayan makamları zaten kayıp olarak görmektedir. Burada eğitimcilere ve akademisyenlere iş düşmektedir. Türk Müziği makamlarının her birinin bizim değerlerimiz olduğunun ve her bir makamın hatta her bir eserin kaybolmaması ve yaşatılması için gerekli tüm çabanın gösterilmesi gerektiği bilinci kazandırılmaya çalışılmalıdır.

4.2. Olumsuz Etmenler

Görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler, ‘motivasyon kaybı’ ve ‘dikkat dağınıklığı’ unsurlarının katılımcılarda Türk Müziğini

öğrenme konusunda genel olarak olumsuz yönde etki yaptığını ortaya çıkarmıştır.

4.2.2. Motivasyon Kaybı

Görüşmelerde katılımcılar, motivasyonlarını kaybetmelerine yol açan nedenleri kötü not alma, öğrendiğini gösterememe ve makamları tespit edememe olarak belirtmişlerdir. Gözlem bulguları da bu verileri doğrulamaktadır.

Öğrendiğini gösterememe konusunda K9, “Ben karamsar bir insanım. Bazen asla yapamayacak gibi hissettiğim de oluyor. Öğrendiğimi gösterememek beni çok demoralize ediyor” ifadelerini kullanmıştır. K7 ise “Bir eser ya da taksim dinlediğimde hangi makamda olduğunu bilememek benim motivasyonumu düşürüyor. Dinledikçe olur diye düşünüyorum ama yine de iyi bir yol kat edemedim” şeklinde görüş belirtmiştir. Her iki katılımcıda da motivasyon kaybının belirgin düzeyde olduğu ve onların başarılarını olumsuz yönde etkilediği açıktır.

Kötü not almanın motivasyon kaybına sebep olduğu yönünde açıklamalarda bulunan katılımcılar da olmuştur. Bu öğrencilerden biri olan K8, “Kötü not alınca hiç çalışmıyorum artık, çünkü inancım kalmıyor. Çalışıp geldiğim sınavdan çok kötü bir not aldığım da, çalışmamın karşılığını alamadığımı hissediyorum. Özellikle de çok düşük not aldığım da artık hiçbir şeye inancım kalmıyor. Boş ver diyorum ve seneye bırakıyorum” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler, kabullenilmiş başarısızlığı ve çaresizliği ifade etmektedir. Buna karşılık K5, “Ben kötü not alsam da çalışmayı bırakmıyorum. Dışardan başka bir hocadan ders alıyorum. Ya da yeni bir yol arıyorum” ifadeleriyle çaresiz olunmadığını, başarısızlığı başarıya dönüştürmek yolunda farklı bir çözüm arayışına gidilebileceğini göstermesi açısından önemlidir. K13 ise, “Bir insanın motivasyonu kendi içindedir bence. Birilerinin takviyeye ihtiyacı olabilir ama bazıları için de bir aştır bu. Ben kendimi öğrenme isteğimle motive edebiliyorum” ifadelerini kullanmıştır. Belirtilen tüm ifadelerden, motivasyon kaybının her bireyde farklı etki yaptığı söylenebilir. Motivasyon kaybı K8’de kabullenilmiş çaresizlik hissini yaratma ve çalışmayı tamamen bırakma; K5’te başarılı olma yönünde yeni bir yol arama; K13’te ise motivasyonunu tekrar kazanma yönünde bir etki yaratmaktadır. Bu örneklerden yola çıkılarak, motivasyon kaybının her bireyin öğrenmesinde olumsuz yönde etki etmediği söylenebilir.

4.2.3. Dikkat Dağınıklığı

Bu konuda katılımcılar, ‘kararsızlık’ ve ‘algıda seçicilik’ unsurlarına gönderme yaparak görüş belirtmişlerdir. Örneğin K2, “Eserleri, makamları anlamak ve analiz etmek üzere dinlemeye odaklanıyorum, fakat kendimi hep altta çalan ritmi dinlerken buluyorum.

Ritim algısı ana algım olmasından dolayı böyle olduğunu düşünüyorum. İcracının performansına odaklı olarak dinliyorum hep” ifadelerini kullanmıştır. Ana algısı ritim olan K2’nin algıda seçiciliği, sadece performans odaklı dinlemesine ve makamsal analiz boyutunda dşnememesine neden olmaktadır. Bu durum, dikkatinin dağılmasını ve makamları analiz boyutunda irdeleyememesini beraberinde getirmektedir. Aynı eseri çok defa dinlemesi hâlinde, sonraki dinlemelerinde çalgı boyutunun dışındaki elere de odaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple aynı eserin birkaç kez dinlenmesi önerilebilir. K4 ise “alışırken hangi makama çalışacağıma karar veremiyorum. Kafamdan bir sürü konu geçiyor. Sadece birine odaklanamıyorum ve alışamıyorum. Hepsini çalışmak istiyorum o da olmuyor” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeleriyle K4, kararsız bir kişiliğe sahip olduğunu ve bu özelliğinden ötürü dikkatini toplamada güçlük çektiğini belirtmiştir. Belirtilen ifadelerden, dikkat dağınlığının öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

5. Katılımcıların nerileri

Odak grup görüşmeler esnasında katılımcılar, makamları öğrenme konusunda birbirlerinin yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Katılımcıların en çok zorlandıkları konu makamların ve makam geçkilerinin tespiti olduğu için, en çok öneri de bu konuda getirilmiştir. Makamların tespiti konusunun dışında, makamların daha iyi öğrenilebilmesi yönünde önerilerde de bulunulmuştur.

5.1. Makam ğrenmeye Yönelik neriler

Katılımcılar, makamların daha iyi öğrenilebilmesi için çok çalışmak, yeterli zamanı ayırmak, meraklı, istekli ve gayretli olmak ve çokça seyir-taksim yapmak gerektiğini düşünmektedirler.

5.1.1. Meraklı, İstekli, Gayretli Olma

ğrenme eyleminin gerçekleşebilmesi için merak, gayret ve istek olması gerektiği yönünde ifadeler verilmiştir. Örneğin K12, “Kişide öncelikle merak ve gayret olmalı. Yapamıyorum, edemiyorum demekle olmaz. “İlim sonsuzdur” mantığıyla hareket ederek ‘bunu öğrendiysem şunu da öğreneyim’ gibi bir düşünceye sahip olunmalıdır” ifadelerini kullanmıştır. K10 ise, “Müzik büyük bir derya olduğu için mutlaka her seviyede bir şeyler kazanabiliriz. Kazandıklarımızla yani ğrendiklerimizle kendimizi motive edebiliriz” ifadeleriyle motivasyon kaynağının ‘ğrenme’ olması gerektiğini ifade etmiştir. Belirtilen bu görüşler, Türk Müziğini sevmek, merak etmek ve ilgi duyma hislerinin, öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceğini savunmaktadır.

5.1.2. Çok Çalışma ve Zaman

Makamları öğrenmek ve Türk Müziğine aşina olmak için çok çalışmaya ve zamana ihtiyaç olduğunu belirten katılımcılar olmuştur. Bu konuda K3, “Türk Müziği çalışmaya ve dinlemeye uzun süre devam etmem gerektiğini biliyorum. Makamları belli bir süre sonra tam olarak kavrayacağımı düşünüyorum. Bir makamı öğrenmeye en az bir hafta ayırmak lazım ki, teorik ve uygulamalı bilgiler kafada tam otursun” ifadelerini kullanmıştır. K3 bu ifadeleriyle çok çalışmak, zaman ayırmak ve zamana bırakmak gerektiğini vurgulamıştır. K8 ise, “Makamları ayırt edebilmek için belli bir birikimin olması gerektiğini düşünüyorum” ifadeleriyle ‘zaman’ kavramına vurgu yapmakta ve Türk Müziğine aşina olmak gerektiğini vurgulamaktadır. Bu konuda görüş belirten diğer katılımcılar da benzer ifadeler kullanmışlardır. Bu konuda fikir beyan eden katılımcıların Türk Müziğini anlayabilmek için sadece zamana ya da sadece çalışmaya değil, çalışarak geçirilmesi gereken zamana ihtiyaç olduğunu belirtmeleri, bu konuda ne kadar bilinçli olduklarını göstermektedir.

5.1.3. Seyir-Taksim Yapma

Makamın öğrenilmesi için seyir yapılması gerektiği hususunda görüş bildiren katılımcılar olmuştur. Örneğin K6, “Öncelikle teorik olarak öğreniyoruz ama seyir yaparak hem doğaçlama kabiliyetimiz geliyor, hem de makamı daha iyi anlıyoruz. Makam öğrenimi seyir yaptıkça geliyor” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadelerle K6, seyir yapmanın sadece makam öğrenimini değil, aynı zamanda doğaçlama kabiliyetini de geliştirdiğini vurgulamaktadır.

5.2. Makamların Tespitine Yönelik Öneriler

En çok zorlanılan ve en çok öneri getirilen bu konu hakkında çoğunlukla Türk Müziği dinlemek gerektiği yönünde öneriler getirilmiştir. Dinlemenin yanı sıra makamın hissini anlama, aralık hesaplama, makamların teorisine çalışma, bilenlere sorma vb. önerilerde bulunulmuştur. Dinleme konusunda K1, “Daha çok dinleyebilirsiniz, bence başka çözüm yok” ifadeleriyle bu konuda sıkıntı yaşayan kişilere tek çözüm yolunun dinlemek olduğu şeklindeki düşüncesini belirtmiştir.

Makamların ve makam geçkilerinin tespiti konusunda aralık hesaplamanın yanlış olduğunu düşünen bir katılımcı grubu mevcuttur. Bu kişilerden biri olan K9, “Makamları rumuzlarla yani aralık hesaplayarak tespit etme çabası bana yanlış geliyor. Makamın hissini geçmesi gerekiyor insana” ifadeleriyle makamın hissini anlamak gerektiğini savunmaktadır. Makamları hem aralık hesaplama, hem de duyum yollarıyla tespit edebilmek gerektiğini savunan bir kesim de vardır. Bu kişilerden biri olan K10 şu ifadeleri kullanmıştır:

Duyum çok önemli, ama bu hissiyat silinebiliyor insanın zihninden. Bu sebeple hem aralık hesaplamasının bilinmesi gerekiyor, hem de duyumun. Notanın ortaya çıkma sebebi de bundan kaynaklanıyor zaten. Ama duyum daha ön planda olmalı. Nota okunurken sadece notanın okunup yorum katılmadan bırakılması, o makamı öğrenmeyi ve kalıcılığı güçleştiriyor.

Bu ifadeleriyle K10, duyumun daha ön planda olduğunu, fakat aralık hesaplama yönteminin de bilinmesi gerektiğini savunmaktadır. Ö11 ise makam tespiti konusunda, “Makamı anlayamıyorsam, ya da birbirine benzer makamlar arasından hangisi olduğuna kanaat getiremiyorsam, kaynaklardan makamın teorisine çalışıyorum” ifadelerini kullanmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmada, katılımcıların makam öğrenmede teorik çalışma, dinleme, eser icra etme, makamsal analiz yapma, seyir yapma, ezberleme, tarihsel araştırma yapma, taklit etme, araştırma, düşünme ve zihninde canlandırma yollarını izledikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğunlukla önce makam teorisine çalıştıkları, sonra diğer öğrenme basamaklarını gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Türk müziği makamlarını öğrenmede en etkili olduğu düşünülen yöntem ve teknikler; meşk usulü, dinleme, tekrar etme, ezberleme, teorik öğrenme, enstrümanla çalışma, not alma-işaretleme, seyir yapma, fikir alışverişi yapma, zihinde canlandırma ve öğrenmenin transferi olarak belirtilmiştir. Makamların ya da makam geçkilerinin tespitinde ise aralık hesaplama ve duyumla anlama yöntemlerinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen veriler, çoğunlukla duyumla anlama yoluna gidildiğini, duyum ile anlaşılamadığı durumlarda aralık hesaplama yöntemine başvurulduğunu ortaya koymuştur.

Görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler, katılımcıların en çok duyumla anlama ve seyir yapma konularında zorlandıklarını göstermektedir. Makam olarak ise Kürdilihicazkâr, Hüzam ve Hicazkar makamlarında zorlanıldığı tespit edilmiştir.

Öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği düşünülen etmenler, ‘motivasyon’ ve ‘değerlere sahip çıkma’ olarak belirtilmiştir. Gözlem verileri, motivasyonun öğrenme konusundaki olumlu etkisini doğrulamaktadır. Fakat gözlem bulguları, ‘değerlere sahip çıkma’ unsurunun öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği bilgisiyle uyusmamaktadır. Gözlem verileri, katılımcıların çoğunlukla popüler müzikleri dinlemekte ve icra etmekte olduklarını, Türk Müziği eserlerinden unutulmakta olanları öğrenmek hususunda ise isteksiz davrandıklarını ortaya koymaktadır. Görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler, katılımcılarda ‘motivasyon kaybı’ ve ‘dikkat dağınıklığı’ unsurlarının ise, Türk Müziğini öğrenme konusunda genel olarak olumsuz yönde etki yaptığını ortaya çıkarmıştır.

Katılımcılar makam öğrenmeye yönelik olarak meraklı, istekli gayretli olma, çok çalışma, dinleme ve seyir-taksim yapma önerilerinde bulunmuşlardır. Makamların tespitine yönelik olarak ise dinleme başta olmak üzere makamın hissini anlama, aralık hesaplama, makamların teorisine çalışma, bilenlere sorma önerilerinde bulunulmuştur.

Gözlemler, bazı katılımcıların kendi öğrenme stillerinin farkında olduklarını ve ona göre bir öğrenme planı çizip o yolda ilerleyerek başarılı olduklarını göstermektedir. Fakat bazı katılımcıların henüz kendi öğrenme stillerinin farkında olmadıkları ve bunun için kendi öğrenme stillerine uygun olmayan yolları deneyerek başarısız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu katılımcıların başarısız olmalarına rağmen öğrenmek için izledikleri yolları ya da sıralamasını değiştirmek gibi bir yola başvurmadıkları gözlenmiştir. Bu konuda öğrencilerde ‘öğrenme süreçlerinin yönetimi’ hususunda farkındalık yaratılmalıdır. Bu durum, öğretim elemanları tarafından öğrencilerin bilinçlendirilmesi yoluyla olabileceği gibi, öğretim elemanlarının da bilinçlendirilmesine yönelik olarak çalıştaylar düzenlenmesi şeklinde de olabilir.

‘Öğrenmeyi öğrenme’ konusunda araştırmaların ve eğitimlerin artırılması gerekmektedir. Öğretim elemanlarının öğrenciye ayırdığı zaman günümüz şartlarında kısıtlıdır. Öğrenme hayat boyu devam eden ve öğretim elemanları olmadığında da sürdürülmesi gereken bir eylem olduğu için, öğrenmenin en iyi ne şekilde gerçekleştirilebileceğinin öğrenciler tarafından –bireysel bazda- keşfedilmesi gerekmektedir. ‘Bireysel bazda’ ifadesi ile, her bir bireyin kendi öğrenmesini keşfetmesi ifade edilmek istenmektedir. Öğrenmenin bireysel olduğu ve her bireyin öğrenme stiline farklı oluşu, öğrenciler tarafından bilinmelidir. Bunu bilen öğrenci, kendi öğrenme serüvenini keşfetme yolunda adım atar ve kendi öğrenmesini en iyi nasıl gerçekleştirdiğinin yollarını arar. Bu konuda verilecek eğitimlerin, öğretmen yönlendirmelerinin ve yapılacak akademik çalışmaların, öğrenme eyleminin gerçekleştirilmesine önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Makam öğrenme konusunda katılımcılar tarafından izlenen yollar ve kullanılan yöntemler genel olarak makuldür. Bununla beraber, Türk Müziği icralarını doğru kaynaklardan dinleme, eser icra etme ve seyir-taksim yapma hususlarının üzerinde daha çok durulmalıdır. Öğrencilerin makamlara daha çok teorik ve dinleme yönünde çalıştıkları, uygulama yolunda yeterince zaman harcamadıkları gözlenmiştir. Hangi öğrenme stiline sahip olunursa olunsun, makam öğrenmede belli bir birikime sahip olunduktan sonra uygulama yapılması şarttır. Esntrümanla ya da sesle, öğrenilen makamlardaki eserlerin icra edilmesi ve seyir-taksim çalışmaları yapılması gerekmektedir. Bu icraların öğreticilere ya da bilir kişilere dinletilerek makamın perdelerinin doğru seslendirildiğinin ve

makamın kullanımının doğru şekilde gerçekleştirildiğinin teyit edilmesi, varsa hataların anlık düzeltilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin en çok zorluk yaşadıkları konu, makamların duysal olarak tespiti hususundadır. Benzer makamların tespiti için, dinleyerek çözilemeyen durumlarda teorik olarak makamların detaylarının öğrenilmesi gerekmektedir. Teorik çalışma tamamlandıktan sonra, doğru kaynaklardan çok sayıda -taksim ve peşrev formu başta olmak üzere- eser dinlenmelidir. Düşünerek ve anlamaya çalışarak dinleme yoluna gidilmelidir. Eser üzerinde aralık hesaplama yoluyla tespit edilmiş geçkiler, dinleme yoluyla da duysal olarak pekiştirilmelidir. Zorlanan makamlara teorik çalışma ve dinleme yoluyla aşına olunmalı, makam yeterli düzeyde öğrenildikten sonra eser icra etme, seyir-taksim yapma gibi uygulama yollarıyla pekiştirilmelidir. İyi seyir yapılabilmesi için iyi solfej yapabilmeli, makam iyi düzeyde bilinmeli ve çok dinlenmelidir. Solfej ve seyir çalışmaları, taksim yapabilme konusunda da büyük kolaylık sağlamaktadır. Belirtilen hususlar dikkate alınarak yapılacak olan çalışmaların, makam öğrenmede ve makamları icra edebilmede yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Avcı Akbel, B. (2018). Türk Müziği çalgı eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikleri. G. Mıhladı (Ed.), *Eğitim bilimlerinde akademik araştırmalar*, (ss. 171-186). Ankara: Gece Kitaplığı.

Benjamin, T. (1982). The learning process and teaching. *College Music Symposium*, 22(2), 120-132. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40375189>

Criss, E. (2008). The natural learning process. *Music Educators Journal*, 95(2), 42-46. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30219663>

Ekinci, N. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gerçek, İ. H. (2008). Geleneksel Türk Sanat Müziğinde meşk sisteminden notalı eğitim sistemine geçişle ilgili bazı düşünceler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(38).

Huisman Koops, L. (2010). “Deñuy jàngal seen bopp”(they teach themselves): Children’s music learning in the Gambia. *Journal of Research in Music Education*, 58(1), 20-36.

Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, 10. Baskı, Ankara: Rehber Yayınevi

Kitzinger, J. (1994). "The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants", *Sociology of Health and Illness*, 16 (1), 103–121.

Knowles, M. S. (1996). *Yetişkin öğrenenler: Göz ardı edilen bir kesim*. Serap Ayhan (Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research*. London: SAGE.

Morgan, (1984). *Psikolojiye giriş ders kitabı*, (Çev. Sirel Karataş) Ankara: Meteksan Yayınları.

Nowmos, C. M. (2010). Using informance to educate parents and demonstrate the music learning process. *General Music Today*, 23(3), 5-14.

O'Connor, J. (1967). Theory: Its role in the learning process. *American music teacher*, 16(4), 20-21. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43533197>

Özata, C. (2007). *Sözlü/ oral gelenek bağlamında müzik öğretme-öğrenme süreci: bolu ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Öztabağ, L. (1970). *Psikolojide ilk adım*. Remzi Kitabevi.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluations*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Perkins, D. N. & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. T. Husen & T. Postlethwaite (Eds) *International encyclopedia of education* (6452-6457). Oxford, England: Pergamon Press.

Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus Groups: Theory and practice*. Newbury Park, CA: SAGE.

Şendurur, Y. (2014). Keman eğitimi dersine etkili hazırlanma süreci. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2).

Van Ernst, B. (1993). A study of the learning and teaching processes of non-naive music students engaged in composition. *Research Studies in Music Education*, 1(1), 22-39.

Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.

Yıldırım, A., Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yiğiter, M. E. (2010). *Abdallarda geleneksel olarak sürdürülen müzik öğretme-öğrenme süreci: Kırşehir ili Karaman ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zimmerman, M. P. (1991). Psychological theory and music learning. *Basic concepts in music education*, 2, 157-174.

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALLARINDA KEMAN EĞİTİMİ İÇİN ÖĞRENCİ SEÇİMİNDE ÖLÇÜTLER²

Dr. Öğr. Üyesi Senem Acay Sözbir

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Dolunay Akgül Barış

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Giriş

Müzik eğitimi, sanat eğitiminin başlıca kollarından birisidir. Uçan (1994: 14), müzik eğitimi “temelde bir müziksel davranış kazandırma veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma süreci” olarak tanımlamıştır. Türkiye’de müzik eğitimi incelendiğinde bu eğitimin belli başlı üç kola ayrıldığı görülmektedir. Bunlar genel müzik eğitimi, amatör müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimidir.

Her bir müzik eğitimi dalının verildiği kurumlar, amaçları, programı, işleyişi ve diğer yapısal öğeleri açısından farklılıklar göstermektedir. İlk olarak genel müzik eğitimi veren kurumlara değinmek gerekirse bunlar; erken çocukluk okulları (kreş-anaokulu-ana sınıfı), ilkokullar ve orta öğretim okullarıdır. Genel müzik eğitimi ile herhangi bir ayırım gözetmeden, örgün eğitim kurumlarına devam eden tüm bireylere yönelik bir müzik eğitimi planlanmaktadır. Bu eğitimin hedefleri öğrencilerin geniş yelpazede müzik kültürü edinmelerinin yanı sıra, müziksel yeteneklerinin, müziksel ve zihinsel becerilerinin, bireysel ve toplumsal iletişim, anlayış ve algılarının geliştirilmesini sağlamaktır (MEB, 2018). Say (2002: 362) genel müzik eğitiminin amacını; “müzik denen toplumsal ve bireysel olarak yaşanan ve insan formasyonunu tamamlayan olguyu, bilgili, duyarlı, bilinçli bir yaklaşımla zevk alarak değerlendirebilen yeni kuşaklar yetiştirmek” olarak açıklamıştır. “Bu özellikleri dikkate alındığında genel müzik eğitimi için ‘temel müzik eğitimi’ terimi de kullanılabilir” (Acay, 2007: 11).

İkinci olarak, amatör müzik eğitimi veren özel, belediyelere ya da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurslar bulunmaktadır. Amatör kelimesi Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde (2018); bir işi para kazanmak için değil, yalnız zevki için yapan, hevesli, meraklı (kimse) olarak tanımlanmıştır.

