MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

"Türkiye'de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi"



Editör: Doç. Dilek BATIBAY

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

9. ULUSAL MÜZİK EĞİTİMİ SEMPOZYUMU
15-17 ARALIK 2010, İSTANBUL
CİLT 1

YAYINA HAZIRLAYANLAR

Doç. Dilek BATIBAY
Yrd. Doç. Dr. Jale DENİZ
Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

2013

Kapak Tasarım: Murat KÖSE

Mizanpaj: Ege Reklam Basım Sanatları San. Tic. Ltd. Şti.
Tel: 0216 470 44 70 www.egebasim.com.tr

Baskı: Ege Reklam Basım Sanatları San. Tic. Ltd. Şti.
Esatpaşa Mah. Ziyapaşa Cad. No:4
34704 - Ataşehir / İSTANBUL
Tel: 0216 470 44 70
Faks: 0216 472 84 05
www.egebasim.com.tr

Her hakkı saklıdır © Marmara Üniversitesi Yayınevi, 2013

Adres: Marmara Üniversitesi Yayınevi
Göztepe Kampüsü 34722
Kadıköy, İSTANBUL
Telefon: +90 (216) 348 43 79
Faks: +90 (216) 348 43 79
E-posta: yayinevi@marmara.edu.tr
Sertifika No: 15343

1. Basım, 500 Adet
İstanbul, Aralık, 2013

Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (9. : 2010 : İstanbul)
9.Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 15-17 Aralık, İstanbul : bildiri kitabı/ ed. Dilek Batıbay.__ İstanbul : Marmara Üniversitesi, 2013.
2c. ; 24 sm.__ (Marmara Üniversitesi yayınları ; No. 812)
978-975-400-356-7 (Tk)
1. Müzik – Türkiye – Kongreler