Uçan (1994: 27), amatör (özengen) müzik eğitimi; “müzik eğitiminin, müziğe ya da müziğin belli bir dalına özengence (amatörce) istekli, ilgili ve yatkın olanlara yönelik, etkin bir müziksel katılım, zevk

² Bu çalışma, Temmuz 2007’de Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak yazılmıştır.

ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlayan türü” olarak tanımlamıştır.

Üçüncü olarak ise, meslekî müzik eğitimi veren (Konservatuarlar, Güzel Sanatlar Liseleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Sahne Sanatları Fakülteleri ve Eğitim Fakülteleri bünyesindeki Müzik Eğitimi Anabilim Dalları) okullar Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlar arasındadır. Uçan’ a göre (1994: 28),

“Mesleki müzik eğitimi hangi düzeyde olursa olsun, bu iş için yetiştirilmiş yeterli ve yetkili kişilerce yürütülür. Mesleki müzik eğitiminde müziği bizzat yaparak yaşamının ötesinde, onu bilgili, bilinçli, düzenli- planlı- yöntemli, kurallı ve yeterli olarak yaratan, seslendiren/ yorumlayan, kuramlayan, araştıran, uygulayan ve öğreten sanatçı, bilimci, eğitimci ve teknoloğ yetiştirmeye dönük bir strateji uygulanır. Bu uygulamalarda, bireyin ilgisi- isteği, yatkınlığı- yeteneği doğrultusunda ve ölçüsünde gelişip doyum sağlaması değil, onun ötesinde, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği biçim, kapsam ve düzeyde hazırlanması, biçimlenmesi, uzmanlaşması, gelişmesi ve yetkinleşmesi esastır”.

Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren, üstelik müzik eğitiminin üç kolu için de eğitimci yetiştiren güzide kurumlardandır. Müzik eğitiminin diğer kollarında ve meslek eğitimi veren diğer kurumlarda da olması gerektiği gibi; müzik eğitimi anabilim dallarında da “müzik eğitimi sürecinin etkili, verimli olabilmesi için hedef kitle ile onların yetenek düzeyleriyle ihtiyaçlarının, ulaşılması beklenen amaçların ve davranışların, uygulanacak yöntemlerin, kullanılacak materyallerin çok iyi belirlenmiş olması gerekir” (Acay, 2007: 10).

Anabilim Dallarında öğrenciler, dört yıl boyunca çeşitli meslek ve alan bilgisi dersleri almaktadırlar (YÖK, 1998). Bu derslerden biri de bireysel çalgı eğitimi dersi. Bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında anabilim dallarında yaylı, üfleli, mızraplı-tezeneli çalgıların eğitimi verilmektedir. Keman, adı geçen kurumlarda bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında eğitimi verilen, yaylı çalgılar ailesine üye ve öğrenci yoğunluğunun en yüksek olduğu çalgıdır. Kemanın birçok açıdan öğrenilmesi zor bir çalgı olduğu, çok sayıda araştırmada dile getirilmiştir (Tarkum, 2006; Uluç, 2006; Uslu, 2012; Çuhadar, 2016).

Müzik eğitimi anabilim dallarında diğer çalgılarda olduğu gibi; keman gibi gerek teknik, gerekse müzikal açılardan pek çok zorluğu barındıran bir çalgının eğitiminin etkili ve verimli yürütülebilmesi bazı önemli etmenlerle doğrudan ilişkilidir. Bu etmenlerden bir tanesi öğrencinin çalgıya fiziksel olarak yatkınlığıdır. Fenmen’e göre, (1991) öğrencinin fiziksel yapısının çalgı için uygun olup olmadığına bakmak önemlidir ve özellikle el ve kolların durumu dikkatle incelenmelidir. Öğrencinin

çalgısında uzun ve yorucu süreçler sonucunda verim alabilmesi açısından fiziksel özelliklerinin dikkate alınması önemli bulunmaktadır. Öyle ki; çalgıya fiziksel uygunluk konusunda ilgili tıp branşlarından görüş alınması yerinde olacaktır (Leblebicioğlu, 2005). Galamian da (1962) başarılı bir çalgı (keman) performansı için zihinsel ve estetik etkenlerin yanı sıra, özellikle fiziksel etkenlerin (parmakların, ellerin, kolların şekli, kas esnekliği ve çalma sırasında gereken hareketlerin kassal faaliyetleri) önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Spintge (2013) müzisyenlerin özellikle ellerinin sahip olduğu kemik ve kas özelliklerinin çalgı çalmayı zorlaştırıcı ya da kolaylaştırıcı etmenler olarak karşımıza çıktığını anlatmaktadır.

Bireysel çalgı eğitimi /keman derslerinin verimli geçmesi açısından bir diğer önemli bulunan etmen; öğrencinin çalgısına ilişkin motivasyonudur. Huit (2001) motivasyonu; davranışları harekete geçiren ve onlara yön veren içten gelen bir durum, hedef yönelimli davranışları yöneten istek olarak tanımlamıştır. Deci ve Ryan (1991)’ a göre; içten gelen isteklerle (içsel motivasyon yoluyla) hareket eden bir kişi, kendisinden istenen şekilde (dışsal motivasyon) hareket eden kişiye göre; amacına ulaşmada daha başarılı olacaktır. Çünkü kişinin kendisi yaptığının doğru, iyi olduğunu düşünmekte ve içten gelen bir istek duymaktadır. Zanden ve Pace (1984: 344), motivasyonun; “öğrenmenin derecesini, bilgiyi akılda tutma becerisini ve performansı etkilediğini” söylemektedirler. Büyükakasoy (1997) da diğer etmenlerin yanında öğrencinin çalgısını sevmesinin onu başarıya götürecektir yolda büyük aşama katetmesini sağlayacağını anlatmaktadır.

Bireysel çalgı eğitimi/ keman derslerinin etkililiği açısından önemli bulunan bir diğer etmen anabilim dallarının imkânları olarak karşımıza çıkmaktadır. Acay’a göre (2007: 5),

“Keman eğitimi için öğrenci seçiminde, müzik eğitimi anabilim dalının sahip olduğu çalgı sayısı ve bu çalgıların nitelikleri, anabilim dalında görev yapan öğretim elemanı sayısı, kurumun bünyesinde barındırdığı orkestra ve oda müziği topluluklarının keman öğrencisi ihtiyacı da önemli olacaktır. Öğrenci sayısı ile orantılı demirbaşı bulunmayan kurumlarda öğrenciler maddi imkanları ölçüsünde çalgı sahibi olmaya çalışmakta ve çoğunlukla ses-tını özellikleri açısından yetersiz, ucuz kemanlar edinmektedirler. Yine; yeterli sayıda keman öğretim elemanı olmayan anabilim dallarında, öğretim elemanı başına düşen ders saati fazla olduğundan bireysel derslere ayrılan süre kısıtlı kalmaktadır. Diğer yandan, okul orkestrasının keman öğrencisi ihtiyacı da unutulmamalıdır. Çünkü; okul orkestraları, çoğunlukla yaylı çalgılardan oluşturulan ve dengeli çalgı dağılımının homojenlik bakımından son derece önemli olduğu oda orkestralarının bir örneğidir”.

Parasız (2001), araştırmasında keman öğretim elemanlarının sayıca yetersiz bulundukları, çalışma odalarının sayısının ve kullanıma

uygunluğunun yetersiz oldukları sonuçlarına vararak kurumun imkanlarının çalgı eğitimindeki önemini vurgulamıştır. Yıldız (2013) ise, teknoloji destekli çalgı eğitimini tanıttığı makalesinde müzik eğitimi veren kurumların imkanlarının geliştirilmesinin önemi üzerinde durmaktadır.

Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında keman derslerinin verimliliğini etkileyeceği düşünülen bir başka etmendir. Öğrencilerin başarısında öğrencinin daha önceden almış olduğu eğitimin ve edindiği bilgilerin de etkisi büyüktür. Çoban (1987), öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyen en önemli etmenin, öğrencinin sahip olduğu müzik yeteneğinin yanı sıra, bölüme girmeden önceki ön bilgi ve becerileri olduğunu söylemektedir. Müzik Eğitimi Anabilim dalında öğrenim görmeye hak kazanmış ve kemana seçilmiş bir öğrencinin daha önceden almış olduğu keman eğitiminin okulda göstereceği başarıya etkisi olacaktır. Bazı teknik farklardan doğabilecek sorunlar ortaya çıkabilir, ancak; öğrenci bir altyapıyla donanık geldiğinden bu problemlerin giderilmesi uzun zaman almayacak, hızlı bir genel tekrar ile, seslendirilecek yeni etüt ve eserler sayesinde daha yetkin bir konuma ulaşacaktır. Tatar (1990) araştırmasında, üniversite eğitimi almaya gelmiş 17- 18 yaşındaki gençlerin çalgı eğitimi almaları konusunda, müzik yeteneği uygun olsa bile sertleşmiş kaslar ve kaybedilmiş motivasyonun yanısıra, birikim sağlanamamış yılların başarı sağlamada sebep olduğu zorluktan söz etmiştir.

Bir diğer önemli etmen ise; öğrencinin müziksel işitme yeteneği'dir. Günay ve Özdemir (2003), temiz çalmada en önemli materyalin, bireyin müziksel işitme yeteneği olduğunu vurgulamaktadırlar. Mesleki müzik eğitimi veren kurumların tümünün ortak özelliği, kuruma girişte yapılan bir müzik yetenek sınavı ile öğrenci alıyor olmalarıdır. Bu sınavlarda adayların, programın gerektirdiği müziksel davranışlara ve/veya müzik yeteneğine sahip oluş düzeyleri saptanmaya çalışılmakta ve her kurum bu temel boyutları saptamak bakımından kendine özgü bir müzik yetenek testi uygulamaktadır. Sevgi (1982)' ye göre; işitilen bir sesi ya da ses kümesini yineleme bilinçsiz, işitilen bir sesi ya da ses kümesini ad, süre, yükseklik farklarıyla tanıma ve saptayabilme bilinçli müziksel işitmedir. Baş (2000)' a göre müziksel işitme, okuma ve yazma eğitiminin genel amacı; öğrencide müziksel belleği, dikkat ritim duygusu, müzik tasavvuru, yaratıcılık, müziksel duyarlılık, doğru, çabuk ve güzel nota yazımı gibi davranışları ve becerileri kazandırıp geliştirmektir. Özellikle üflemleri ve yaylı çalgılarda doğru ve temiz ses elde etmek, seslerin yerleri piyanodaki gibi belli ve hazır olmadığından çalgıyı çalan kişiye bağlı olarak değişir, bunun en belirgin sebebi de çalan kişinin müziksel işitme duyarlılığıdır. Özmenteş' göre (2005); yaylı çalgı,

özellikle de keman eğitiminde entonasyon son derece önemlidir, bunun için çalgıyı çalacak kişinin gelişmiş bir müziksel işitme yeteneğinin olması gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen düşüncelerden yola çıkarak bu araştırmada amaç; müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi için öğrenci seçilirken göz önünde bulundurulması gereken ölçütleri saptamak, başarılı bir keman öğrenim süreci için başlangıçta bir keman öğrencisinde bulunması gereken özelliklerin neler olduğunu belirlemek; çalgıyı severek çalan, başarılı kemancılar yetiştirilmesine katkıda bulunabilmek; ayrıca, bu kurumlarda keman öğrenimi görmeyi hedefleyen öğrencilerin de hangi ölçütlere göre değerlendirileceklerini bilerek anabilim dalı giriş sınavlarına daha bilinçli bir şekilde hazırlanmaları ve kurumlara başvuruda bulunmalarının sağlanmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi için öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulması gereken uygun bireysel fiziksel özellikler ve mevcut durum hakkında öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
2. Müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi için öğrenci seçiminde öğrencinin çalgıya duyduğu istek ve motivasyonun önemi konusunda öğretim elemanı görüşleri ve mevcut durum nedir?
3. Müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi için öğrenci seçiminde kurumun imkanlarının önemi konusunda öğretim elemanı görüşleri ve mevcut durum nedir?
4. Müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi için öğrenci seçiminde öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin önemi konusunda öğretim elemanı görüşleri ve mevcut durum nedir?
5. Müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi için öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulması gereken müziksel işitme ölçütleri ve mevcut durum hakkında öğretim elemanı görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada Betimsel Araştırma Yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma yönteminde amaç; araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediğini ya da hangi sonuçları ortaya koyduğunu ön plana çıkarmaktır. “Betimleme yaklaşımında ‘ne’ sorusuna yanıt bulunabilir, ancak ‘neden’ ve ‘nasıl’ sorularına doğrudan yanıt verilmesi mümkün olmayabilir” (Yıldırım, Simsek, 2006: 222). Bu araştırmada Eğitim Fakülteleri kapsamındaki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının keman öğrencisi seçerken öğrencide hangi özellikleri

aradıkları ve keman eğitimi için seçilecek öğrencide bulunması gereken nitelikler saptanmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de tüm Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında görev yapmakta olan keman eğitimcilerinden ulaşılabilen 55 keman öğretim elemanı ve keman eğitimine uzun yıllar hizmet vermiş üç alan uzmanı oluşturmaktadır. Keman öğretim elemanlarının kişisel bilgileri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans Tablosu

	Gruplar	(f)	%
Öğretim elemanının görev yaptığı kurum (Üniversiteler)	Bolu Abant İzzet Baysal	6	11
	Pamukkale	3	5
	Selçuk	3	5
	Marmara	4	7
	Niğde	1	2
	Atatürk	3	5
	İnönü	5	9
	Dokuz Eylül	3	5
	Gazi Osman Paşa	5	9
	Karadeniz Teknik	5	9
	Yüzüncü Yıl	4	7
	Muğla	3	5
	Uludağ	3	5
	Gazi	7	13
	Toplam	55	100
Kıdem (yıl)	1-5	16	29
	6-10	5	9
	11-15	12	22
	16 ve üstü	22	40
	Toplam	55	100
Unvan	Profesör	5	9
	Doçent	1	2
	Dr. Öğr. Üyesi	14	25
	Öğr. Görevlisi	19	35
	Okutman	6	11
	Arş. Gör.	10	18
	TOPLAM	55	100

Tablo 1 incelendiğinde en fazla öğretim elemanının Gazi Üniversitesinden, en az öğretim elemanının ise Niğde Üniversitesinden alındığı söylenebilir. Öğretim elemanları mesleki kıdem yönünden incelendiğinde, 16 yıl ve üzerinde çalışan grubun diğerlerinden daha fazla olduğu; 6–10 yıl çalışan öğretim elemanları grubunun ise en düşük frekansa sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde katılımcıların ünvanları incelendiğinde sadece bir doçentle doçentlerin en az; 19 öğretim görevlisi ile öğretim görevlilerinin en çok katılan ünvan grubu olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmaya ait veriler; uzun yıllarını keman eğitimciliğine adanmış uzmanların görüş ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “görüşme formu”; ve mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda görev yapan keman öğretim elemanlarına uygulanan “anket” yardımıyla elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından görüşme formunda keman eğitimcilerinin keman eğitimi için öğrenci seçiminde herhangi bir özelliğe dikkat edip etmedikleri, keman eğitimcilerinin belirttikleri özelliklere bakılarak öğrenci seçimi yapmanın öğrenci ve öğretim elemanı açısından yararları, belirtilen özelliklerin keman eğitimcisinin öğrenciliği sırasında göz önünde bulundurularak bulundurulmadığı ve bunun ne gibi yarar ya da zararlar getirdiği ve son olarak; keman eğitimcilerinin öğretmenlikleri sırasında, belirtilen özelliklere kendilerinin dikkat edip etmedikleri ve bunun ne gibi sonuçlar doğurduğu hakkında sorular bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinden diğeri olan anket ise; 6 farklı boyut hakkında 14’ü kapalı, biri açık uçlu olmak üzere 15 soru içermektedir. Anketin birinci boyutu, katılımcıların kişisel özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacı ile oluşturulmuştur. İkinci boyutu, öğrenci seçimi yapılırken göz önünde bulundurulmuş fiziksel özelliklerle ilgili üç sorudan; üçüncü boyutu öğrencinin keman çalmaya istekli oluşu ile ilgili özellikleri içeren üç sorudan; dördüncü boyutu, anabilim dallarının imkânları ile ilgili iki sorudan; beşinci boyutu, öğrencilerin hazır bulunuşluk özellikleriyle ilgili iki sorudan ve altıncı boyutu öğrencilerin müziksel işitme yeteneği ile ilgili dört sorudan oluşmaktadır. Ankette, katılımcıların eksik gördüğü ya da eklemek istediği bilgileri de toplayabilmek için 15. soru açık uçlu olarak sorulmuştur.

Ölçme Aracının Geçerliği ve Güvenirliği

Ölçme aracının geliştirilme sürecinde alan yazından yararlanılmıştır. Ölçme aracı bir anket olduğu için geçerliğini sağlamak üzere ölçme ve alan uzmanlarına başvurulmuştur. Ölçme aracı asıl uygulamaya alınmadan önce uzmanların uyarıları dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçme aracının güvenirliliğini sağlayabilmek için test– tekrar

test tekniğinden yararlanılmıştır. Söz konusu anket, 6 farklı üniversiteden 20 öğretim elemanına üçer hafta arayla iki kez uygulanmış ve öğretim elemanlarının iki uygulamada verdikleri cevapların tutarlılığına bakılmıştır. Söz konusu güvenilirlik tekniği, cevaplayıcı tutarlık yüzdesi olarak adlandırılır. Bu teknikte cevaplayıcıların iki hafta arayla verdikleri cevapların tutarlık yüzdesi bulunur. Bu yüzdeyi hesaplarken, öncelikle cevaplayıcıların her biri için iki cevaplama da aynı seçeneğin işaretlendiği soru sayısı ile anketteki soru sayısı oranlanarak yüzle çarpılmıştır. Daha sonra her bir cevaplayıcının yüzdeleri toplanarak ortalama alınmıştır. Böylelikle hem tek tek cevaplayıcıların, hem de cevaplayıcı grubunun iki uygulamadaki tutarlığı elde edilmiş olur. Öğretim elemanlarının cevaplarındaki tutarlık Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretim Elemanlarının İki Uygulamadaki Cevaplarındaki Tutarlık Yüzdesi

Katılımcılar	Tutarlık yüzdesi
1	71
2	95
3	86
4	88
5	85
6	86
7	80
8	88
9	92
10	83
11	92
12	65
13	80
14	77
15	78
16	82
17	88
18	89
19	95
20	77
Güvenirlik ortalama	84

Tablo 2 incelendiğinde cevaplayıcıların iki uygulamadaki tutarlık yüzdeleri 65 ile 95 arasında değişmektedir. Deneklerin çoğunluğunun tutarlık yüzdesi ise 80 değerinin üzerindedir. Bu sonuçlara dayanarak anketin güvenilirliğinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Bulgular ve yorum

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Müzik Eğitimi Nabilim Dallarında keman eğitimi için öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulması gereken uygun bireysel fiziksel özellikler ve mevcut durum hakkında öğretim elemanı görüşleri nelerdir?

Birinci alt probleme yanıt verebilmek için, öğretim elemanlarının ankete verdikleri yanıtlar Tablo 3, 4 ve 5’te verilmiştir.

Tablo 3: Keman Eğitimin İçin Seçilecek Öğrencilerde Bulunması Gereken Fiziksel Özelliklerin Tercih Edilme Sıraları

Sırası	Parmak uzunluğu	Parmak uzunluk oranısı	Parmak boğumlarının özelliği	Parmaklararasacı	Bileklerin esnekliği	Kol boyu	Dirseklerin esnekliği	Boyun kısmının uzunluğu	Sağ ya da sol el kullanma	Parmak uçlarının özelliği	Tımak yapısı
Birinci	14	8	2	3	4	12	2	1	8	2	7
İkinci	11	18	4	4	2	2	1	1	1	6	1
Üçüncü	8	15	2	7	4	1	2	2	2	6	3
Dördüncü	5	2	10	7	9	3	0	0	6	4	3
Beşinci	3	4	3	5	6	9	5	2	2	5	2
Altıncı	3	2	8	8	4	3	3	0	7	4	3
Yedinci	1	0	7	5	8	6	3	1	2	8	4
Sekizinci	1	0	4	4	3	3	12	5	6	3	3
Dokuzuncu	0	0	5	1	6	3	9	7	3	3	5
Onuncu	1	2	0	0	1	1	4	14	6	6	6
Onbirinci	3	0	0	1	0	3	6	11	3	1	10
Boş	5	4	10	10	8	9	8	11	9	7	8
TOPLAM	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenci seçiminde göz önünde [63]

bulundurulması gereken fizyolojik özelliklerden parmak uzunluğu birinci ve ikinci sırada; parmak uzunluk orantısı ikinci ve üçüncü sırada; parmak boğumlarının özelliği dördüncü sırada; parmaklar arası açı altıncı, üçüncü ve dördüncü sırada; bileklerin esnekliği dördüncü ve yedinci sırada; kol boyu birinci ve beşinci sırada; dirseklerin esnekliği sekizinci ve dokuzuncu sırada; boyun kısmının uzunluğu onuncu ve on birinci sırada; sağ ya da sol el kullanma birinci ve altıncı sırada; parmak uçlarının özelliği yedinci sırada; tırnak yapısı on birinci sırada en çok tercih edilmiştir. On ikinci sıra ise diğer seçeneği ile açık uçlu bırakılmış ancak cevaplayıcılardan yeterli işaretleme gelmediği için analizlerde bu sıra çıkarılmış ve boş kabul edilmiştir. Bu sıralama yaklaşımı her bir özelliğin en fazla tercih edildiği sıraları, başka deyişle özelliklerin frekansının en yüksek olduğu iki sıra dikkate alınarak yapılmıştır. Genel olarak bakıldığında, parmak uzunluğu, parmak uzunluk orantısı, kol boyu, parmak boğumlarının özelliği, parmaklar arası açı ve bileklerin esnekliği ilk sıraları; dirseklerin esnekliği, sağ ya da sol el kullanma ve parmak uçlarının özelliği, tırnak yapısı, boyun kısmının uzunluğu ise son sıraları almaktadır.

Tablo 4: Öğretim Elemanlarının Keman Eğitimi İçin Öğrenci Seçmede Fizyoterapistlerden Yararlanmayla İlgili Görüşleri

Katılma düzeyi	(f)	%
Tamamen	10	18,2
Büyük ölçüde	26	47,2
Kısmen	16	29,1
Hiç	3	5,5
TOPLAM	55	100

Tablo 4 incelendiğinde, keman eğitimine öğrenci seçmede fizyoterapistlerden yararlanmanın ileride yaşanacak sorunları önlemede ve kararların daha isabetli olmasını sağlamada etkisi olup olmayacağı sorusuna öğretim elemanlarının % 65'inin büyük ölçüde ve tamamen etkisi olacağı düşüncesinde olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının % 29'u ise kısmen etkisi olacağı yönünde fikir bildirmişlerdir. Hiçbir etkisi olmayacağını düşünen öğretim elemanları ise % 5 düzeyindedir.

Görüşme yapılan üç alan uzmanı keman eğitimcisinin görüşleri de, öğretim elemanlarının görüşlerini destekler niteliktedir. Bu durum, eğitimcilerin şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

K.E.1. “Öğretim elemanları tarafından, hatta birtakım fiziksel yoklamalarla tıpcıların da desteği alınarak daha sağlıklı karar verilebilir”.

K.E.2. “Çok kısa boylu, kısa parmaklı çocuklar her ne kadar “keman

çalacağım” deseler de fiziksel yapıları buna uygun değil [...] Bu yüzden keman eğitimi için öğrenci seçiminde fiziksel uygunluk açısından dikkatli olunmalıdır”.

K.E.3. “Fiziksel özelliklerinin keman çalmak için uygun olması gerekli. Uzun parmaklı öğrencilerde daha iyi sonuç elde ediliyor. Parmaklar aşırı kısa olduğunda, üç parmak; yani işaret parmağı, orta parmak ve yüzük parmağı uzun, serçe parmağı birdenbire kısalan, diğer parmaklarına oranla kısa olan öğrenciler vardır. O zaman keman çalmakta zorlanıyorlar”.

Tablo 5: Öğretim Elemanlarının Keman Eğitimi İçin Öğrenci Seçiminde Göz Önünde Bulundurulan Fiziksel Özelliklere İlişkin Sıralamaları

Sırası	Parmak uzunluğu	Parmak uzunluk orantısı	Parmak boğumlarının özelliği	Parmaklar arası aç	Bileklerin esnekliği	Kol boyu	Dirseklerin esnekliği	Boyun kısmının uzunluğu	Sağ ya da sol el kullanma	Parmak uçlarının özelliği	Turnak yapısı	Hiçbiri
Birinci	10	7	2	4	4	9	1	1	6	2	3	20
İkinci	8	8	2	6	3	2	0	0	2	4	2	14
Üçüncü	8	10	0	2	3	2	2	1	2	2	3	3
Dördüncü	3	0	2	7	5	2	0	0	2	8	2	0
Beşinci	1	2	7	1	1	8	3	1	0	3	3	0
Altıncı	1	1	7	6	7	2	0	2	2	0	0	3
Yedinci	1	0	5	1	3	3	5	1	4	3	1	0
Sekizinci	1	2	1	1	2	1	7	4	3	2	2	0
Dokuzuncu	0	0	2	3	4	2	4	2	3	1	5	0
Onuncu	1	2	0	0	0	0	4	8	4	5	2	5
Onbirinci	2	0	0	0	0	0	4	9	3	1	6	0
Boş	19	23	27	24	23	24	25	26	24	24	26	10
TOPLAM	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55

Tablo 5 incelendiğinde, keman eğitimine öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulan fizyolojik özelliklerden parmak uzunluğu birinci, ikinci ve üçüncü sırada; parmak uzunluk orantısı üçüncü ve ikinci sırada; parmak boğumlarının özelliği beşinci ve altıncı sırada; parmaklar arası aç ikinci ve altıncı sırada; bileklerin esnekliği altıncı ve dördüncü sırada; kol boyu birinci ve beşinci sırada; dirseklerin esnekliği sekizinci ve yedinci sırada; boyun kısmının uzunluğu onuncu ve onbirinci sırada; sağ ya da sol el kullanma birinci, yedinci ve

onuncu sırada; parmak uçlarının özelliği dördüncü ve onuncu sırada; tırnak yapısı onbirinci ve dokuzuncu sırada en çok tercih edilmiştir. On ikinci sıra ise diğer seçeneği ile açık uçlu bırakılmış ancak cevaplayıcılardan yeterli işaretleme gelmediği için analizlerde bu sıra çıkarılmış ve boş kabul edilmiştir. Bu sıralama yaklaşımı her bir özelliğin en fazla tercih edildiği sıraları, başka deyişle özelliklerin frekansının en yüksek olduğu iki sıra dikkate alınarak yapılmıştır. Görüldüğü gibi; parmak uzunluğu, parmak uzunluk orantısı, kol boyu, parmak boğumlarının özelliği, parmaklar arası açı, sağ ya da sol el kullanma, bileklerin esnekliği ve hiçbirisi seçenekleri ilk sıraları, dirseklerin esnekliğine parmak uçlarının özelliği, tırnak yapısı, boyun kısmının uzunluğu ise son sıraları almaktadır.

Bu sonuçlara göre, “Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında fiziksel ölçütlerden parmak uzunlukları, parmak uzunluklarının orantısı, kol boyu, parmak boğumlarının özelliği, parmaklar arası açı, sağ ya da sol el kullanma ve bileklerin esnekliği öncelikli olarak göz önünde bulundurulmuş ölçütlerdir” denebilir. Hiçbiri seçeneğinin birinci ve ikinci sırada en çok tercih edilmiş olması ise; Anabilim Dallarının büyük kısmında adı geçen fiziksel özelliklerin hiçbirinin göz önünde bulundurulmadığını göstermektedir.

Tablolarda belirtilen görüşlerden yola çıkılarak; keman eğitimi için öğrenci seçimi yapılırken öğrencinin fiziksel yapısının, özellikle de parmaklarla ilgili fiziksel özelliklerin dikkate alınması ve çalgı seçimlerinde fizyoterapist yardımı alınmasının gerektiği, kurumların bir kısmında fiziksel özelliklerin göz önünde bulundurulduğu ya da çok özel durumlarda tedbir alındığı, ancak çoğunluğunda hiçbir fiziksel ölçüte dikkat edilmeden çalgı seçimi yapıldığı söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Türkiye’de Eğitim Fakülteleri GSEB MEABD’de keman eğitimi için öğrenci seçiminde öğrencinin çalgıya duyduğu istek ve motivasyonun önemi konusunda öğretim elemanı görüşleri ve mevcut durum nedir?

Öğretim elemanlarının, öğrencinin çalgıya duyduğu isteğin keman eğitimi için öğrenci seçimindeki etki düzeyini belirleyebilmek için ankette 4’lü likert tipinde 3 soru sorulmuştur. Bu sorular ve öğretim elemanlarının cevap dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Keman Eğitimi İçin Öğrenci Seçiminde, Öğrencinin Çalgıya Duyduğu İstekliliğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Etki düzeyi	Sizce kemanı istekle seçmek, keman çalma başarısında ne derece etkilidir?		Kurumunuzda keman eğitimi için öğrenci seçilirken öğrencinin keman çalmayı öğrenme isteği ne derece etkili olmaktadır?		Belirli bir deneme süreci konulması ve bu süreç sonucunda karar verilmesi sizce öğrencinin çalgıdaki başarısı üzerinde ne derece etkili olabilir?	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Tamamen	18	33	8	15	14	25
Büyük ölçüde	30	55	32	58	32	58
Kısmen	7	12	12	22	7	13
Hiç	0	0	2	3	2	4
Boş	0	0	1	2	0	0
TOPLAM	55	100	55	100	55	100

Tablo 6 incelendiğinde "Sizce kemanı istekle seçmek, keman çalma başarısında ne derece etkilidir?" sorusuna öğretim elemanlarının % 88'i tamamen ve büyük ölçüde; % 12, si ise kısmen cevabını vermiştir. Benzer biçimde, "Kurumunuzda keman eğitimi için öğrenci seçilirken öğrencinin keman çalmayı öğrenme isteği ne derece etkili olmaktadır?" sorusuna öğretim elemanlarının % 73, ü tamamen ve büyük ölçüde; % 12'si kısmen; % 3'ü hiç cevabını vermiştir. Diğer yandan "Belirli bir deneme süreci konulması ve bu süreç sonucunda karar verilmesi sizce öğrencinin çalgıdaki başarısı üzerinde ne derece etkili olabilir?" sorusuna öğretim elemanlarının % 83'ü tamamen ve büyük ölçüde; % 13'ü kısmen; % 4'ü ise hiç cevabını vermiştir.

Tablo 6'dan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğrencinin keman çalmaya duyduğu istekliliğin keman eğitimine öğrenci seçerken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir ölçüt olduğu ve kurumların genelinde bu ölçüte dikkat edildiği söylenebilir.

Görüşme yapılan keman eğitimcileri de bu görüşleri destekler nitelikte görüş bildirmişlerdir. Uzmanlar bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

K.E.1. *"Bence öğrencinin ilgisi, çalgı seçiminde dikkat edilmesi gereken birinci ölçüttür. Öğrencinin o çalgıyı seçmesi, ona seçme hakkının verilmesi çok önemli".*

K.E.2. *Öğrencinin çalgıyı severek, isteyerek çalması kendisini başarıya götürecektir önemli etkenlerdendir. İstemediği halde kemana uygun bulunarak bu çalgıya yönlendirilen öğrencilerin büyük çoğunluğunun başarı düzeylerinin düşük olduğunu gözlemledim".*

K.E.3. “Çalgı eğitiminde, hele hele keman gibi sabır isteyen ve zor bir çalgının öğrenilmesinde heves olmazsa öğrenci büyük ihtimalle başarısız olur”.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Türkiye’de Eğitim Fakülteleri GSEB MEABD’de keman eğitimi için öğrenci seçiminde kurumun imkanlarının önemi konusunda öğretim elemanı görüşleri ve mevcut durum nedir?

Tablo7. Öğretim Elemanlarının Keman Eğitimi İçin Öğrenci Seçmede Göz Önünde Bulundurulması Gereken İmkanlarla İlgili Sıralamaları

Sırası	Kurumun demirbaş kayıtlı keman sayısı	Kurumda görev yapan keman öğretim elemanı sayısı	Kurumun bünyesinde bulunan orkestra ve oda müziği topluluklarının ihtiyacı	Öğrencinin kendisine ait çalgısının olup olmaması
Birinci	2	41	8	2
İkinci	2	9	33	7
Üçüncü	17	1	2	26
Dördüncü	23	1	7	13
Boş	11	3	5	7
TOPLAM	55	55	55	55

Tablo 7 incelendiğinde, keman eğitimi için öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulması gereken imkanlardan "Kurumun demirbaş kayıtlı keman sayısı dördüncü ve üçüncü sırada; "Kurumda görev yapan keman öğretim elemanı sayısı" birinci ve ikinci sırada; "Kurumun bünyesinde bulunan orkestra ve oda müziği topluluklarının ihtiyacı" ikinci ve birinci sırada; "Öğrencinin kendisine ait çalgısının olup olmaması" üçüncü ve dördüncü sırada en çok tercih edilmiştir. Bu sıralama yaklaşımı her bir imkanın en fazla tercih edildiği sıraları, başka deyişle imkanların frekansının en yüksek olduğu iki sıra dikkate alınarak yapılmıştır. Görüldüğü gibi, birinci sırada "Kurumda görev yapan keman öğretim elemanı sayısı"; ikinci sırada, "Kurumun bünyesinde bulunan orkestra ve oda müziği topluluklarının ihtiyacı"; üçüncü sırada "Öğrencinin kendisine ait çalgısının olup olmaması"; dördüncü sırada "Kurumun demirbaş kayıtlı keman sayısı" en çok tercih edilmiştir denebilir.

Görüşme yapılan keman eğitimcileri de bu konuyla ilgili olarak benzer şekilde görüş bildirmişlerdir. Eğitimciler şunları söylemişlerdir:

K.E.1. “Öğrenci okulun olanakları çerçevesinde öğrenim görmek üzere gelir. Öğretim elemanı sayısı, çalgı durumu, çalışma odalarının durumu, programın genel çerçevesi ve felsefesi çok önemli. Keman öteden beri orkestraların baş çalgısı, bütün ciddi oda müziği topluluklarının temel çalgısıdır”.

K.E.2. “Kurumun imkanları ve ihtiyaçları, öğrenci seçiminde etkili olmalıdır ama maalesef böyle olmuyor”.

K.E.3. “Öğrencinin öğrenim göreceği okulun sahip olduğu imkanlar da muhakkak önemli.

Tablo 8: Öğretim Elemanlarının Keman Eğitimi İçin Öğrenci Seçmede Kendi Kurumlarında Göz Önünde Bulundurululan İmkanlarla İlgili Sıralamaları

Sırası	Kurumun demirbaşa kayıtlı keman sayısı	Kurumda görev yapan keman öğretim elemanı sayısı	Kurumun bünyesinde bulunan orkestra ve oda müziği topluluklarının ihtiyacı	Öğrencinin kendisine ait çalgısının olup olmaması
Birinci	1	42	9	3
İkinci	3	8	31	7
Üçüncü	12	3	4	27
Dördüncü	28	0	6	9
Boş	11	2	5	9
TOPLAM	55	55	55	55

Tablo 8 incelendiğinde, keman eğitimi için öğrenci seçiminde göz önünde bulundurululan imkanlardan "Kurumun demirbaşa kayıtlı keman sayısı dördüncü ve üçüncü sırada; "Kurumda görev yapan keman öğretim elemanı sayısı" birinci ve ikinci sırada; "Kurumun bünyesinde bulunan orkestra ve oda müziği topluluklarının ihtiyacı" ikinci ve birinci sırada; "Öğrencinin kendisine ait çalgısının olup olmaması" üçüncü, dördüncü ve beşinci sırada en çok tercih edilmiştir. Bu sıralama yaklaşımı her bir imkanın en fazla tercih edildiği sıralar, başka deyişle imkanların frekansının en yüksek olduğu iki sıra dikkate alınarak yapılmıştır. Görüldüğü gibi, birinci sırada "Kurumda görev yapan keman öğretim elemanı sayısı"; ikinci sırada, "Kurumun bünyesinde bulunan orkestra ve oda müziği topluluklarının ihtiyacı"; üçüncü sırada "Öğrencinin kendisine ait çalgısının olup olmaması"; dördüncü sırada "Kurumun demirbaşa kayıtlı keman sayısı" en çok tercih edilmiştir denebilir.

Tablolara bakıldığında; anabilim dallarına keman eğitimi için

öğrenci seçilirken kurumun imkanları dahilinde seçim yapılması ve özellikle kurumda görev yapan öğretim elemanı sayısının en önde gelmesi gerektiği, kurumlarımızda genellikle bu konuda gereken hassasiyetin gösterildiği söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında keman eğitimi için öğrenci seçiminde öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin önemi konusunda öğretim elemanı görüşleri ve mevcut durum nedir?

Tablo 9: Öğretim Elemanlarının Keman Eğitimi İçin Öğrenci Seçimde Göz Önünde Bulundurulması Gereken Hazır Bulunuşluk Özellikleri İlgili Sıralamaları

Sırası	Öğrencinin sınava girmeden önce keman eğitimi almış olması	Öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu teknik düzey	Öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu müzikal düzey	Öğrencinin daha önceden almış olduğu keman eğitiminin süresi	Öğrencinin kemanla ilgili müzik kültürü
Birinci	14	29	6	3	2
İkinci	3	16	23	9	2
Üçüncü	10	5	16	14	6
Dördüncü	12	1	4	17	14
Beşinci	10	0	1	8	27
Boş	6	4	9	4	4
TOPLAM	55	55	55	55	55

Tablo 9 incelendiğinde, keman eğitimi için öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulması gereken hazır bulunuşluk özelliklerinden "Öğrencinin sınava girmeden önce keman eğitimi almış olması" birinci ve dördüncü sırada; "Öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu teknik düzey" birinci ve ikinci sırada; "Öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu müzikal düzey" ikinci ve üçüncü sırada; "Öğrencinin daha önceden almış olduğu keman eğitiminin süresi" dördüncü ve üçüncü sırada; "Öğrencinin kemanla ilgili müzik kültürü" beşinci ve dördüncü sırada en çok tercih edilmiştir. Bu sıralama yaklaşımı her bir hazır bulunuşluk özelliğinin en fazla tercih edildiği sıralar, başka deyişle hazır bulunuşluk frekansının en yüksek olduğu iki sıra dikkate alınarak yapılmıştır. Görüldüğü gibi, birinci sırada "Öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu teknik düzey"; ikinci sırada, "Öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu müzikal düzey"; üçüncü sırada "Öğrencinin daha önceden almış olduğu keman eğitiminin süresi" dördüncü sırada "Öğrencinin sınava girmeden önce keman eğitimi almış olması"; beşinci sırada "Öğrencinin kemanla ilgili müzik kültürü" en çok tercih edilmiştir denebilir.

Görüşme yapılan keman eğitimi uzmanları da öğretim elemanlarının düşüncelerini desteklemişlerdir. Uzmanlar bu düşüncelerini şu cümlelerle dile getirmişlerdir:

K.E.1. “Eğer öğrenci bu kurumlara gelmeden önce kemana başlamışsa tabi ki onu sürdürmeli, öğrencinin daha önceki donanımı esas alınmalı, bu tür öğrencilerin ilerleme, kendilerini geliştirme hakları sınırlandırılmamalı”.

K.E.2. “Öğrenci eğer keman çalarak gelmişse onu bizim okulumuzda da sürdürmesine gayret ediliyor tabi”.

K.E.3. “Öğrencinin daha önceden edindiği bilgiler çok önemli. Eğer kemana daha önceden başladıysa ve iyi bir seviye tutturduysa, onu başka bir çalgıya geçirmenin bir anlamı yok”.

Tablo 10: Öğretim elemanlarının keman eğitimi için öğrenci seçmede kendi kurumlarında göz önünde bulundurulmuş hazır bulunuşluk özellikleriyle ilgili sıralamaları

Sırası	Öğrencinin sınava girmeden önce keman eğitimi almış olması	Öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu teknik düzey	Öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu müzikal düzey	Öğrencinin daha önceden almış olduğu keman eğitiminin süresi	Öğrencinin kemanla ilgili müzik kültürü
Birinci	22	24	4	2	2
İkinci	5	16	19	9	0
Üçüncü	7	5	16	11	6
Dördüncü	5	2	5	18	11
Beşinci	8	0	2	5	25
Boş	8	8	9	10	11
TOPLAM	55	55	55	55	55

Tablo 10 incelendiğinde, keman eğitimi için öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulmuş hazır bulunuşluk özelliklerinden "Öğrencinin sınava girmeden önce keman eğitimi almış olması" birinci sırada; "Öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu teknik düzey" birinci ve ikinci sırada; "Öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu müzikal düzey" ikinci ve üçüncü sırada; "Öğrencinin daha önceden almış olduğu keman eğitiminin süresi" dördüncü ve üçüncü sırada; "Öğrencinin kemanla ilgili müzik kültürü" beşinci ve dördüncü sırada en çok tercih edilmiştir. Bu sıralama yaklaşımı her bir hazır bulunuşluk özelliğinin en fazla tercih edildiği sıralar, başka deyişle hazır bulunuşluk frekansının en yüksek olduğu iki sıra dikkate alınarak yapılmıştır. Görüldüğü gibi, birinci sırada "Öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu teknik düzey"; ikinci sırada, "Öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu müzikal düzey"; üçüncü sırada "Öğrencinin daha önceden almış olduğu keman

eğitiminin süresi" dördüncü sırada "Öğrencinin sınava girmeden önce keman eğitimi almış olması"; beşinci sırada "Öğrencinin kemanla ilgili müzik kültürü" en çok tercih edilmiştir denebilir.

Tablolarda belirtilen görüşlerden yola çıkılarak; keman eğitimi için öğrenci seçimi yapılırken öğrencinin daha önceden almış olduğu eğitimin göz önünde bulundurulması gerektiği, öğrencinin çalgısında geldiği teknik düzeyin öncelik taşıdığı ve anabilim dallarında, belirtilen hazır bulunuşluk ölçütlerinin yine öncelikle teknik düzey olmak üzere göz önünde bulundurulduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Türkiye’ de Eğitim Fakülteleri GSEB MEABD’ de keman eğitimi için öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulması gereken müziksel işitme ölçütleri ve mevcut durum hakkında öğretim elemanı görüşleri nelerdir?

Tablo 11: Öğretim Elemanlarının Keman Eğitimi İçin Öğrenci Seçmede Göz Önünde Bulundurulması Gereken Ölçütlerle İlgili Sıralamaları

Sırası	Tek ses işitme	İki ses işitme	Üç ses işitme	Dört ses işitme	Ezgisel Bellek	Tartımsal Bellek	Solfej deşifre
Birinci	12	4	4	6	20	4	11
İkinci	0	9	3	4	10	19	5
Üçüncü	5	1	8	6	11	7	12
Dördüncü	4	4	6	15	5	4	6
Beşinci	2	11	13	0	4	8	4
Altıncı	1	13	9	4	1	7	4
Yedinci	17	0	1	10	0	1	8
Boş	2	13	11	10	4	5	5
TOPLAM	55	55	55	55	55	55	55

Tablo 11 incelendiğinde, keman eğitimi için öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulması gereken müziksel işitme ölçütlerinden tek ses işitme yedinci ve birinci sırada; iki ses işitme altıncı ve beşinci sırada; üç ses işitme beşinci ve üçüncü sırada; dört ses işitme dördüncü ve yedinci sırada; ezgisel bellek birinci ve ikinci sırada; tartımsal bellek ikinci ve beşinci sırada; solfej deşifre üçüncü ve birinci sırada en çok tercih edilmiştir. Sekizinci sıra ise diğer seçeneği ile açık uçlu bırakılmış ancak cevaplayıcılardan yeterli işaretleme gelmediği için analizlerde bu sıra çıkarılmış ve boş kabul edilmiştir. Bu sıralama yaklaşımı her bir özelliğin en fazla tercih edildiği sıraları, başka

deyişle özelliklerin frekansının en yüksek olduğu iki sıra dikkate alınarak yapılmıştır. Görüldüğü gibi; ezgisel bellek, tartımsal bellek ve solfej deşifre ilk sıraları; dört ses işitme, üç ses işitme, iki ses işitme ve tek ses işitme ise son sıraları almaktadır.

Bu sonuçlara göre; keman öğretim elemanlarının keman eğitimi için öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulması gereken ölçütlerden; ezgisel ve tartımsal bellek ile solfeji, tek, iki, üç ve dört ses işitmeden daha önemli gördükleri söylenebilir. Görüşme yapılan keman eğitimcileri de bu konuda benzer şekilde fikir belirtmişlerdir. Eğitimciler bu fikirlerini şöyle anlatmışlardır:

K.E.1. “Kemanda sesleri bulmak zordur, ancak seslerin yerleri, pozisyonlar gibi özellikler bakımından mandolinle keman büyük benzerlikler taşımaktadırlar ve mandolinde tuşe üzerinde nereye basacağını öğrenerek müziksel işitme yeteneği gelişen öğrenci kemanda da doğru ses elde etmek için zorlanmayacaktır”.

K.E.2. “Başka bir çalgıdaki gibi (delikli, üflemeli çalgılar, piyano ya da perdeli çalgılar) sabit sesler keman tuşesi üzerinde belli değildir. Öğrencinin, seslerin yeri belli olmayan bir tuşenin üzerinde doğru sesleri elde edebilmesi için çok hassas bir kulağa sahip olması gerekir”.

K.E.3. “Keman tuşesinde seslerin yerleri belli olmadığı için doğru sesleri elde etmek zordur. Bu yüzden keman çalacak öğrencinin sesleri çok iyi algılaması gerekir, yani müziksel işitme yeteneği bu çalgının öğrenilmesinde son derece önemli bir yer tutar”.

Tablo 12: Öğretim Elemanlarının Keman Eğitimi İçin Öğrenci Seçmede Kendi Kurumlarında Göz Önünde Bulundurulan Müziksel İşitme Ölçütleriyle İlgili Sıralamaları

Sırası	Tek ses işitme	İki ses işitme	Üç ses işitme	Dört ses işitme	Ezgisel Bellek	Tartımsal Bellek	Solfej deşifre	Hiçbiri
Birinci	7	3	2	2	13	3	8	13
İkinci	0	7	2	4	5	11	2	0
Üçüncü	1	1	9	3	6	4	8	0
Dördüncü	3	2	3	14	4	2	2	0
Beşinci	1	7	10	2	3	4	3	0
Altıncı	1	8	5	3	1	6	3	0
Yedinci	12	2	0	4	0	2	6	2
Sekizinci	0	0	0	0	0	0	0	0
Boş	30	13	24	23	23	23	23	42
TOPLAM	55	55	55	55	55	55	55	55

Tablo 12 incelendiğinde, keman eğitimi için öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulan müziksel işitme kriterlerinden tek ses işitme

yedinci ve birinci sırada; iki ses işitme altıncı ve beşinci sırada; üç ses işitme beşinci ve üçüncü sırada; dört ses işitme dördüncü sırada; ezgisel bellek birinci ve üçüncü sırada; tartımsal bellek ikinci ve altıncı sırada; solfej deşifre üçüncü ve birinci sırada en çok tercih edilmiştir. Sekizinci sıra ise hiçbir müziksel işitme kriterinin dikkate alınmadığı durumu tercih sırasıdır. Bu seçeneğin de 13 kez işaretlenmiş oluşu dikkat çekicidir (Toplam öğretim elemanlarının % 20'den fazlası bu seçeneği işaretlemiştir). Dokuzuncu sıra ise diğer seçeneği ile açık uçlu bırakılmış ancak cevaplayıcılardan yeterli işaretleme gelmediği için analizlerde bu sıra çıkarılmış ve boş kabul edilmiştir. Bu sıralama yaklaşımı her bir özelliğin en fazla tercih edildiği sıraları, başka deyişle özelliklerin frekansının en yüksek olduğu iki sıra dikkate alınarak yapılmıştır. Görüldüğü gibi, ezgisel bellek, tartımsal bellek, hiçbir ve solfej deşifre ilk sıraları; dört ses işitme, üç ses işitme, iki ses işitme ve tek ses işitme ise son sıraları almaktadır.

Bu bulgulara göre; Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında keman eğitimi için öğrenci seçilirken, müziksel işitme ölçütlerinden ezgisel ve tartımsal bellek ile solfej ve diktenin; tek, iki, üç ve dört ses işitmeden daha önemli bulunduğu, ancak bu kurumlarımızın bir kısmında hiçbir müziksel işitme ölçütüne dikkat edilmediği söylenebilir.

Tablo 13: Keman Eğitimi İçin Öğrenci Seçiminde Göz Önünde Bulundurululan Başka Müziksel İşitme Ölçütü Olup Olmama Durumu

	Kurumunuzda keman eğitimi için öğrenci seçmek amacıyla gerçekleştirilen başka bir müziksel işitme aşaması var mı?		Keman eğitimi için seçilecek öğrenciler için konmuş müziksel işitme baraj puanı var mı?	
	f	%	f	%
Evet	6	11	6	11
Hayır	49	89	49	89
TOPLAM	55	100	55	100

Tablo 13 incelendiğinde, öğretim elemanlarının sadece % 11'i “keman eğitimine öğrenci seçmede başka bir müziksel işitme ölçütü ve müziksel işitme barajı var mı” sorusuna evet cevabı vermiştir. Buna göre, keman eğitimi veren bölümlere öğrenci seçilirken okulların çoğunda Tablo 11'de belirtilen müziksel işitme ölçütlerinin kullanılmakta olduğu, belirtilenler haricinde başka ölçütlerin kullanılmadığı söylenebilir.

Tablolarda belirtilen görüşlerden yola çıkılarak; perdesiz bir çalgı olmasından dolayı, keman eğitimi için seçilecek öğrencinin iyi ve

gelişmiş bir müziksel işitme yeteneğine sahip olmasının önemli olduğu, daha kaliteli bir seçim yapılabilmesi için ezgisel ve tartımsal bellek ile, solfej deşifre ve dikteye ağırlık vermek gerektiği söylenebilir. Diğer yandan; anabilim dallarının bir kısmında belirtilen müziksel işitme ölçütlerinden hiç birinin göz önünde bulundurulmadığı ve sadece çok küçük bir bölümünde müziksel işitme baraj puanı uygulandığı yorumu yapılabilir.

Sonuç

Anketlerden elde edilen verilere göre; Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında keman eğitimi için öğrenci seçiminde özellikle parmak uzunlukları ile kas yapısına dikkat edilmesi gerektiği; tırnak yapısı, parmak uçlarının özelliği ve boyun kısmının özelliğinin ise fazla önem taşımadığı belirlenmiştir. Çalgı seçiminde ya da giriş sınavlarında fizyoterapistin bulunmasının yarar sağlayabileceği anlaşılmış, belirtilen kurumlarımızda; fiziksel uygunluğa ayrıntıya inmeden bakılmakta olduğu, istisna birkaç kurum dışında öğrencilerin fizyoterapistlerin kontrolünden geçirilmemekte, çoğunlukla eğitime başladıktan sonra tespit edilen aksaklıklarda ya da çok belirgin bir kusur varsa doktor muayenesine gönderilmekte oldukları anlaşılmış, bu kurumların büyük kısmında fiziksel uygunluk bakımından hiçbir ölçütün göz önünde bulundurulmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretim elemanları, keman gibi zor bir çalgıyı öğrenmede isteğin son derece önemli bulunduğu saptanmış, öğretim elemanları, istemediği halde keman eğitimi için uygun görülerek seçilen öğrencinin başarı seviyesinin düşeceği görüşünde birleşmişlerdir.

Belirtilen kurumlarda keman eğitimi için öğrenci seçilirken öğrencinin isteğinin ön planda tutulmakta olduğu, son yıllarda giderek artan sayıda öğrencinin Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nden gelmesinden dolayı, lisede öğrenci hangi çalgıya devam etmekte (çok özel durumlar hariç) eğitimine aynı çalgıyla devam etmekte olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada ulaşılan veriler ışığında, müzik eğitimi anabilim dallarında kurumun imkanlarının mutlaka göz önünde bulundurulmasının gerektiği, özellikle kurumda görev yapan keman öğretim elemanı sayısının birinci sırada önem taşıması gerekliliği, bunun yanında kurumun demirbaşaya kayıtlı keman sayısının, keman eğitimi için öğrenci seçiminde önemli olmayabileceği anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının, keman eğitimine öğrenci alırken göz önünde bulundurulması gereken kurumun sahip olduğu imkanları sıralamasıyla, keman eğitimine öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulmuş imkanları sıralaması küçük farklar olmakla birlikte büyük bir paralellik, tutarlık göstermektedir. Bu durum, olması gereken

durumla var olan durum arasında önemli bir fark olmadığı yorumuna ulaşmayı sağlamaktadır.

Anabilim dallarında keman eğitimi için öğrenci seçiminde öğrencinin kemanda geldiği teknik ve müzikal düzeyin, göz önünde bulundurulması gereken en önemli ölçütler oldukları, eğer öğrenci daha önce kemana başlamış ve iyi bir seviyeye gelmişse başka çalgıya geçirmemek gerektiği belirlenmiştir. Belirtilen kurumlarda keman eğitimi için öğrenci seçilirken öğrencinin daha önceden gelmiş olduğu teknik ve müzikal düzeyin göz önünde bulundurulması en önemli ölçütler oldukları anlaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının, keman eğitimine öğrenci alırken göz önünde bulundurulması gereken hazır bulunuşluk özelliklerini sıralamasıyla, keman eğitimine öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulması gereken hazır bulunuşluk özelliklerini sıralaması küçük farklar olmakla birlikte büyük bir paralellik, tutarlık göstermektedir. Bu durum da, olması gereken durumla var olan durum arasında önemli bir fark olmadığı yorumuna ulaşmayı sağlamaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre; müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi için öğrenci seçiminde gelişmiş bir müzik kulağının oluşuna dikkat edilmesi gerektiği, ezgisel ve tartımsal belleğin yanı sıra, solfej deşifre ve dikte sınavlarının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çünkü bu aşamaları başarıyla geçen öğrenci tek, iki, üç ve dört ses işitme aşamaları zaten yapacaktır. Belirtilen kurumların pek çoğunda ezgisel ve tartımsal bellek ile solfej deşifre ve dikte sınavları önem kazanmış durumdadır, ancak çalgı seçimleri esnasında bazı kurumlarımızda müziksel işitme ölçütlerinin hiçbirine önem verilmemekte, anabilim dallarının birkaç tanesi dışında keman eğitimi için öğrenci seçmek amacıyla uygulanan özel bir aşama ya da konmuş baraj puanı bulunmamaktadır.

Anketin uygulandığı kurumların küçük bir bölümünde öğretim elemanlarının keman eğitimine öğrenci alırken göz önünde bulundurulması gereken müziksel işitme kriterleri sıralamalarıyla, keman eğitimine öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulması gereken müziksel işitme kriterleri sıralaması paralellik göstermekle beraber, hiçbir kriterin göz önünde bulundurulmadığı anlamına gelen hiçbir seçeneğinin çok sayıda cevaplayıcı tarafından işaretlendiği gözden kaçırılmaması gereken ve sonuçları etkileyecek bir durumdur.

Keman eğitimine uzun yıllar hizmet etmiş üç alan uzmanı ile yapılan görüşmeler de anketlerden elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak şu öneriler getirilebilir;

Öğretim Elemanlarına Öneriler;

*Müzik eğitimi anabilim dallarına keman eğitimi için öğrenci seçiminde, ilerleyen dönemlerde teknik zorlukların yaşanmaması adına, öğrencilerin fiziksel uygunluklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Giriş sınavlarında ya da çalgı seçimi aşamasında öğrencilerin fizyoterapist kontrolünden geçirilmeleri faydalı olacaktır.

*Başarıya ulaşmada, özellikle de keman gibi zor bir çalgının eğitiminde çalgıyı çalmaya duyulan istek son derece önemli olduğundan, müzik eğitimi anabilim dallarına öğrenci seçiminde göz ardı edilmemelidir. Öğrencilere bir yarıyıl çalgıyı tanıma, daha sonra seçme şansı verilebilir.

* Müzik eğitimi anabilim dallarına keman eğitimi için öğrenci seçilirken, kurumun sahip olduğu imkanlardan özellikle keman öğretim elemanı sayısı ve oda orkestralarının ihtiyacı göz önünde bulundurulmalıdır.

* Müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi için öğrenci seçilirken öğrencinin daha önce kemanda gelmiş olduğu teknik ve müzikal düzey üzerinde durulmalıdır.

* Perdesiz bir çalgı olması sebebiyle seslerin yerlerini tuşede bulma zorluğu taşıyan keman için öğrenci seçiminde öğrencinin sahip olduğu müziksel işitme yeterliğine dikkat edilmesi gerekir. Gelişmiş bir müziksel işitme yeteneğine sahip olan öğrencileri belirlemek amacıyla solfej deşifre ve dikte aşamalarına önem verilmelidir, bu aşamaları başarıyla geçen öğrenci tek, iki, üç ve dört ses işitmeyi zaten başaracaktır. Entonasyon problemlerini en aza indirmek amacıyla müziksel işitme aşamalarında baraj puanı belirlenmelidir.

*Öğrencilerin Eğitim Fakülteleri GSEB MEABD sınavlarına girmeden önce bilgilendirilmesi açısından, başvuru kitapçıklarına ya da sınav yönergelerine aranacak ölçütlerin ve öğrencilerin sahip olması gereken özellikler belirtilmelidir.

Araştırmacılar için Öneriler;

*Benzer araştırmalar diğer kurumlarda ve eğitimi verilen diğer çalgılar için öğrenci seçimlerine yönelik olarak yapılabilir.

*Araştırmanın problemde belirtilen ölçütler ayrı ayrı ele alınarak bu ölçütlerin çalgı eğitimi üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Kaynakça

Acay, S. (2007). Türkiye’de eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümü, müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi için öğrenci seçiminde ölçütler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Baş, E. (2000). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü 1993- 1994 Girişli Öğrencilerinin Müziksel İşitme Okuma Yazma Eğitimi ile Piyano Eğitimindeki Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.

Büyükkaksoy, F. (1997). *Keman Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler*, Ankara: Armoni Ltd. Şti.

Çoban, S. (1987). Üniversitelerimizin Eğitim Fakültelerinde Çağdaş Türk Müziği Yetiştirmede Anadal Keman Eğitimi Sorunları ve Çözümleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.

Çuhadar, C. H. (2016). Keman çalmadaki teknik zorluklara yönelik görüşler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt 25, sayı 3, 129-138.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. In Steers, R.M. & Porter, L.W. (Eds.) *Motivation and Work Behavior*, 5th Edition. New York: McGraw-Hill, Inc.

Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin el kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Galamian, I. (1962). *Principles of violinplaying&teaching*. New Jersey: Prentice-HallInc.

Günay, E. ve Özdemir, M. A. (2003). *Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Huitt, W. “Motivation to learn: An overview.” *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University, 2001. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate.html>. adresinden 16.03.2007 tarihinde alınmıştır.

Leblebicioğlu, G. (2005). Enstrümantalist müzisyenlerde el sorunları. *Müzisyen Sağlığı Günleri I*, Yıldız Teknik Üniversitesi.

MEB. (2018). *Müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar*, Ankara: TC. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özmenteş, S. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt6, sayı 9.

Parasız, G. (2001). Türkiye’ de, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Ana Çalgı Keman Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Say, A. (2002). *Müzik Sözlüğü*. 1. Basım, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Sevgi, A.(1982). Gazi Yüksek Öğretmen Yazma Eğitimi I. II. Yarıyıllarında Kullanılacak Yöntem, Kaynak, Araç- Gereçler Üzerine Bir Araştırma, Basılmamış Asistanlık Tezi, *Gazi Üniversitesi*.

Spintge, R. (2013). *Musik in der Medizin / Music in Medicine*. (4.basım), Berlin: Springer.

Tarkum, E. (2006). Keman öğretiminde kullanılacak alıştırma ve etütlerin seçimi ve uygulanması. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt 2, sayı 4, 175- 182.

Tatar, J. (1990). Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinin Giriş Sınavlarında Müziksel İşitme Yeteneğinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.

Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uluç, Ç. (2006). Güzel sanatlar liselerinde keman eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Uslu, M. (2012). Nitelikli keman eğitimine yönelik yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, cilt 1, sayı 4.

Yıldız, Y. (2013). Model önerisi: geleceğin müzik eğitimi kurumları için teknoloji destekli çalgı eğitim sınıfı. Bildiri, *International Symposium on Changes and New Trends in Education*, Symposium Proceedings Book Volume I, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*.

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c adresinden 12.11.2018 tarihinde alınmıştır.

Zanden, J. W. V. ve Pace, A. J. (1984). *Educational Psychology in Theory and Practice*, 2nd Edition, NewYork: Random House.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MÜZİK ETKİNLİKLERİNDE KULLANILAN ÇOCUK ŞARKILARININ İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Çamlıbel Çakmak

*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim
Dalı*

Dr. Öğr. Üyesi Senem Acay Sözbir

*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim
Dalı*

Giriş

Okul öncesi eğitim, içinde bulunduğumuz yüzyılda artık, çocuğun gelişiminde, öğrenmesinde ve birey olarak kendini gerçekleştirmesinde önemi su götürmeyen bir gereklilik olarak kabul görmektedir. Algıları son derece açık olan, binlerce uyarının ortasında bulunan çocukların gelişim alanlarını desteklemek, onları güzel bir geleceğe hazırlamak açısından okulda edinecekleri kazanımlar belki de yaşamsal önem arz etmektedirler.

Okul ortamında çocuklara kazandırılması planlanan davranışlar eğitim programlarıyla düzenlenir. Türkiye’de okul öncesi eğitim programı incelendiğinde (MEB, 2013) çocuk merkezli, esnek, sarmal, eklektik, dengeli, oyun temelli, keşfetmeye dayalı, yaratıcılığı ön planda tutan, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik etme amacı güden, tema ve konuların araç olduğu, öğrenme merkezlerinin, aile eğitimi ve katılımının önemli olduğu, değerlendirme sürecinin çok yönlü olduğu, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verdiği, rehberlik hizmetlerine önem vermesi özelliklerinin yanı sıra kültürel ve evrensel değerleri dikkate alma özellikleri ile de öne çıktığı anlaşılmaktadır. Programda yer alan bu özellikler çeşitli kazanımlar ve göstergeleri ile kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Okul öncesi eğitim programında çocuklara kazandırılmak istenen davranışlar çeşitli etkinlikler kapsamında ele alınmaktadır. Müzik etkinlikleri, “çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyici bir etkiye sahip” (Sığırtmaç, 2002: 31) olması açısından önemli bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimde müzik etkinlikleri, okul öncesi eğitim programının öngördüğü kazanım ve göstergeleri destekleyecek şekilde; sesleri dinleme, sesleri ayırt etme, ses üretme çalışmaları, nefes açma çalışmaları, ritim çalışmaları, şarkı söyleme, yaratıcı dans, müzikli dramatizasyon ve müzikli öykü çalışmalarını içerir (MEB, 2017).

Programların anlam kazanması ve amaçlarına ulaşması açısından uygulamadaki görünümleri önemli bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim

programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu anlamda sorumluluk üstlendiklerini söylemek yerinde olacaktır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun müzik etkinlikleri kapsamında ağırlıklı olarak şarkı öğretim çalışmaları yaptıkları anlaşılmaktadır (Sığırtmaç, 2002; Acay Sözbir ve Çamlıbel Çakmak, 2016; Yılmaz Bolat, 2017).

Şarkı öğretimi, çocukların dil gelişimini desteklemenin yanı sıra, kelime dağarcığının artmasına, şarkıların içerdiği sözcüklerin anlamlarının öğrenilmesiyle kavram gelişimine yardımcı olur. “Eğitici ve öğretici çocuk şarkıları, ezgili saymaca, bilmece, tekerleme ve atasözleri dil gelişimine katkı sağlamak için kullanılan araçlardır. Çocuk bunları söylerken hem zevk alacak hem de doğru ve akıcı konuşma becerilerini kazanacaktır” (MEB, 2013: 48). Artan (1994) ve Arslan (1999) müzik eğitimiyle kavram gelişimi arasında ilişki olduğunu söylemektedirler. Eren’e göre (2006: 18), “şarkı söyleme çalışmalarında en önemli şey şarkı seçimidir. Şarkı seçiminde çocukların gelişim düzeyleri, özellikle ses sınırları iyi bilinmelidir. Çocuklar günlük yaşantılarında gördükleri, yaşadıkları, bildikleri konularla ilgili şarkılarla daha fazla ilgilenirler. Şarkı öğretimi yoluyla çocuk, sesini kullanma, şarkının sözlerine doğru telaffuz etme ve müziğine uygun hareket etme becerilerini geliştirir”.

Müzik etkinlikleri kapsamında şarkı öğretiminde kullanılacak şarkıların seçiminde göz önünde bulundurulması gereken noktalar arasında ”çocukta milli duyguları güçlendirmelidir, çocukların vatansever olmasını sağlayan, bayrağın anlamını öğreten, Atatürk’ü tanıtan şarkılar seçilmelidir, milli kültürünü, vatanını ve ulusunu tanıtan şarkılar olmalıdır, insanı ve doğayı tanıtan, doğa sevgisini kazandıran şarkılar seçilmelidir” (MEB, 2017: 15) maddeleri yer almaktadır. Bu maddelerde yer alan ifadeler, aynı zamanda MEB yönergesinde bulunan değerlerin (sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü- duyarlılık, özgüven, empati, adil olma, cesaret, liderlik, nazik olma, dostluk, yardımlaşma, dayanışma, temizlik, doğruluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapma, çalışkanlık, paylaşımcı olma, şefkat- merhamet, selamlaşma, alçakgönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık) kazandırılmasına da işaret etmektedir. O halde, şarkı öğretiminde öğretmenler tarafından seçilecek şarkıların, değerlerin kazandırılmasına destek olacak içerikte seçilmesine özen gösterilmesi yerinde olacaktır.

Gerek Türkiye’de, gerekse diğer ülkelerde yapılan çalışmalar, şarkı seçimlerinin değerlerin kazandırılmasında etken olduğunu ortaya koymaktadır (Unesco, 2002; Muldima ve Kiilu, 2012; Karagöz, 2013; Göher, 2015; Nart, 2017; Yükrük ve Akarsu, 2015). Bu araştırma ile de,

okul öncesi öğretmenlerinin şarkı öğretiminde kullandıkları şarkıların belirlenmesi ve bu şarkıların konu dağılımları ile şarkı sözlerinde yer verilen değerlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında bu amaç doğrultusunda 4 farklı araştırma sorusu oluşturulmuştur.

1. Okul öncesi eğitim müzik etkinliklerinde en fazla kullanılan çocuk şarkıları nelerdir?
2. Okul öncesi eğitim müzik etkinliklerinde kullanılan çocuk şarkılarının konu dağılımları ve tercih edilme durumları nasıldır?
3. Okul öncesi eğitim müzik etkinliklerinde kullanılan çocuk şarkılarında MEB yönergesinde belirtilen değerlere ne ölçüde yer verilmiştir?
4. MEB yönergesinde belirtilen değerler hangi şarkılarda, nasıl ele alınmıştır?

Yöntem

Bu çalışma doküman inceleme yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Dokümanlar; nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu demektir ki, doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabileceği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 140).

Araştırmanın Örneklemi ve Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde Bolu il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeniyle görüşülmüştür. Öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden okul öncesi müzik etkinliklerinde en fazla kullandıkları 10 çocuk şarkısını belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen şarkı listelerine bağlı olarak belirtilen şarkılara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında ulaşılan öğretmenlerden bazıları öğrencilerine bir yılda 10 şarkı öğretmediklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu öğretmenler sayıca 10'dan az şarkı ismi vermişlerdir. Toplamda öğretmenlerden 287 çocuk şarkısı ismi alınmıştır. Tekrarlanan şarkıların elenmesi ile araştırmaya 119 farklı çocuk şarkısı dahil edilmiştir. Araştırmanın verilerini söz konusu şarkı listesi oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntem, ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. İçerik analizinde tımdengelimci bir yol takip edilmekte, araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra, incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmelidir (Silverman, 2001, akt.,Özdemir, 2010).

Bu araştırmanın verilerinin analizi aşamasında, araştırmaya dahil edilen ocuk şarkılarının isimleri ve yanlarına şarkı sözleri yazılmıştır. Analiz sürecinde şarkıların konusu, MEB yönergesinde bulunan 27 değerin işlenmesi (sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü- duyarlılık, özgüven, empati, adil olma, cesaret, liderlik, nazık olma, dostluk, yardımlaşma, dayanışma, temizlik, doğruluk, dürüşlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapma, alışkanlık, paylaşımcı olma, şefkat- merhamet, selamlaşma, alakgönüllölük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık) ve kullanım sıklığı gibi değişkenlere göre kodlamalar yapılarak kategoriler oluşturulmuştur. şarkı sözleri yazılarak yanına konu ve Meb yönergesindeki değerlere göre tema tabloları oluşturulmuştur. şarkılar incelenerek konusu ve içerisinde hangi değerin yer aldığı ve şarkı mısralarında ne şekilde yer verildiği yazılmıştır.

Araştırmada i güvenirlilik başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşıp ulaşamayacağına ilişkindir (Yıldırım ve şimşek, 2000). Bu araştırmada da güvenirliliği sağlamak amacıyla veriler aynı zamanda iki uzaman tarafından incelenmiş ve sonuçları tutarlılık açısından karşılaştırılmıştır. Verilerden elde edilen konu ve değerin şarkı içinde nasıl geçtiğini belirtmek amacıyla sözler örneklerle yazılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi eğitim müzik etkinliklerinde öğretmenler tarafından en fazla kullanılan ocuk şarkılarının incelendiği araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde verilmiştir.

Birinci araştırma sorusu kapsamında okul öncesi müzik etkinliklerinde en fazla kullanılan ocuk şarkılarının neler olduğu incelenmiştir. Analiz sonrası en fazla kullanılan ocuk şarkılarına ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Okul Öncesi Müzik Etkinliklerinde En Fazla Kullanılan Şarkılar

Şarkı İsmi	f	%
Kırmızı balık	10	3.5
Vücudumuz	9	3.1
Bay mikrop	8	2.8
Pinokyo	7	2.4
Hapşu	7	2.4
Dik dur kardeşim	7	2.4
Gökyüzü	6	2.1
Ceviz adam	6	2.1
Patates adam	6	2.1
Yengeç	5	1.7
Tavşan	5	1.7
Yaramaz Farecik	5	1.7
Ellerim tombik tombik	5	1.7
Elma kurdu	5	1.7
Bak bir örümcek	5	1.7
Cumhuriyet	5	1.7
Köpek uçmak istemiş	5	1.7
Yaşasın okulumuz	5	1.7
Karga ile tilki	4	1.4
Ali babanın çiftliği	4	1.4
Çalışkan olmalıyız	4	1.4
Sonbahar	4	1.4
Okulum	4	1.4

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi eğitim müzik etkinliklerinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en fazla “Kırmızı balık” (f:10, % 3,5) şarkısının kullanıldığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde ikinci sırada en fazla “Vücudumuz”(f:9, % 3.1) şarkısını kullandıkları, onu ise “ Bay mikrop” (f:8, % 2.8), “Pinokyo” (f: 7, % 2.4), “Hapşu”(f: 7, % 2.4) ve “ Dik dur kardeşim” (f: 7, % 2.4) şarkılarının takip ettiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan çocuk şarkılarından 4 ve 4'ten daha fazla kez söylenenler tabloya dahil edilmiştir. İkinci araştırma sorusu kapsamında okul öncesi müzik etkinliklerinde kullanılan çocuk şarkılarının konuları ve bu konuların öğretmenlerden tarafından kullanılma durumları incelenmiştir. Çocuk şarkılarının konulara göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Okul Öncesi Müzik Etkinliklerinde Kullanılan Çocuk Şarkılarının Konuları Ve Bu Konuların Öğretmenler Tarafından Kullanılma Durumları

Şarkı Konusu	n	%	f	%
Hayvanlar	31	26.1	92	32
Uzay / doğa olayları	9	7.6	19	7
Sağlık	6	5.0	21	7
Temizlik	6	5.0	11	4
Masal kahramanı	5	4.2	15	5
Okul	5	4.2	15	5
Orman / ağaç	5	4.2	7	2
Atatürk	5	4.2	9	3
Vücudumuz	4	3.4	18	6
Sebzeler / meyveler	4	3.4	10	3
Aile	4	3.4	6	2
Oyuncak	4	3.4	6	2
Sayılar / şekiller	4	3.4	6	2
Çocuklar	4	3.4	5	2
Belirli günler / bayramlar	3	2.5	8	3
Barış / mutluluk	3	2.5	7	2
Beslenme	3	2.5	6	2
Meslekler	3	2.5	4	1
Selamlaşma / tanışma	2	1.7	4	1
Diğer	9	7.6	18	6
TOPLAM	119	100	287	100

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi müzik etkinliklerinde en fazla “Hayvanlar”ın (n:31, %26.1) konu edildiği şarkıların kullanıldığı görülmektedir. Ardından ikinci sırada “Uzay/ doğa olayları” (n:9, % 7.6) konusunun olduğu ve bu konuları “Sağlık” (n:6, % 5) ve “Temizlik” konulu (n:6, % 5) şarkıların takip ettiği dikkat çekmektedir

Diğer taraftan Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin de benzer şekilde en fazla konusu “Hayvanlar” (f:92, %32) olan şarkıları tercih ettikleri görülmektedir. “Hayvanlar”konusunun ardından;“Sağlık” (f: 21, % 7), “Uzay/ doğa olayları” (f: 19, % 7) ve“Vücudumuz” konulu (f:18, % 6) şarkıların en fazlakullanıldığı belirlenmiştir.

“Vücudumuz” konusunda araştırma kapsamında 4 farklı şarkıya ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise bu konudaki şarkıları 18 kez dile getirdikleri görülmüştür.

Araştırmada üçüncü araştırma sorusu kapsamında okul öncesi eğitim müzik etkinliklerinde kullanılan çocuk şarkılarında MEB yönergesindeki değerlere ne ölçüde yer verildiği incelenmiştir. Analiz sonrası elde edilen bulgular Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3: Çocuk Şarkılarında İşlenen Değerler

Meb Yönergesi Değerler	f
Sevgi	19
Temizlik	6
Sorumluluk	5
Hoşgörü-duyarlılık	5
Özgüven	4
Yardımlaşma dayanışma	4
Doğruluk dürüstlük	3
Çalışkanlık	3
Saygı	2
Empati	2
Dostluk	2
İyimserlik	2
Vatanseverlik	2
Selamlaşma	2
İyilik yapmak	1
Şefkat - merhamet	1
Kültürel mirasa sahip çıkma	1
Fedakârlık	1
TOPLAM	65

Tablo 3 incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen şarkı içerikleri değerlendirildiğinde Meb yönergesinde belirlenen 27 değerden 18’inin destekteklendiği görülmektedir. Başka bir ifade ile okul öncesi öğretmenleri tarafından müzik etkinliklerinde kullanılan şarkılarda 18

farklı değerin konu edildiği (işlendiği) tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocuk şarkılarında en fazla “sevgi” (f:19) değerinin işlendiği görülmektedir. Bununla birlikte “temizlik” (f: 6), “sorumluluk” (f: 5), “hoşgörü-duyarlılık” (f: 5), “özgüven” (f: 4), “yardımlaşma-dayanışma” (f: 4) değerlerinin sık işlendiği söylenebilir. Diğer taraftan Meb yönergesinde ifade edilen 9 değerin ise incelenen şarkılar kapsamında ele alınmadığı (işlenmediği/ desteklenmediği) görülmüştür. Değerlerden “*adil olma, aile birliğine önem verme, alçakgönüllülük, bağımsız ve özgür düşünebilme, cesaret liderlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, nazik olmak ve paylaşımcı olmak*” değerlerinin bu şarkılarda hiç yer almadığı tespit edilmiştir.

MEB yönergesinde belirtilen değerlerin işlenmediği şarkılara ilişkin bilgiler ise Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: MEB Yönergesindeki Değerleri Destekleyen Çocuk Şarkıları

Şarkı Adı	Değer	Şarkı Adı	Değer (n)
Atatürk çocukları	4	Erken yatarım	1
Selamsız olmaz	4	Hayvanlar	1
Anaokulu temizlik şarkısı	3	Kelebek	1
Çalışkan olmalıyız	3	Köpeğim	1
Cumhuriyet çocukları	3	Mavi at	1
Eşğim	3	Merhaba tanışalım mı?	1
Yeni yıl	3	Meyveler	1
Annemize türkü	2	Mini mini bir kuş	1
Cumhuriyet	2	Neşeli ol	1
Nasreddin Hoca	2	Öğretmenim	1
Okulumu başladım	2	Okulum	1
Sevgi çiçekleri	2	Palyaço	1
Sıra olalım	2	Postacı	1
Su damlası	2	Sevgi çiçekleri	1
Arkadaşım eşek	1	Sevgi merdiveni	1
Atatürk’ü severiz	1	Tavşan	1
Balıklar	1	Temiz çocuk ol	1
Bulut Olsam	1	Temizlik başlar	1
Dişlerimi fırçalarım	1	Tohumlar fidana	1
Elini yıka kukuli	1	Yalancı çoban	1
Ellerim tombik tombik	1	Yaşasın okulumuz	1

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen 119 çocuk şarkısından 42 tanesinin en az bir değeri işlediği görülmektedir. Bu şarkılar için de en

fazla *Atatürk çocukları*(n: 4) şarkısının ve *Selamsız olmaz* şarkısında (n:4) değeri işledikleri görülmektedir.

Tablo 5: Sevgi Değerini Destekleyen Çocuk Şarkıları

Değer	Şarkı Adı	Örnek İfade
Sevgi	Yeni yıl	<i>Kardeşiz biz hepimiz bitmesin hiç sevgimiz</i>
	Nasreddin Hoca	<i>O dünyaca sevilir,sözü güzel eğilir</i>
	Meyveler	<i>Biz meyveleri çok seviyoruz</i>
	Öğretmenim	<i>Seni ben pek çok pek çok severim</i>
	Atatürk'ü severiz	<i>Atatürkü severim, severiz</i>
	Okuluma başladım	<i>Öğretmenim biz seni pek çok severiz</i>
	Selamsız olmaz	<i>Hayvanlara ağaçlara çiçeklere</i> <i>Bilinki onlarda sevgi ister şevkat ister</i>
	Hayvanlar	<i>Sevimlidir hayvanlar,sevimlidir onlar</i>
	Annemize türkü	<i>Sevgi dolu türkülerle annemize verelim</i>
	Atatürk çocukları	<i>Sevgi, saygı umut doluyuz</i>
	Palyaço	<i>Biz sevimli palyaçoyuz</i>
	Sevgi çiçekleri	<i>Barişin çağrısında biz sevgi çiçekleri</i>
	Tavşan	<i>Ben havucu çok yerim, lahanayı severim</i>
	Sevgi merdiveni	<i>Gökyüzüne merdiven çıksam sevgiden</i>
	Cumhuriyet çocukları	<i>Atatürk'ü severiz</i>
	Okulum	<i>Sevgiyi saygıyı öğretir bana</i>
	Yaşasın okulumuz	<i>Annemizin eşidir</i> <i>Severek kucak açar</i>
	Dedemin gözlükleri	<i>Biz dedemi çok severiz</i>
	Eşeğim	<i>Eğil kulacığından biraz öpeyim, biraz seveyim</i>

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocuk şarkılarında “Sevgi” değerinin 19 kere vurgulanarak en fazla vurgu yapılan değer olduğu tespit edilmiştir. 119 çocuk şarkısından 19 çocuk şarkısında bu değer olduğu görülmektedir. Çocuk şarkılarından “Yeni yıl” şarkısında “*Kardeşiz biz hepimiz bitmesin hiç sevgimiz*” mısarsında, “Nasreddin Hoca” şarkısında “*O dünyaca sevilir,sözü güzel eğilir*” mısrasında, “Meyveler” şarkısında “*Biz meyveleri çok seviyoruz*” mısrasında, Öğretmenim şarkısında “*Seni ben pek çok pek çok severim*” mısrasında, “Atatürk'ü Severiz” şarkısında “*Atatürkü severim, severiz*”, “Okuluma Başladım” şarkısında “*Öğretmenim biz seni pek çok severiz*” mısrasında, “Selamsız Olmaz” şarkısının “*Hayvanlara ağaçlara çiçeklere,Bilinki onlarda sevgi ister şevkat ister*” mısrasında, “Hayvanlar” şarkısında “*Sevimlidir hayvanlar,sevimlidir onlar*” mısrasında, “Annemize Türkü”

şarkısında “*Sevgi dolu türkülerle annemize verelim*” mısrasında, “Atatürk Çocukları” şarkısında “*Sevgi, saygı umut doluyuz*” mısrasında, “Palyaço” şarkısında “*Biz sevimli palyaço yuz*” mısrasında, “Sevgi Çiçekleri” şarkısında “*Barişin çağrısında biz sevgi çiçekleri*” mısrasında, “Tavşan” şarkısında “*Ben havucu çok yerim, lahanayı severim*” mısrasında, “Sevgi Merdiveni” şarkısında “*Gökyüzüne merdiven kursam çıksam sevgiden*” mısrasında, “Cumhuriyet Çocukları” şarkısında “*Atatürk’ü severiz*” mısrasında, “Okulum” şarkısında “*Sevgiyi saygıyı öğretir bana*” mısrasında, “Yaşasın Okulumuz” şarkısında “*Annemizin eşidir, Severe k kucak açar*” mısrasında, “Dedemin Gözlükleri” şarkısında “*Biz dedemi çok severiz*” mısrasında, “Eşeğim” şarkısında “*Eğil kulacığından biraz öpeyim, biraz seveyim*” mısrasında sevgi değerinin işlendiği tespit edilmiştir.

Tablo 6: Temizlik Değerini Destekleyen Çocuk Şarkıları

Şarkı Adı	Örnek İfade
Anaokulu temizlik şarkısı	Yıkarım hep elimi, Fırçalarım dişimi.
Temiz çocuk ol	Temiz çocuk ol sağlıklı yaşa, Yemekten önce elini yıka,
Dişlerimi fırçalarım	Yemegimi Bitirince Dişlerimi Fırçalarım
Temizlik başlar	Sabah kalkınca, Temizlik başlar.
Temizlik	Ellerim tombik tombik, kirlenince ne komik
Ellerim tombik tombik	Kirli eller sevilmez, güzelliği görülmez
Elini yıka kukuli	Ellerin kirlenince Koş hemen labvaboya

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocuk şarkılarında “Temizlik” değerine, araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan sadece 6 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarından “Anaokulu temizlik şarkısı” şarkısında “*Yıkarım hep elimi, fırçalarım dişimi*” mısrasında, “Temiz çocuk ol” şarkısında “*Temiz çocuk ol sağlıklı yaşa, yemekten önce elini yıka*” mısrasında, “Dişlerimi fırçalarım” şarkısında “*Yemegimi bitirince dişlerimi fırçalarım*” mısrasında, “Temizlik başlar” şarkısında “*Sabah kalkınca, temizlik başlar*” mısrasında, “Ellerim tombik tombik” şarkısında “*Ellerim tombik tombik, kirlenince ne komik, Kirli eller sevilmez, güzelliği görülmez*” mısrasında, “Elini yıka kukuli” şarkısında “*Ellerin kirlenince, koş hemen labvaboya*” mısrasında temizlik değerinin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 7: Sorumluluk Değerini Destekleyen Çocuk Şarkıları

Değer	Şarkı Adı	Örnek İfade
Sorumluluk	Anaokulu temizlik şarkısı	<i>Bir gün dikkat etmezsem Darılır, kızar annem. Hep tertemiz olurum</i>
	Okuluma başladım	<i>Okuluma başladım hergün erken kalkarım Önce yüzümü yıkar saçlarımı tararım</i>
	Erken yatarım	<i>Erken yatarım erken kalkarım</i>
	Cumhuriyet	<i>Cumhuriyet kol kola yürümek Uygarlığa, çağdaşlığa Durmadan yılmadan koşmak demek</i>
	Çalışkan olmalıyız	<i>Tembel tembel durmamalı Günler hiç boş kalmamalı Bu ulus için, bu vatan için</i>

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocuk şarkılarında “Sorumluluk” değerine, araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan 5 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarından “Anaokulu temizlik şarkısı” şarkısından “*Bir gün dikkat etmezsem, Darılır, kızar annem, Hep tertemiz olurum*” mısrasında, “Okuluma başladım” şarkısında “*Okuluma başladım hergün erken kalkarım, Önce yüzümü yıkar saçlarımı tararım, Kahvaltımı yaparım dişleri fırçalarım, Elbiselerimi giyip hemen okula koşarım*” mısrasında, “Erken yatarım” şarkısında “*Erken yatarım erken kalkarım*” mısrasında, Cumhuriyet şarkısında “*Cumhuriyet kol kola yürümek, Uygarlığa, çağdaşlığa, Durmadan yılmadan koşmak demek*” mısrasında, “Çalışkan olmalıyız” şarkısında “*Tembel tembel durmamalı, Günler hiç boş kalmamalı, Bu ulus için, bu vatan için*” mısrasında sorumluluk değerinin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 8: Hoşgörü- Duyarlılık Değerini Destekleyen Çocuk Şarkıları

Değer	Şarkı Adı	Örnek İfade
Hoşgörü- duyarlılık	Yeni yıl	<i>Kardeşiz biz hepimiz aramızda dargınlık yok Yolda Görünce Birini İyi Günler</i>
	Selamsız olmaz	<i>Yada Merhaba Deriz Yılbaşında Yaş Gününde Evlilikte Mutluluklar Dileriz</i>
	Sıra olalım	<i>Kavga etmeden böyle geçmeden</i>
	Tohumlar fidana	<i>Tohumlar fidana Fidanlar ağaca Ağaçlar ormana Dönmeli yurdumda Yuvadır kuşlara</i>
	Sevgi çiçekleri	<i>Barışın çağrısında biz sevgi çiçekleri</i>

Tablo 8 incelendiğinde “Hoşgörü- duyarlılık” değerine, araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan 5 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarından “Yeni yıl” şarkısı “*Kardeşiz biz hepimiz aramazıda dargınlık yok*” mısrasında, “*Selamsız olmaz*” şarkısında “*Yolda görünce birini iyi günler, ya da merhaba deriz, yılbaşında yaş gününde evlilikte, mutluluklar dileriz*” mısrasında, “*Sıra olalım*” şarkısında “*Kavga etmeden böyle geçmeden*” mısrasında, “*Tohumlar fidana*” şarkısında “*Tohumlar fidana, fidanlar ağaca, ağaçlar ormana, dönmeli yurdunda, yuvadır kuşlara*” mısrasında, “*Sevgi çiçekleri*” şarkısında “*Barışın çağrısında biz sevgi çiçekleri*” mısrasında hoşgörü-duyarlılık değerine yer verildiği görülmektedir.

Tablo 9: Özgüven Değerini Destekleyen Çocuk Şarkıları

Değer	Şarkı Adı	Örnek İfade
Özgüven	Neşeli ol	<i>Neşeli ol ki genç kalasın</i>
		<i>Bu dünyadan da zevk alasın</i>
		<i>Ümitler hep süslenir neşeyle</i>
	Cumhuriyet çocukları	<i>Atatürk'ü severiz.</i>
		<i>Yolunda ilerleriz,</i>
		<i>Cumhuriyet çocuklarıyız biz.</i>
Özgüven	Çalışkan olmalıyız	<i>Her iş zordur bilmeliyiz.</i>
		<i>Güçlükleri yenmeliyiz</i>
	Atatürk çocukları	<i>Bir güneş gibi aydınlatırız</i>
		<i>Karanlık ufukları</i>

Tablo 9 incelendiğinde “Özgüven” değerine, araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan 4 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarından “*Neşeli ol*” şarkısında “*Neşeli ol ki genç kalasın, Bu dünyadan da zevk alasın, Ümitler hep süslenir neşeyle*” mısrasında, “*Cumhuriyet çocukları*” şarkısında “*Atatürk'ü severiz, Yolunda ilerleriz, Cumhuriyet çocuklarıyız biz*” mısrasında, “*Çalışkan olmalıyız*” şarkısında “*Her iş zordur bilmeliyiz, Güçlükleri yenmeliyiz*” mısrasında, “*Atatürk çocukları*” şarkısında “*Bir güneş gibi aydınlatırız, Karanlık ufukları*” mısrasında özgüven değerine yer verildiği görülmektedir.

Tablo 10: Yardımlaşma, Dayanışma Değerini Destekleyen Çocuk Şarkıları

Değer	Şarkı Adı	Örnek İfade
Yardımlaşma, dayanışma	Su damlası	<i>Bir papatyacık bir gün</i> <i>Ormanda soluyormuş</i> <i>Bunu gören yağmuncuk</i> <i>Hemen yardıma koşmuş</i>
		<i>Ordan bir arı geldi</i> <i>Kelebeğe el verdi</i> <i>Kurtardı kelebeği</i>
		<i>Köpeğim hav hav hav hav der</i> <i>Köpeğim benden et ister</i> <i>Hadi gel hadi gel cici köpeğim</i> <i>Hadi gel sana ben et vereyim</i>
		<i>Eşeğim üşümüş başı ağrıyor</i> <i>Söyleyeyim anneme örsün bir bere</i>
	Eşeğim	

Tablo 10 incelendiğinde “Yardımlaşma, dayanışma” değerine araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan 4 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarından “ Su damlası” şarkısında “*Bir papatyacık bir gün, Ormanda soluyormuş, Bunu gören yağmuncuk, Hemen yardıma koşmuş*” mısrasında, “ Kelebek” şarkısında “*Ordan bir arı geldi, kelebeğe el verdi, Kurtardı kelebeği*” mısrasında, “ Köpeğim” şarkısında “*Köpeğim hav hav hav hav der, köpeğim benden et ister, Hadi gel hadi gel cici köpeğim, Hadi gel sana ben et vereyim*” mısrasında, “ Eşeğim” şarkısında “*Eşeğim üşümüş başı ağrıyor, Söyleyeyim anneme örsün bir bere*” mısrasında yardımlaşma, dayanışma değerine yer verildiği görülmektedir.

Tablo 11: Doğruluk, Dürüstlük ve Çalışkanlık Değerlerini Destekleyen Çocuk Şarkıları

Değerler	Şarkı Adı	Örnek İfade
Doğruluk, dürüstlük	Yalancı çoban	<i>Yalancı yalancı sana kimse inanmaz</i> <i>Yalancı yalancı sözüne kimse kanmaz</i>
	Mavi at	<i>Mavi at terlemiş</i> <i>Suya girmiş eğlenmiş</i> <i>Tavşanı bir gülme almış</i> <i>Atın mavisini boyaymış</i>
		<i>Atatürk çocukları</i> <i>Doğruluktan şaşmayız, seni hiç unutmayız</i>
		<i>Çalışkan olmalıyız</i> <i>Çok çalışkan olmalıyız</i>
		<i>Cumhuriyet çocukları</i> <i>Cumhuriyet çiçekleriyiz biz</i> <i>Tohumumuz çalışmak</i>
Çalışkanlık	Atatürk çocukları	<i>Gözlerimiz ufukları, başları hep yukarı.</i> <i>Hem çalışkan hem dürüst Atatürk çocukları</i>

Tablo 11 incelendiğinde “Doğruluk, dürüstlük” değerine araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan 3 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarından “ Yalancı çoban” şarkısında “*Yalancı yalancı sana kimse inanmaz, Yalancı yalancı sözüne kimse kanmaz*” mısralarında, “ Mavi at” şarkısında “*Mavi at terlemiş, Suyu girmiş eğlenmiş, Tavşanı bir gülme almış, Atın mavisini boyaymış*” mısralarında, “ Atatürk çocukları” şarkısında “*Doğruluktan şaşmayız, seni hiç unutmayız*” mısralarında “Doğruluk, dürüstlük” değerine yer verildiği görülmektedir. “Çalışkanlık” değerine de araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan 3 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarından “Çalışkan olmalıyız” şarkısında “ *Çok çalışkan olmalıyız*” mısrasında, “Cumhuriyet çocukları” şarkısında “*Cumhuriyet çiçekleriyiz biz, Tohumumuz çalışmak*” mısralarında, “Atatürk çocukları” şarkısında “*Gözleriz ufukları, başları hep yukarı, Hem çalışkan hem dürüst Atatürk çocukları*” mısralarında “Çalışkanlık” değerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 12: Saygı, Empati, Dostluk, İyimserlik, Vatanseverlik Ve Selamlaşma Değerlerini Destekleyen Çocuk Şarkıları

Değerler	Şarkı Adı	Örnek İfade
Saygı	Sıra olalım	<i>İnsanlara biz saygı duyalım</i>
	Selamsız olmaz	<i>Sevgi Saygı Selamsız Olmaz</i>
Empati	Selamsız olmaz	<i>Hayvanlara ağaçlara çiçeklere Bilin ki onlar da sevgi isterşevkat ister</i>
	Balıklar	<i>Şaşıyorum ben size mini mini minicik balıklar Hava buz gibi soğuk üşümez misiniz balıklar</i>
	Arkadaşım eşek	<i>Seni çok çok özledim arkadaşım eşek</i>
Dostluk	Su damlası	<i>Bir beden olmuşlar Dünya durdukça böyle hep kardeş yaşamışlar</i>
	Yeni yıl	<i>Mutlu olsun insanlar Mutlu olsun tüm evren</i>
İyimserlik	Anaokulu temizlik şarkısı	<i>Hep tertemiz olurum, Sağlık, neşe bulurum.</i>
	Cumhuriyet	<i>Cumhuriyet hürriyet demek, Cumhuriyet özgürce yaşamak,</i>
Vatanseverlik	Bulut Olsam	<i>Ne şirin bir yurt bu güzel yurt</i>
	Postacı	<i>Bak postacı geliyor selam veriyor</i>
Selamlaşma	Merhaba tanışalım mı?	<i>Merhaba tanışalım mı merhaba</i>

Tablo 12 incelendiğinde “Saygı” değerine araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan 2 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında “Sıra olalım” şarkısında “*İnsanlara biz saygı*

duyalım”mısrasında ve “ Selamsız olmaz” şarkısında “*sevgi, saygı, selamsız olmaz*” mısrasında saygı değerine vurgu yaptığı görülmektedir. “Empati” değerine bakıldığında araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan 2 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında “ Selamsız olmaz” şarkısında “*Hayvanlara ağaçlara çiçeklere, Bilin ki onlar da sevgi ister şevkat ister*” mısrasında ve “ Balıklar” şarkısında “*Şaşıyorum ben size mini mini minicik balıklar, Hava buz gibi soğuk üşümez misiniz balıklar*”mısralarında empati değerine vurgu yapıldığı görülmektedir. “Dostluk” değerine araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan 2 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında “ Arkadaşım eşek” şarkısında “*Seni çok çok özledim arkadaşım eşek*” mısrasında ve “ Su damlası” şarkısında “*Bir beden olmuşlar, Dünya durdukça böyle hep kardeş yaşamışlar*” mısralarında dostluk değerine vurgu yapılmıştır. “İyimserlik” değerine araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan 2 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında “Yeni yıl” şarkısında “*Mutlu olsun insanlar, Mutlu olsun tüm evren*” mısrasında, “Anaokulu temizlik şarkısı” şarkısında “*Hep tertemiz olurum, Sağlık, neşe bulurum*” mısralarında “İyimserlik” değerine vurgu yapılmıştır. “Vatanseverlik” değerine araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan 2 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında “Cumhuriyet” şarkısında “*Cumhuriyet hürriyet demek, cumhuriyet özgürce yaşamak*” mısralarında ve “Bulut Olsam” şarkısında “*Ne şirin bir yurt bu güzel yurt*” mısralarında “Vatanseverlik” değerine vurgu yapıldığı görülmektedir. “Selamlaşma” değerine de araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan 2 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında “Postacı” şarkısında “Bak postacı geliyor selam veriyor” mısrasında, “Merhaba tanışalım mı?” şarkısında “Merhaba tanışalım mı merhaba” mısrasında selamlaşma değerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 13: İyilik Yapmak, Şefkat - Merhamet, Kültürel Mirasa Sahip Çıkma, Ve Fedakârlık Değerlerini Destekleyen Çocuk Şarkıları

Değerler	Şarkı Adı	Örnek İfade
İyilik yapmak	Mini mini bir kuş	<i>Mini mini bir kuş donmuştu</i>
		<i>Pencereme konmuştu</i>
		<i>Aldım onu içeriye</i>
Şefkat - merhamet	Eşeğim	<i>Eşeğimin ayağında kara pabuç var,</i>
		<i>Eskimiş, yırtılmış durmadan ağılar</i>
Kültürel mirasa sahip çıkma	Nasreddin Hoca	<i>O dünyaca sevilir,sözü güzel eğilir</i>
		<i>Efsanedir hocamız, dilden dile söylenir.</i>
		<i>Her evin çilesi çok</i>
Fedakârlık	Annemize Türkü	<i>Analar çeker yükü</i>
		<i>Kimsenin bileşi yok</i>

Tablo 13 incelendiğinde “İyilik yapmak” değerine araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan sadece 1 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında “Mini mini bir kuş” şarkısında “*Mini mini bir kuş donmuştu, Pencereme konmuştu, Aldım onu içeriye*” mısrasında iyilik yapmak değerine vurgu yaptığı görülmektedir. “Şefkat-merhamet” değerine araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan sadece 1 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında “Eşeğim” şarkısında “*Eşeğimin ayağında kara pabuç var, Eskimiş, yırtılmış durmadan ağlar*” mısrasında şefkat-merhamet değerine vurgu yapıldığı görülmektedir. “Kültürel mirasa sahip çıkma” değerine araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan sadece 1 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında “Nasreddin Hoca” şarkısında “*O dünyaca sevilir, sözü güzel eğilir, Efsanedir hocamız, dilden dile söylenir*” mısrasında kültürel mirasa sahip çıkma değerine vurgu yapıldığı görülmektedir. “Fedakarlık yapmak” değerine araştırmaya dahil edilen 119 şarkıdan sadece 1 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çocuk şarkılarında “Annemize türkü” şarkısında “*Her evin çilesi çok, Analar çeker yükü, Kimsenin bilesi yok*” mısralarında fedakarlık değerine yer verildiği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitim müzik etkinliklerinde en fazla “Kırmızı balık” şarkısının kullanıldığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde ikinci olarak en fazla “Vücudumuz” şarkısını ve sonrasında “Bay Mikrop”, “Pinokyo” “Hapşu” ve “Dik Dur Kardeşim” şarkılarını kullandıkları tespit edilmiştir. Sözkonusu 6 şarkının (tekrar edilen şarkılar da dahil edilerek düşünüldüğünde) müzik etkinliklerinde kullanılan tüm şarkıların % 17’sini oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin müzik etkinliklerinde kullandıkları çocuk şarkıları konu başlıkları açısından incelendiğinde toplam 20 konu başlığı elde edilmiştir. Bunlar; Hayvanlar, Uzay/ doğa olayları, Sağlık, Temizlik, Masal kahramanı, Okul, Orman/ ağaç, Atatürk, Vücudumuz, Sebzeler / meyveler, Aile, Oyuncak, Sayılar/ şekiller, Çocuklar, Belirli günler/ bayramlar, Barış/ mutluluk, Beslenme, Meslekler, Selamlaşma/ tanışma ve diğer konu başlıkları altında toplanmıştır. En fazla sayıda “hayvanlarla” ilgili şarkılar olduğu görülmüştür. Uzay/ doğa olayları, sağlık ve temizlik konularının takip ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin de yaklaşık üçte birinden fazlasının hayvanları konu eden çocuk şarkılarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Hayvanlar konusundan sonra sağlık konusu, uzay/ doğa olayları konusu ve vücudumuz konusunun bulunduğu şarkıları kullandıkları belirlenmiştir. Şarkıların konularına bakıldığında çocukların gelişimlerini destekler nitelikte oldukları söylenebilir. Çünkü erken

çocukluk yıllarının bireyin tüm yaşam becerilerinin temellerinin atıldığı çok önemli bir dönem olduğu ve çocukların yaşamın ilk yıllarında kazandığı öğrenme alışkanlıkları, bilgi ve beceriler yaşamın ileriki yıllarına aktarıldığı (Oktay, 2000), göz önünde bulundurulduğunda çocuk şarkılarında kullanılan konuların çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlaması önemlidir. Okul öncesi dönemde çocuklara öğretilecek şarkıların konularına dikkatle seçilmelidir. Alanyazında çocuk şarkılarının konuları itibarıyla; çocukların yaşadığı çevreyi ve kültürü tanıyabilmesi, yurt ve ulus sevgisini geliştirebilmesi, barış, insan hakları ve kardeşlik konularında bilinçlendirebilmesi, kişisel ve toplumsal sağlığın ve çevrenin korunmasının önemini, büyüklerimize saygı, küçüklerimize sevgi ve saygı duyabilmeyi, okulun önemini, hayvanları ve ormanları koruma, ihtiyaç sahiplerine yardım konusunda bilinçlendirme sağlaması (Hatoğlu, 1995) ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen çocuk şarkılarında en fazla “sevgi” değerinin ardından “temizlik”, “sorumluluk” ve “hoşgörü- duyarlılık” değerlerinin işlendiği tespit edilmiştir. Alanyazında benzer şekilde Yükrük ve Akarsu (2015) çalışmalarında ilkökul müzik ders kitaplarındaki şarkılarda MEB değerler yönergesindeki 27 değer arasında en çok “sevgi” değerinin işlendiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Akarsu (2015) doktora tez çalışmasında ilkökul ve ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan şarkıları değer eğitimi açısından incelemiş ve bu şarkıların da en fazla sevgi değerinin işlendiğini tespit etmiştir. Tut ve Kiroğlu (2017) ‘nun TRT’nin Popüler Çocuk Şarkıları Yarışması’nda finale kalan şarkılarda, MEB’in Müzik Dersi Öğretim Programındaki Değerler Eğitimi Yönergesi’nde yer alan hangi değerlerin tercih edildiğini ve bu değerlerin hangi sıklıkla kullanıldığını belirlemek amacıyla 121 çocuk şarkısını incelemişlerdir. Çocuk şarkılarında en fazla sevgi değerine vurgu yapıldığı, sevgi değerini dostluk, yardımlaşma-dayanışma, hoşgörü-duyarlılık, iyimserlik ve estetik duyguların geliştirilmesi değerlerinin takip ettiğini belirtmişlerdir. Yine Yükrük ve Akarsu’nun (2017) ortaokullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki şarkıların sözlerini belirleyerek, MEB değerler eğitimi yönergesindeki değerlerle benzer ve farklı yönlerini tespit etmeye çalıştıkları çalışmada, MEB değerler yönergesindeki değerlerden, en fazla “ sevgi” değerinin vurgulandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bununla birlikte MEB. yönergesi 5. maddesinde okul öncesi eğitimden itibaren öğretmenlerin belirlenen 27 değer eğitimiye yönelik faaliyetler gerçekleştirmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2015). Araştırma kapsamında incelenen çocuk şarkı içerikleri değerlendirildiğinde MEB yönergesinde belirlenen 27 değerden 18’inin destekteklendiği söylenebilir. Başka bir ifade ile okul öncesi öğretmenleri tarafından müzik etkinliklerinde kullanılan şarkılarda 18 farklı değer

konu edildiği (işlendiği) sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan MEB yönergesinde ifade edilen 9 değer in ise incelenen şarkılar kapsamında ele alınmadığı görülmüştür. Desteklenmeyen değerler; adil olma”, “aile birliğine önem verme”, “alçakgönüllülük”, “bağımsız ve özgür düşünebilme”, “cesaret, liderlik”, “estetik duyguların geliştirilmesi”, “misafirperverlik”, “nazik olmak” ve “paylaşımçı olmak”tır. Bu sonuç alanyazındaki bir çok araştırma (Yükrük ve Akarsu, 2017,2015; Tut ve Kiroğlu, 2017; Akarsu, 2015) sonucu ile tutarlıdır.

Genel anlamda değerlendirildiğinde incelenen çocuk şarkılarının değerlere yer verme durumunun istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Nitelikli müzik etkinlikleri ile çocuklara bir çok değer in aşılması, desteklenmesi mümkün olabilir. Karagöz (2013)’e göre; önceden belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda geliştirilmiş bir müzik öğretim programı ve müzik eğitimi yoluyla değerlerin öğretimi gerçekleştirilebilir. Akarsu (2015) çalışmasında ilk ve ortaokul müzik ders kitaplarında sevgi değerinden sonra en fazla vurgunun vatanseverlik, estetik duyguların geliştirilmesi ve cesaret-liderlik değerlerine aypıldığını belirtmiştir. Empati, iyilik yapmak ve paylaşımcı olmak değerlerinin ise sadece birer kez işlenmiş olduğunu ifade etmiştir. Ancak adil olma, alçakgönüllülük, misafirperverlik, nazik olmak ve selamlaşma değerlerine şarkılarda hiç yer verilmediğini görmüştür. Yükrük ve Akarsu (2015) araştırmasında ilkökul (1-4) müzik dersi etkinlik şarkılarında “adil olma”, “alçakgönüllülük”, “empati”, “misafirperverlik”, “nazik olmak” ve “selamlaşma” değerlerine yer verilmediğini tespit etmiştir. Yükrük ve Akarsu (2017) diğer bir çalışmada ortaokul(5-8) müzik dersi, etkinlik şarkılarında “adil olma”, “alçakgönüllülük”, “iyilik yapmak”, “kültürel mirasa sahip çıkma”, “misafirperverlik”, “nazik olmak”, “paylaşımcı olmak” ve “selamlaşma” değerlerine yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Benzer bir sonuç Tut ve Kiroğlu (2017) tarafından yapılan araştırması kapsamında incelenen 121 çocuk şarkısında görülmüştür. Araştırma sonunda; empati, adil olma, nazik olma, aile birliğine önem verme, misafirperverlik ve alçakgönüllülük değerlerinin finalist şarkılar içerisinde hiç yer almadığı görülmüştür. Alanyazında farklı eğitim düzeylerinde benzer değerlere yer verilmemesi dikkat çekicidir.

Araştırmaya dahil edilen 119 çocuk şarkısından 42 tanesinin en az bir değeri işlediği görülmektedir. Bu şarkılar içinde en fazla “Atatürk çocukları” ve “Selamsız Olmaz” şarkılarının çok sayıda değeri kapsadığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen dikkat çekici diğer bir sonuç ise; incelenen şarkıların sadece % 35’inin MEB yönergesi değerlerini işlediğidir. Diğer bir ifade ile müzik etkinliklerinde kullanılan şarkıların % 65’i MEB yönergesinde yer alan hiçbir değere yer vermemektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocuk şarkılarında sevgi değerinin 19 kere kullanılarak en fazla vurgu yapılan değer olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocuk şarkılarında; temizlik değerine sadece 6 şarkıda vurgu yapıldığı, sorumluluk değerine 5 şarkıda, hoşgörü-duyarlılık değerine 5 şarkıda, özgüven değerine 4 şarkıda, yardımlaşma, dayanışma değerine 4 şarkıda, doğruluk, dürüstlük değerine 3 şarkıda vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Saygı, empati, dostluk, iyimserlik, vatanseverlik, selamlaşma değerlerinin herbirine 119 şarkıda 2'şer şarkıda vurgu yapıldığı görülmüştür. İyilik yapmak, şefkat-merhamet, kültürel mirasa sahip çıkma ve fedakarlık değerlerine ise 1'er şarkıda yer verildiği görülmüştür. Bu araştırma sonucunda vatanseverlik değerinin tüm şarkılar içerisinde sadece 2 şarkıda vurgulandığı görülmüştür. Ancak Göher (2015)'in çocuk şarkılarının konu dağılımlarını değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada incelenen 1000 çocuk şarkısı içinde en fazla vatan sevgisi konusunun işlendiğini sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi müzik etkinliklerinde şarkı seçerken çocukların gelişimini olumlu katkı sağlayacak ve toplumsal kültürel özelliklerini göz önünde bulunmaları önemlidir. Değerlere çocuk şarkılarında daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca çocuk şarkı eseri yazarların çocuğun gelişiminde olumlu etki sağlayacak konu ve değerlere yer vermesi önemli görülmektedir. Farklı araştırmalarda okul öncesi eğitim müzik etkinliklerinde kullanılan şarkıların çocukların gelişimlerine uygunluğu da araştırılabilir.

Kaynakça

Acay Sözbir, S. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, yıl 3, sayı 6, 367-378.

Arslan, A. (1999), “Çocukta dil ve müzikal yeteneğin gelişimi”, Marmara Üniversitesi Anaokulu Öğretmeni El Kitabı, 1. Basım, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Artan, İ. (1994), *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi ve etkinlik örnekleri*”, Okul öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı, (Ed.) Şule Bilir, İstanbul: Ya-Pa Yayınları

Akarsu, S. (2015). İlkokul(1-4) ve ortaokul(5-8) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi ve değerler eğitimine ilişkin öğrenci algıları, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Van: *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Eren, B. (2006). Bursa ili anaokullarındaki 4, 5, 6, yaş grubu çocukların müzik eğitimine yönelik ihtiyaçların tespiti ve değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Göher, F.M. (2015) Toplumsal değerler ve çocuk şarkılarının konuları,
<http://www.ayk.gov.tr/wpcontent/uploads/2015/01/G%C3%96HER-Feyzan-M.-TOPLUMSAL-DE%C4%9EERLER-VE-%C3%87-OCUK-%C5%9EARKILARININ-KONULARI.pdf> (Erişim Tarihi: 01.10.2018)

Hatoğlu, B. (1995). *Belirli gün ve haftalar*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

Karagöz, B. (2013). İlköğretim öğrencilerine değerlerin şarkı yoluyla kazandırılması, *Malatya İnönü Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi*

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: TC. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Yayını.

MEB. (2015). Değerler eğitimi yönergesi. http://tahao0.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/07/02/704876/dosyalar/2015_12/05102226_24015229_deerlereitimiynergesi.pdf (Erişim Tarihi: 12.10.2018)

MEB. (2017). *Çocuk gelişimi ve eğitimi-müzik etkinlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Muldma, M. ve Kiilu, K. (2012). Teacher's view on the development of values in music education in Estonia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45 (2012), 342 – 350.

Nart, S. (2017). Kültürel değerlerin aktarımında müzik eğitimi ve değerler eğitiminin birbirine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. Number: 61, 77 -89. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7223>

Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi Dönem*, İstanbul: Epsilon Yayınları.

Sığırtmaç, A. (2002). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30-39.

Tut ve Kıroğlu (2017). Trt'nin popüler çocuk şarkıları yarışması'nda finale kalan eserlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:10, Sayı: 48(10), 561-569

Özdemir, (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11(1), s. 323-343

Unesco, (2002). *Harmony through songs-the facilitator's guide*. Paris: Publication of Unesco.

Yıldırım, A. Ve H.Şimsek (2000), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 2. baskı, Ankara: Seçkin Yayınları

Yükrük, S. ve Akarsu, S. (2015). Müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, cilt 4 (4), 1684-1707

Yükrük, S. ve Akarsu, S. (2017). Ortaokul (5-8) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt:25 (3), 1171-1186.

Yılmaz Bolat, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi. *İdil*, cilt 6, sayı 35, 2073-2096.

RESİM VE TASARIM EĞİTİMİ

ÇOCUKLARIN KURDUKLARI HAYALLERE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ VE YAPMIŞ OLDUKLARI RESİMLER

Arş. Gör. Didar Ezgi Özdağ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi
Bölümü Ankara, Türkiye, deozdag@gmail.com

Giriş

Hayal gücü, ruhun gözüdür. Joseph Joubert

Hayal kurmak; küçük yaşlarda yoğunlukta olan zamanla azalan yaratıcı bir eylemdir. Bazıları için hayal kurmak anlamsız ve boşa geçirilen bir zamandan ibaret olabilir. Fakat dış dünya ile olan en güçlü bağlarımızdan birisi “hayal gücümüz ’dür”.

Albert Einstein: “*Hayal gücü bilgiden daha önemlidir. Çünkü bilgi sınırlıyken, hayal gücü tüm dünyayı kapsar. Hayal gücü güç verir: “Hayal gücü her şeydir. Sizi bekleyen güzelliklerin ön izlemesi gibidir. Hayal gücü bilgiden daha önemlidir.”* Demiştir. Genel anlamda hayal gücü, algılanan nesnelere veya gerçekte var olmayan ya da o anda var olmayan nesnelere ilişkin zihinsel imajlar ve fantazmalar oluşturma yetisi olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000, s:25).

Öte yandan; çocukların hayal güçleri yetişkinlere göre daha zengindir. Çünkü çocukluk dönemi fantezinin en yoğun olduğu dönemdir. Birçok çocuk yaşadığı deneyimleri kurgusal bir şekilde ele alır. Bu kurgusal dünya reel yaşamdan çok daha renkli ve eğlencelidir. Gajdamaschko (2005) ; çocukların duygularını daha az kontrol ettikleri için daha hayalci olduklarını belirtmiştir.

Hayal gücünün en net ortaya koyulabildiği alan ise sanat ve sanat eğitimidir. Yaratıcılığın biçimlendirilmesinde hayal gücünün etkisi büyüktür. Önce hayal eden, sonra keşif yolculuğuna çıkan bir çocuk için sanat bir ifade biçimine dönüşür.

Sanat eğitiminde hayal gücüne sıklıkla yer verilmektedir. Zengin bir hayal gücü, sanat eğitiminin başlıca hedefidir. Sanat eğitimi içerisinde çocuklarla sıklıkla gerçekleştirilen etkinliklerden birisi ise resimdir. Resim yoluyla çocuğun hayallere ulaşmak mümkündür. Konuşmak istemeyen, sözel olarak kendisini ifade etmekten kaçınan bir çocukla bile resim yoluyla doğru bir iletişim kurulabilir.

Bu araştırmada Çocukların kurdukları hayallere İlişkin düşüncelerin ortaya konulması ve yapmış oldukları resimlerin yorumlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görülen ya da gözlenen bireylerin görülerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Tomurcuk Anaokulunda 2017-2018 öğretim yılının II. yarısında öğretim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı

Araştırmaya ilişkin olarak birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Araştırmacı tarafından 5 uzman görüşüne başvurularak hazırlanan bu form uygulama öncesinde çocukların görüşlerini almak amacıyla kullanılmıştır.

İkinci veri toplama aracı ise; çocukların ele alınan konuya ilişkin yapmış oldukları resimlerdir. Araştırmacı tarafından her resim hem kendi bakış açısı hem de çocukların resimlerine dair anlattıklarından yola çıkılarak yorumlanmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, Ankara Yenimahalle Tomurcuk Anaokulu idare personelinden, sınıf öğretmeninden ve çocukların ailelerinden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama bir gün, 2 ders saati sürecinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma öncesinde 5 uzman görüşüne başvurularak yaş grubuna uygun sorular hazırlanmış, uygulama sırasında soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Ardından çocukların kurdukları hayallerden yola çıkarak, istedikleri renkleri ve boya kalemli ile resim yapmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama kısmında literatür taraması yapılmıştır. Bunun yanı sıra çocuklara yöneltilmek üzere 5 soru hazırlanmış, bu sorular 6 uzman görüşüne sunulmuştur.

Sorular şu şekildedir;

Hayal veya hayal kurmak nedir? Açıklayınız.

Herkes hayal kurabilir mi?

En büyük hayaliniz nedir?

Hayalleri resim yoluyla anlatabilir miyiz?

Hayallerinizi resmederken neler hissettiniz?

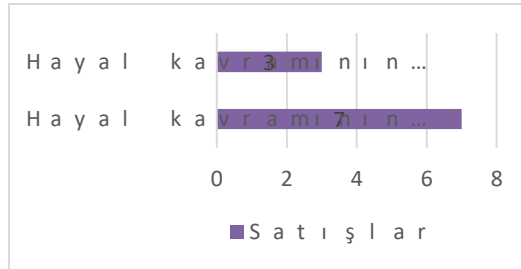
Verilerin analiz kısmında ise, toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bulgular Ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde çocukların araştırma konusuna ilişkin olarak hazırlanan sorulara vermiş oldukları cevaplara / frekans değerlerine ve yapmış oldukları resimlere yer verilmiştir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

“Hayal” Nedir Sorusuna İlişkin Bulgular



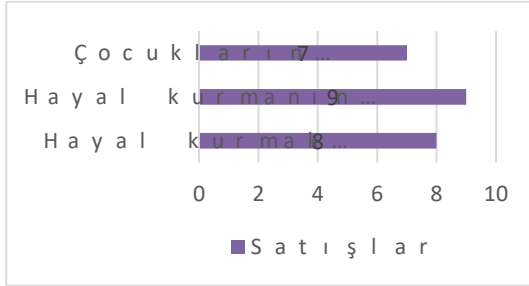
Şekil 1: “Hayal” Nedir Sorusuna İlişkin Değerler

Çocukların tamamı (f:10) hayal kavramına ilişkin düşüncelerini açıklamaktan çekinmemişlerdir. Fakat “hayal” soyut bir kavram olduğu için başlangıçta açıklama yapmakta biraz zorlanmışlardır. Çocukların

büyük çoğunluğu (f:7) hayal kavramını kafalarının içindeki düşünceler olarak ifade etmişlerdir. Diğerleri ise (f:3) hayal kavramını; çok istedikleri şeylerin tıpkı rüyalar gibi gözlerini kapattıklarında ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Çocukların yaşları düşünüldüğünde “hayal” kavramına ilişkin net cevaplar vermeleri oldukça zor olmuştur. Buna rağmen; soru- cevap yöntemi kullanılarak çocuklar düşünmeye ve sorgulamaya teşvik edilmelidir. Çünkü kavram gelişimi ve düşünme arasında güçlü bir ilişki vardır. Uygur (1984:15)’a göre, düşünme, genellikle gerekçe öne sürme, öncülden sonuca yürüme, tek tek tasarımları belli bir düzen içinde birbiriyle birleştirme, çıkarımlama, kanıtlama, karşılaştırma, belgeleme, tanıtlamadır. Sever (2004a:2)’e göre, düşünme etkinliği, kavramlardan kavram üretmedir. Öğrenilen kavramlarla, bunların yeni bileşimleriyle yeni düşüncelere ulaşma işidir. Düşünme, kavramlar ve kavramların yerini tutan sözcüklerle yapılır. Kısacası, sözcükler birer kavramdır. Kavramlar ise düşünmenin temel öğeleridir.

Herkes hayal kurabilir mi? Sorusuna İlişkin Bulgular

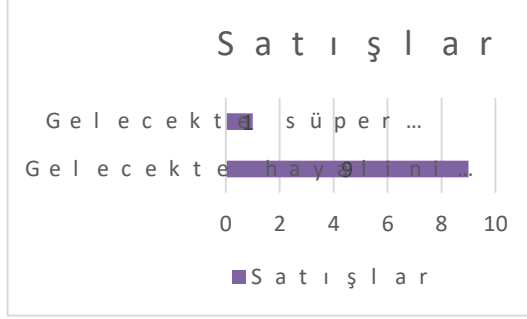


Şekil 2: “Herkes Hayal Kurabilir Mi” Sorusuna İlişkin Değerler

Çocukların tamamı (f:10) hayal kurmaya ilişkin düşüncelerini belirtmişlerdir. Bazıları (f:8) herkesin hayal kurabileceğini, gerçekte olmayan şeylerin kafalarının içlerinde belirebileceğini ifade etmişlerdir. Yine çocukların bir kısmı (f:9) hayal kurmanın oldukça keyifli olduğunu ve hayal kurmaktan mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Herkes hayal kurabilir mi? Sorusuna ilişkin olarak ise; çocuklar daha fazla hayal kurabilir (f:7) ifadesini kullanmışlardır.

Shane’e (1974; 191) göre geleceğin bireyleri inanılmaz hızlı ve öngörülmez değişimle baş etme, empati ve hayal gücünü kullanabilme becerisine ihtiyaç duyacaklardır. Bu nedenle çocuklarda yaratıcı düşünmeyi destekleyen “hayal kurma” eylemi oldukça önemlidir.

En Büyük Hayaliniz Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

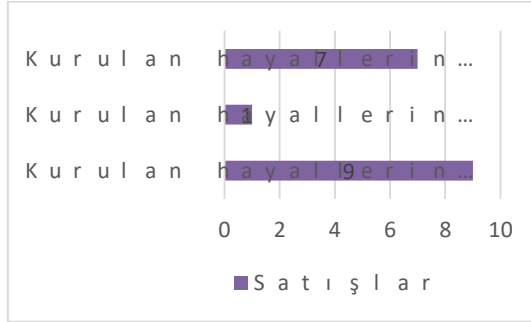


Şekil 3: “En Büyük Hayaliniz Nedir “Sorusuna İlişkin Değerler

Çocukların büyük çoğunluğu (f:9) gelecekte olmak istedikleri mesleklere dair görüşlerini ifade etmişlerdir. Yalnızca bir çocuk (k:1) süper güçleri olmasına ilişkin hayaller kurduğunu, uçabilmeyi çok istediğini bu sayede tüm dünyayı istediği gibi gezebileceğini belirtmiştir.

Çocukların hayal güçlerinin sınırları yoktur. Bazen uçan bir fil ile dünyayı gezebilmekte, bazen de konuşan hayvanlar ile arkadaş olduklarından bahsedebilmektedirler. Dolayısıyla onları hayal kurmaya teşvik etmek ve zaman zaman bu hayallerini paylaşmalarını istemek yalnızca yaratıcı düşünmelerine değil aynı zamanda karşılaştıkları problemleri çözebilmelerinde ve kelime haznelerini geliştirebilmelerinde oldukça önemli olacaktır.

Hayalleri resim yoluyla anlatabilir miyiz? Sorusuna İlişkin Bulgular



Şekil 4: “Hayalleri resim yoluyla anlatabilir miyiz” Sorusuna İlişkin Değerler

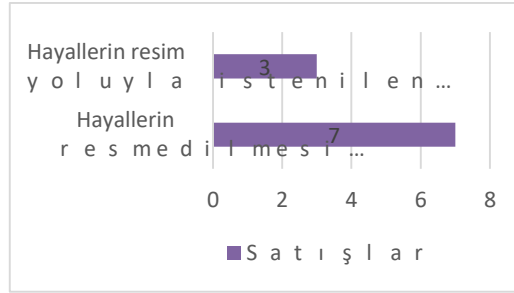
Çocuklara kurduğumuz hayalleri resim yoluyla ifade edebilir miyiz sorusu yöneltildiğinde (f:9) çoğunluğu evet yanıtını vermiştir. Yalnızca bir çocuk (k:1) kurduğu hayalin ya da hayallerin resmini yapmanın zor olabileceğini, bazı şeyleri çizemeyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca

çocukların bir kısmı (f:7) hayallerin resim yoluyla anlatılmasına ilişkin olarak; yaptığımız resimleri başkalarına gösterebiliriz. Bu sayede birçok kişi hayallerimizi görebilir ifadesini kullanmıştır.

Çocukların ilk tanıştıkları sanatlardan biri resim sanatıdır denebilir. Çocuklar ellerine ilk geçen kalem ya da benzeri aletlerle hiç düşünmeden ilk karalamalarını yaparlar. Ve bu karalama; zaman geçtikçe değişir, gelişir ve özgünleşir. (Ayaydın, 2011,s: 312).

Çocuk için başlangıçta yalnızca keyif için yapılan bu eylem ilerleyen zamanlarda bir tür iletişim biçimine dönüşmektedir. Bu sayede hayallerini, deneyimlerini veya isteklerini yalnızca kelimeler ile değil resim yoluyla da ortaya koyabileceklerdir.

Hayallerinizi resmederken neler hissettiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular



Şekil 5: Hayallerinizi resmederken neler hissettiniz? Sorusuna İlişkin Değerler

Çocukların tamamı kurdukları hayallerden birisini (gerçekleşmesini en çok istediği) seçerek bunun resmini yapmıştır. Çocukların büyük çoğunluğu (f:7) hayallerini resmederken oldukça heyecanlandıklarını, her şeyi çizmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bir kısmı ise (f:3) hayallerini çizmekte biraz zorlandıklarını, bazı şeyleri istedikleri gibi çizemedikleri için üzüldüklerini ifade etmişlerdir.

Çocukların verdikleri cevaplardan da anlaşılacağı üzere sanat sadece keyifli zaman geçirmek için yapılan bir eylem değildir. Sanatsal aktiviteler farklı düşünmeyi ve yeni metotlar geliştirmeyi desteklemektedir. Yukarıda çocukların bazılarının (f:3) hayallerini çizmekte zorlandıkları belirtilmiştir. Sanatsal eğilim her bireyde aynı ölçüde bulunmayabilir. Burada önemli olan çocuğun ne kadar iyi resim yapabildiği değil düşüncelerini resim yoluyla ifade edebilmede karşılaştığı problemlere getirdiği çözümlerdir.

Çocukların Yapmış Oldukları Resimlere İlişkin Bulgular



Resim 1 : Ç1, Kız, 5 Yaş

Yorum: Resim 1 'de görüldüğü gibi ç1 'in kâğıdı kullanma biçimi ve kompozisyon oluşturması, hayalinde ki tüm detaylara yer vermeye çalıştığını göstermektedir. ç1, resimde kendisini bir ressam olarak tasvir etmiştir. Çünkü en büyük hayali ünlü bir ressam olmaktır. Ünlü bir ressam olduğunda çok sevdiği yerlere gideceğini, manzara resmi yapacağını ve çeşitli ödüller kazanacağını belirtmiştir.



Resim 2 : Ç2, Erkek , 5 Yaş

Yorum: Resim 2 'de görüldüğü gibi ç2 'nin ayrıntılı bir resim yaptığını söyleyebiliriz. Ç2 en büyük hayalinin taksi kullanmak, file binmek ve çimenlerin üzerine yatarak bulutları izlemek olduğunu ifade etmiştir. Resimden de anlaşılacağı üzere birkaç hayalini tek bir kompozisyonda ele almıştır. Kendisi bir taksinin içerisinde, bulutların altında keyifle yolculuk yapmaktadır. Bahsettiği fil ve çimlerde yine resim içerisinde yerini almıştır.



Resim 3: Ç3. Erkek 5 Yaş

Yorum: Resim 3 'de görüldüğü gibi ç3 'ün en büyük hayali babası ile vakit geçirmek, onunla sahile giderek yüzmektir. Resmini ayrıntılı bir şekilde anlatması istenildiğinde babasını çok fazla göremediğini dolayısıyla birlikte zaman geçiremediklerini, birçok arkadaşının tatilde aile ile geçirdikleri zamanlardan bahsettiğini ve bu duruma çok üzülüğünü belirtmiştir. Yukarıdaki resim incelendiğinde hayalinde ki sahili, babasını ve kendisini net bir şekilde ortaya koyduğu gözükmektedir.



Resim 4: Ç4. Erkek 5 Yaş

Yorum: Resim 4'de görüldüğü gibi ç 4 'ün en büyük hayali ünlü bir futbolcu olmaktır. Eğer ünlü bir futbolcu olur, büyük bir kulüpte oynayabilirse babasının gelip onu izleyebileceğini ve kendisinin bu durumda çok mutlu olacağını belirtmiştir. Ç4 yukarıda da görüldüğü gibi hayalindeki halı sahayı, oyuncularını, kendisini ve izleyiciler arasında babasını resmetmiştir.



Resim 5 : Ç5. Kız 5 Yaş

Yorum: Resim 5 ‘de görüldüğü gibi ç 5 ‘in en büyük hayali pembe bir bisiklete sahip olmaktadır. Resmi ayrıntılı bir şekilde anlatması istenildiğinde ise; zaten kullandığı bir bisikleti olduğunu fakat hayalinde ki bisikletin bundan çok farklı olduğundan bahsetmiştir. Bir gün pembe bir bisiklete sahip olabilirse parkta gezintiye çıkacağını, istediği yerlerde mola vereceğini ve bisikleti ile fotoğraflar çekmek istediğini belirtmiştir.



Resim 6 : Ç6. Erkek 5 Yaş

Yorum: Resim 6’da görüldüğü gibi ç 6’nın en büyük hayali abisi ile bir daha asla kavga etmemektir. Resim tüm aile üyelerini içermektedir. Anne ve abi diğer aile üyelerine göre daha büyük boyutlarda çizilmiştir. Ç6 ‘dan yaptığı resmi ayrıntılı bir şekilde anlatması istenildiğinde evde abim ve annem daha çok konuşuyorlar. Abim genellikle benimle oynamak istemiyor. Çoğu zaman kavga ediyoruz ve bu duruma çok üzülüyorum bu nedenle hepimizin mutlu olduğu ve asla kavga etmediğimiz bir hayalim olduğu için böyle bir resim yaptım ifadesini kullanmıştır.



Resim 7. Ç7. Erkek 5 Yaş

Yorum: Ç7 dinazorlara oldukça meraklıdır. Hayal ve hayal kavramına ilişkin soru- cevaplarda da sıklıkla müzelerden, arkeolojik kazılardan bahsetmiştir. Resim 7’de görüldüğü gibi farklı türlerde dinazorlar gözükmemektedir. Resme ilişkin olarak ise; bilim insanı olmak istediğini böylelikle dinazorların neden öldüğünü araştırabileceğini ifade etmiştir.



Resim 8: Ç8. Kız 5 Yaş

Yorum: Resim 8 ‘de görüldüğü gibi ç8 ‘in en büyük hayali tasarımcı olmasıdır. Dolayısıyla kendisini ünlü bir tasarımcı olarak çizmiştir. Resmin geneline bakıldığında hayalinde ki tüm ayrıntılara yer vermeye çalıştığı gözükmemektedir. Kendisine ait bir mağazayı, içerisinde bulunan ürünleri tek tek ortaya koymuştur. Ç8 den resmi ayrıntılı bir şekilde anlatması istenildiğinde bir tasarımcı olarak hayalini kurduğu mağazayı çizdiğini, burada her şeyin kendine ait olduğunu, çok farklı ürünlerin tasarımını yaptığını ifade etmiştir.



Resim 9 : Ç9. Kız 5 Yaş

Yorum: Ç9 ‘un en büyük hayali babasının çok para kazanması ve bir an önce iyileşmesidir. Resmi ayrıntılı bir şekilde anlatması istenildiğinde ise; babasını güzel bir yer içerisinde çizdiğini, ayrıca onu koruması için çevresine korumalar yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca babasının bir süredir hasta olduğunu ve bir an önce iyileşmesini istediğini ifade etmiştir.



Resim 10: Ç10. Kız 5 Yaş

Yorum: Ç 10 ‘un en büyük hayali uzaya seyahat etmektir. Resim 10’da görüldüğü gibi kendisini uzayda seyahat ederken çizmiştir. Resmi ayrıntılı bir şekilde anlatması istenildiğinde ise; uzayı, gezegenleri ve yıldızları çok merak ediyorum. Bunun için kendimi bir astronot olarak çizdim. Astronotların kafalarında başlıkları oluyor, benim başlığım görünmez bir şekilde tasarlandı ifadelerini kullanmıştır. Resimde uzaya dair tüm ayrıntılar ele alınmıştır. Fakat ç10 uzayın karanlık olduğunu belirtmiş, resimde de yapmış olduğu şekillerin üzerini siyaha boyamıştır.

Sonuç Ve Öneriler

Bu araştırma çocukların hayal kavramına ilişkin düşüncelerinin ortaya konulması ve bu anlamda yapılan resimlerin yorumlanması için gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, uygulama için gerekli izinler

alınmış, çocuklara yöneltilecek sorular hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından sorulara son şekli verilmiştir. Uygulama için belirlenen anaokulunda bulunan 5 yaş grubunda yer alan 10 çocuğa sorular sorulmuş, ardından en büyük hayallerine ilişkin bir resim yapmaları istenmiştir. Tüm bu süreçlerde Meb ve Anaokulu izni, Ailelerin ve sınıf öğretmeninin onayı alınmıştır. Ayrıca çocuklara etkinlik hakkında bilgi verilmiş ve çalışma gönüllük esasına bağlı olarak yürütülmüştür. Uygulama sonrasında elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu anlamda çocukların sorulara vermiş oldukları cevaplar kod ve temalara ayrılmış, nitel verilere ilişkin bulgular olarak sunulmuştur. Araştırma kapsamında çocukların yapmış oldukları resimlerin yorumlanması ise bir diğer bulgudur. Çocuklara hayallerine ilişkin yapmış resim yapmaları için 20 dakika süre verilmiştir. Ardından her çocuktan yapmış olduğu resmi anlatması istenmiştir. Çocukların yapmış oldukları resimler, kendi anlatımları ve araştırmacının bakış açısı ile yorumlanmıştır.

Uygulama sonrası elde edilen bilgiler ışığında ulaşılan sonuçlar;

Çocukların hayal dünyaları yetişkinlere göre çok daha zengindir. Araştırma kapsamında ele alınan sorulara açık bir şekilde cevap verebilmiş ve resim yoluyla da kendilerini özgün bir şekilde ifade edebilmişlerdir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bilgiler sonucunda eğitimcilere ve araştırmacılara verilecek önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma farklı yaş gruplarına uygulanabilir.

Kız/erkek öğrencilerin konuya ilişkin vermiş oldukları cevaplar ve yapmış oldukları resimler arasında ki farka bakılabilir.

Araştırmada yer alan öğrenci sayısı artırılabilir.

Ele alınan konu, farklı sanat etkinlikleri ile ortaya konulmaya çalışılabilir.

Kaynakça

Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya.

AYAYDIN, A. (2011). Çocuk Gelişiminde Bir Oyun Olarak Sanat Ve Resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 10 (37). <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423878882.pdf>

BUDAK, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim Ve Sanat.

Gajdamaschko, N.(2005). Vygotsky on Imagination. Why An Understanding of The İmagination Is An Important Issue for Schoolteachers. Teaching Education 16 (1).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Seçkin.

Uygur, N. (1984). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Shane, H., G.& Shane, J., G. (1974). “Educating the Youngest for Tomorrow” (Ed: A.Toffler) Learning for Tomorrow: The role of the future in Education. New York: Vintage Books.

Sever, S. (2004a). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.

TASARIM EĞİTİMİNDE DİSİPLİN SINIRLARINI AŞMAK

Zeynep Merve Çetinkaya

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, zmcetin@gmail.com

Her yıl 5 yaş altı 1,7 milyon çocuk hava kirliliği, su kirliliği ve hijyen yetersizliği gibi çevresel risklerden dolayı hayatını kaybetmektedir (WHO, 2017). Dünyadaki 15 yaş altı çocukların (1,8 milyar çocuk) yaklaşık %93'ü her gün kirli hava solumaktadır ve Dünya Sağlık Örgütü'nün 2016 verilerine göre 600 000 çocuk kirli havanın sebep olduğu hastalıklardan dolayı yaşamını kaybetmiştir (WHO, 2018). 2050 yılı itibariyle herhangi bir başka önlem alınmaması halinde, sıcaklık dalgaları Avrupa Birliği'nde her yıl fazladan 120 000 insanın hayatını kaybetmesine neden olacaktır ve bu durumun 150 milyar Euro değerinde bir ekonomik maliyet ortaya çıkaracağı tahmin edilmektedir (Menne, 2018). Sadece çevresel faktörler milyonlarca çocuğun hayatını kaybetmesine sebep olmaktadır. Gelecekte de yine bir önlem alınmadığı takdirde iklim değişikliği her yıl binlerce insanın yaşamını kaybetmesine sebep olacaktır. Bu nedenle küresel sorunlara çözüm üretmek her geçen gün daha da önemli bir hale gelmektedir. Farklı disiplin altyapılarından gelen uzmanların ve akademisyenlerin bir arada çalışarak bu küresel ve kompleks sorunlara çözüm üretebilmesi ise ancak transdisipliner yaklaşım sayesinde olacağı düşünülmektedir. Transdisipliner yaklaşımı kavrayabilmek için öncelikle interdisipliner ve multidisipliner gibi transdisiplineritenin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan ve transdisiplineriteyi destekleyen kavramların anlaşılması gerekmektedir. Bu yazıda öncelikle transdisipliner yaklaşım ve onunla ilgili kavramlardan bahsedilecek; sonrasında ise transdisipliner yaklaşımın tarihsel süreci, eğitimdeki yeri ve önemi ele alınacaktır.

Küresel ısınma, çevre kirliliği, sürdürülebilirlik, eşitlik gibi dünya nüfusunun büyük çoğunluğunu etkileyen karmaşık sorunların çözümü için farklı disiplinlerin bir arada ve uyum içinde çalışması gerekmektedir (Blevins vd., 2015). Bu birliktelik ve uyumlu çalışma için disiplinleri farklı şekillerde bir araya getiren yaklaşımlar öne sürülmüştür. Multidisiplinerite, interdisiplinerite ve transdisiplinerite bu yaklaşımlara örnek olarak gösterilebilir. Transdisiplineritenin tanımının yapılabilmesi için öncelikle ilgili kavramların açıklanması ve bu kavramların hangi yönleriyle transdisiplineriteden ayrıldığına gösterilmesi gerekmektedir.

İntradisiplinerite bir ana disiplin içerisinde birden fazla alt disiplinden gelen araştırmacıların oluşturduğu çalışmalardır. Multidisipliner takımlar ise ortak bir amaca yönelik çalışan ancak bilgi oluşturma sürecine

çoğunlukla birbirleri ile etkileşim halinde olmayan intradisipliner takımlar topluluğudur (Gillis vd., 2017; Schary ve Cardinal, 2015).

İnterdisipliner yaklaşımda tek bir disiplin üzerinde çalışan araştırmacılar disipline özgü bir probleme çözüm bulmak için başka bir disiplinin araç ve yöntemlerini kullanırlar. Bu yaklaşım en az 2 disiplinin uzmanlığını gerektirmektedir. Ancak bu disiplinlerden biri temel disiplindir ve diğer disiplinin/disiplinlerin kavram ve yöntemleri kullanılır. Bu şekilde temel disiplinin anlaşılabilirliği güçlendirilmiş olur (Bremner ve Rodgers, 2013; Gillis vd., 2017).

Multidisipliner çalışmaları interdisipliner ve transdisipliner çalışmalardan ayıran en önemli özellik araştırmacılar arasında iş birliği ve ortak çalışma anlayışının olmamasıdır. Ortak bir hedef vardır ancak araştırmacılar bu hedefe kendi disiplinleri içerisinde ilerlemektedirler. İnterdisipliner çalışmalarda bir veya birden fazla hedef olabilir ve farklı disiplinlerden gelen araştırmacılar bir diğer disiplinin yöntemlerini kullanarak ortak bir çalışma ve iş birliği içerisinde hedefe ilerlerler.

Ötesine geçmek, sınırını geçmek, aşmak anlamındaki ‘transcend’ kelimesinden türeyen transdisiplinerite -transdisciplinarity- iki ya da daha fazla disiplinden gelen araştırmacıların bir araya gelip yeni yöntemler geliştirerek bütün disiplinleri ilgilendiren bir soruna çözüm üretmesidir (Blevis vd., 2015; Pohl ve Hirsch Hadorn, 2007). Nicolescu, küre örneği ile basit bir transdisipliner model ortaya koymuştur. Bu örneğe göre; kürenin hacmi bulunan zamanda var olan bilgiyi, bilinenleri göstermektedir. Zaman geçtikçe kürenin yarı çapı artar ve dolayısıyla hacmi de artar. Ancak kürenin yüzeyi de bilinmeyenleri temsil etmektedir. Hacim yani bilinenler artarken bilinmeyenlerde orantılı olarak artmaktadır. Bu kürelerden her biri bir disiplini temsil etmektedir ve transdisiplinerite, bu kürelerin arasındaki ve ötesindeki boşluktur (Nicolescu, 2005).

Transdisipliner araştırma, gerçek dünya sorunlarını bütüncül bir bakış açısıyla incelemektedir ve çalışma yönteminin nasıl olacağı araştırma esnasında araştırmacıların ortak çalışması sayesinde oluşturulur. Akademik alan dışında kamu ve özel sektörden uzmanlar da araştırmaya katkı sağlar ve bu sayede araştırma sonuçları uygulanabilir ve bu uygulama için somut çözümler geliştirilebilir hale gelir (Hirsch Hadorn vd., 2003).

Transdisipliner kavramı ilk olarak 1970 yılında “L’interdisciplinarité – problèmes d’enseignement et de recherche dans le universités” yani “Disiplinlerarası- Üniversitelerde Eğitim ve Araştırma Konuları” atölye çalışmasında kullanılmıştır. Eğitim ve çocuk gelişimi üzerine çalışmalarıyla tanınan İsviçreli psikolog ve düşünür Jean Piaget; Nicolescu’ya göre, bu atölye çalışmasında transdisiplinerite kavramını

kullanan ilk akademisyendir (Nicolescu, 2003). Piaget bu çalışmada transdisiplineriteyi, interdisipliner ilişkilerin bir üst aşaması ve disiplinler arasında kesin bir sınırı olmayan sistemler bütünü olarak tanımlamıştır (1972).

"Finally, we may hope to see a higher stage succeeding the stage of interdisciplinary relationships. This would be 'transdisciplinarity', which would not only cover interactions or reciprocities between specialised research projects, but would place these relationships within a total system without firm boundaries between disciplines." (Piaget, 1972)

Erich Jantsch ve André Lichnerowicz de bu çalıştaydaki konuşmalarının başlıklarında transdisiplinarite kelimesini kullanan diğer akademisyenlerdir.³ Çalıştayın gerçekleştiği dönemde transdisipliner kavramı birden fazla akademisyen tarafından kullanılmasına rağmen bu kavramı günümüzdeki anlamına en yakın şekilde teorik fizikçi ve düşünür Basarab Nicolescu tarafından kullanılmıştır. Nicolescu kendisini transdisiplinarite kelimesinin mucidi olarak görmemekle birlikte transdisiplinerlik ve gerçekliğin seviyeleri arasındaki ilişkiyi ilk oluşturan kişi olarak tanımlamaktadır (Nicolescu, 2005). Ayrıca Nicolescu, Piaget'nin transdisiplinerite tanımında transdisiplineriteyi interdisiplineritenin bir üst aşaması olarak tarif etmesini o dönemin entelektüel ortamında net bir transdisipliner tanımı yapmasının mümkün olmaması olarak değerlendirmektedir (Nicolescu, 2002). Dönemin koşulları nedeniyle Piaget'nin ortaya koyamadığı transdisiplinerite tanımını Nicolescu 'disiplin sınırlarının ötesinde' diyerek 1985 yılında tanımlamış ve 1996 yılında 'Manifesto of Transdisciplinarity' yani Transdisiplinarite Manifestosu'nu yayınlamıştır (Thompson Klein, 2004).

1992-2000 yılları arasında 'Swiss Priority Program of Environment' (SPPE) yani İsviçre Öncelikli Çevre Programı uygulamaya konulmuştur ve onu 1994 yılından bu yana 'Swedish Foundation for Strategic Environmental Research' İsveç Stratejik Çevre Araştırması Vakfı (MISTRA), 1995 yılından bu yana 'Austrian Landscape Research' Avusturya Tabiat Araştırması (KFL) ve 1999 yılından bu yana 'German Social Ecological Research' Alman Sosyal Ekolojik Araştırması (SÖF) takip etmektedir (Pohl, 2008). Bu araştırma projelerinin amacı toplumsal çevre sorunlarını çözmeye yardımcı olmaktadır ve bu sebeple araştırmalarda transdisipliner yaklaşım kullanılmaktadır.

Nicolescu 'Transdisipliner Eğitime Doğru – Towards Transdisciplinary Education' makalesinde transdisipliner yaklaşımın

³ Jantsch ve Lichnerowicz'in çalışmaları, Fransız Eğitim Bakanlığı'nın ortaklığıyla Eğitim Araştırmaları ve Yenilikleri Merkezi (CERI-The Centre for Educational Research and Innovation) tarafından organize edilen Üniversitelerde İnterdisiplinerlik semineri raporunda yer almaktadır.

geleceğinin ancak transdisipliner eğitim sisteminin oluşturulmasıyla mümkün olabileceğini vurgulamakta ve aynı zamanda transdisipliner eğitimi almamış olan eğitimcilerin transdisipliner yaklaşımı gelecek nesillere nasıl öğreteceklerini sorgulamaktadır. Nicolescu'ya göre bu durum ancak üniversitelerin yapısının ve müfredatlarının olabildiğince esnetilmesiyle mümkün olabilir. Öyle ki, kendi alanlarında uzmanlaşmış kişiler transdisipliner tutum içerisinde oldukları sürece bu eğitimi verebileceklerdir. Bu transdisipliner eğitim yalnızca öğretmenler ve akademisyenler tarafından değil aynı zamanda öğrenciler, sanatçılar ve teknobilim liderleri tarafından da verilebilecektir. Kısaca, transdisipliner yaklaşımda uzman yoktur, sadece transdisipliner tutumla hareket eden araştırmacılar vardır ve bu araştırmacılar kendi alanlarında başarılı uzmanlardır (Nicolescu, 2005). Transdisipliner yaklaşımın amacı dünyayı bütüncül bir bakış açısıyla kavrayabilmektir. Bu bakış açısına sahip olabilmek için bireylerin disiplin sınırlarının ötesine geçmeleri gerekmektedir. Fakat bu durum disiplinle ilgili bilgilerin yok sayılması demek değildir. Transdisipliner düşünce ve çalışmalar disiplinle ilgili aktivitelerle çelişmemekte aksine disiplin anlayışını tamamlamakta ve hatta genişletmektedir (Gillis vd., 2017). Farklı disiplin alt yapısına sahip araştırmacıların bir araya gelerek ortak bir çalışma yürütmeleri bu açıdan oldukça önemlidir. Bir araya gelen uzmanlar, akademisyenler ve öğrenciler yalnızca kendi disiplin alt yapılarını genişletmekle kalmayacak aynı zamanda diğer disiplinlerden beslenerek var olan ortak problemi derinlemesine inceleme ve kalıcı, uygulanabilir bir çözüme kavuşturma imkanına sahip olacaklardır. Problem çözümü için çalışmalar yürütülürken araştırmacılar, yalnızca bilgi birikimi açısından değil kişisel beceriler açısından da kendilerini geliştirme şansına sahip olacaklardır. Farklı disiplin alt yapılarından gelen bu araştırmacılar transdisipliner bakış açısı ve tutum sayesinde iletişim becerilerini geliştirebilecek, takım çalışmasında nasıl hareket edilmesi gerektiğini görebilecek, sorunlara farklı bakış açılarından bakarak empati kurma becerisini geliştirebilecek ve en önemlisi farklı düşüncelere saygı duymayı öğrenebileceklerdir.

Tasarım eğitiminde, bu eğitimin yapısı gereği öğrenciler ve akademisyenler birbirleri ile devamlı iletişim halindedirler. Özalp'e göre tasarım eğitiminde stüdyo çalışmaları deneme-yanılma yöntemiyle gerçekleştirilmekte ve eğitmen-öğrenci ilişkisi usta-çırak ilişkisine benzetilmektedir ve ayrıca "Stüdyo ortamında öğrencilere aktarılan bilgiler, bireysel deneyimlerle olgunlaştırılarak, çağdaş gelişmelere ve bilimlere açık bir yaklaşımla düşünsel gücü kuvvetlendirmektedir" (Özalp, 2006). Tasarım eğitimi her ne kadar bireysel deneyimleri ve farklı bakış açılarını stüdyoda çalışılan problem üzerinde birleştirse de eğitmen-öğrenci ilişkisindeki hiyerarşik düzen hala sınırların var olduğunu göstermektedir. Bu durum tasarım eğitimindeki bilişsel

becerilerin ve iletişim becerisinin transdisipliner yaklaşım açısından eksikliğini göstermektedir.

Bunun dışında tasarım alanında hem akademisyenler hem de öğrenciler kamu ve özel sektördeki uzmanlarla ortak çalışmalar yürütebilmektedirler. Son yıllarda tasarım, mühendislik, pazarlama gibi çeşitli alanlardan gelen uzmanları bir araya getiren interdisipliner yaklaşımlar yaygın bir uygulama haline gelmiştir. Dünya çapında tanınmış kurumsal yapılar ve tasarım danışmanlıkları, birden fazla uzmanlığı bir araya getirme avantajından yararlanmış ve bu uygulamalar interdisipliner çalışma alanlarında kendilerini kanıtlamıştır. Bununla birlikte interdisipliner takımların mücadele ettiği şey, bu yaklaşımın etkinliğini etkileyen disiplin sınırlarıdır (Leblanc, 2007). İnterdisipliner yaklaşımda bir alanın uygulama yöntemlerinin başka bir alana aktarılması gerekmektedir. Bu durum daha önce de belirtildiği gibi iki ya da daha fazla alanın uzmanlığına sahip olmayı gerektirir ve interdisipliner yaklaşımın uygulamada yarattığı sıkıntılardan biri de budur. Multidisipliner yaklaşımda ise araştırmacılar kendi disiplinlerinin sınırlarının dışına çıkamamakta dolayısıyla problemi bütüncül bir bakış açısıyla ele alamamaktadırlar (Blevis ve Stolterman, 2009). Transdisipliner yaklaşım ise hem interdisipliner hem de multidisipliner yaklaşımın olumsuz yanlarını ortadan kaldırmakta, birden fazla uzmanlık gerektiren karmaşık sorunlara bütüncül bir bakış açısı oluşturmakta ve bireyler arası iletişime, bireylerin bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla transdisipliner yaklaşım tasarım alanlarında uygulanmaya multidisipliner ve interdisipliner yaklaşımlara göre daha uygundur.

Transdisipliner tasarımın odak noktaları; tasarım sistemleri, değerleri ve ahlak kuralları ile birlikte sürdürülebilirlik, eşitlik, adaptasyon, adalet ve sosyal sorumluluk gibi önemli konular için tasarım yapmaktır (Blevis ve Stolterman, 2009). Transdisipliner tasarım eğitimi üzerine kesin ve net bir müfredat bulunmamakla birlikte dünyada transdisipliner eğitimi sistemi üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Kanada'daki University of Guelph'de Dr.Shochanah Jacobs ve Dr.Daniel Gillis tarafından tasarlanan ICON 'Sanat ve Bilim Yoluyla Yenilik Geliştirme ve Girişimcilik - Innovation Development And Entrepreneurship Through The Arts And Sciences' programı transdisipliner eğitim için örnek teşkil etmektedir. Farklı disiplinlerden gelen 3. ve 4. sınıf lisans öğrencileri her dönem farklı topluluk ortaklarıyla bir araya gelerek enerji tüketimi, yiyecek güvenliği gibi gerçek dünya sorunlarına çözüm aramaktadırlar. Bu sayede öğrenciler sektörden uzmanların tecrübesiyle kendilerini geliştirirken, uzmanlar da öğrencilerin yenilikçi ve yaratıcı çözümlerine erişim sağlamaktadırlar (Gillis vd., 2017). Bir diğer örnek ise Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Parsons Tasarım Okulu'nda 'Parsons School of

Design' bulunan Transdisipliner Tasarım Yüksek Lisans Programı'dır. 2010 yılında öğrenci almaya başlayan Transdisipliner Tasarım Programı; sosyal konuları ve küresel sorunları ele almaktadır. Farklı disiplin alt yapılarından gelen öğrenciler takımlar halinde endüstrinin önde gelen uzmanları ile birlikte çalışarak bu sosyal konuları ve küresel sorunları farklı bakış açılarıyla değerlendirmekte ve bu sorunlara çözümler üretmek için araçlar ve çalışma yöntemleri geliştirmektedirler (The New School Parsons, 2018). Dünyanın önde gelen ülkelerindeki bu örnekler transdisipliner yaklaşımın tasarım eğitimindeki geleceğini göstermektedir. Ülkemizde ise yalnızca dört üniversitede tasarım yüksek lisans programı bulunmaktadır ve bu programlarda transdisipliner yaklaşımdan söz etmek mümkün değildir.

Eşitlik, adalet, mülteci sorunları gibi sosyal konular ve iklim değişikliği, yiyecek güvenliği, sürdürülebilirlik gibi küresel sorunlar birden fazla disiplinin uzmanlığını ve ortak çalışmasını gerektirmektedir. Bu sorunların çözümü için multidisipliner ve interdisipliner yaklaşımlar disiplin sınırlarının ötesine geçemediklerinden dolayı yetersiz kalmaktadırlar. Bu durum transdisipliner yaklaşımın getirmiş olduğu 'kültürler ve milletler ötesi' bakış açısının önemini her geçen gün arttırmaktadır. Bu bakış açısının sağlanması ise ancak transdisipliner yaklaşımın eğitim sisteminde bir yer edinmesiyle mümkün olacaktır.

Transdisiplinarite 1970'lerde ortaya çıkan bir kavram olmasına rağmen günümüzde hala olması gerektiği noktaya ulaşamadığını söylemek mümkündür. Özellikle ülkemizde tasarım eğitimi alanında transdisipliner yaklaşımın eksik olduğu görülmektedir. Hayatımızın her alanında yer alan tasarım, günümüzün ve geleceğin kompleks sorunlarının çözümünde de önemli bir yer tutmaktadır ve bu nedenle tasarım eğitiminde 'sınırların ötesine geçilmesi'; böylelikle transdisipliner yaklaşımın ön plana çıkarılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Blevis, E., Koskinen, I. K., Lee, K.-P., Bødker, S., Chen, L.-L., Lim, Y., ... Wakkary, R. (2015). Transdisciplinary Interaction Design in Design Education. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems - CHI EA '15*, 833–838. <https://doi.org/10.1145/2702613.2724726>

Blevis, E., & Stolterman, E. (2009). Transcending disciplinary boundaries in interaction design. *Interactions*, 16(5), 48. <https://doi.org/10.1145/1572626.1572636>

Bremner, C., & Rodgers, P. (2013). Design Without Discipline. *Design Issues*, 29(3), 4–13. <https://doi.org/10.1162/DESI>

Gillis, D., Nelson, J., Driscoll, B., Hodgins, K., Fraser, E., & Jacobs, S. (2017). Interdisciplinary and Transdisciplinary Research and Education in Canada: A Review and Suggested Framework. *Collected Essays on Learning and Teaching*, X, 20. <https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4745>

Hirsch Hadorn, G., Pohl, C., & Scheringer, M. (2003). Methodology of Transdisciplinary Research. *Unity of Knowledge (in Transdisciplinary Research for Sustainability)*, II.

Leblanc, T. (2007). Transdisciplinary Design Approach. *Structure*. https://doi.org/10.1007/978-0-387-89022-7_8

Menne, B. (2018). “İklim Değişikliği ve İnsan Sağlığı”, <https://www.eea.europa.eu/tr/isaretler/isaretler-2015/gorusme/iklim-degisikligi-ve-insan-sagligi>, 14.11.2018

Niculescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity. Briefings in bioinformatics*.

Niculescu, B. (2003). Definition of transdisciplinarity. *Rethinking Interdisciplinarity*, 3–5.

Niculescu, B. (2005). Towards Transdisciplinary Education. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*. <https://doi.org/10.4102/td.v1i1.300>

Özalp, H. (2006). Uluslararası Entegrasyon ve Akreditasyon Programları Kapsamında Dünya'da ve Türkiye'de İçmimarlık Eğitimi, Sanatta Yeterlilik Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Piaget, J. (1972). The Epistemology of Interdisciplinary Relationships. *İçinde Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. <https://doi.org/10.1161/01.STR.0000185725.42768.92>

Pohl, C. (2008). From science to policy through transdisciplinary research. *Environmental Science and Policy*. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2007.06.001>

Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. (2007). *Principles for designing transdisciplinary research. Principles for Designing Transdisciplinary Research*. <https://doi.org/ISBN 978-3-86581-046-5>

Schary, D. P., & Cardinal, B. J. (2015). Interdisciplinary and Intradisciplinary Research and Teaching in Kinesiology: Continuing the Conversation. *Quest*. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1017586>

The New School Parsons (2018). “Transdisciplinary Design(MFA)”,

<https://www.newschool.edu/parsons/mfa-transdisciplinary-design/?show=program-news>, 14.11.2018

Thompson Klein, J. (2004). Prospects for transdisciplinarity. *Futures*, 36(4), 515–526. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2003.10.007>

World Health Organization (2017). “The cost of a polluted environment: 1.7 million child deaths a year, says WHO”, <http://www.who.int/en/news-room/detail/06-03-2017-the-cost-of-a-polluted-environment-1-7-million-child-deaths-a-year-says-who>, 14.11.2018

World Health Organization (2018). “More than 90% of the world’s children breathe toxic air every day”, <http://www.who.int/news-room/detail/29-10-2018-more-than-90-of-the-world%E2%80%99s-children-breathe-toxic-air-every-day>, 14.11.2018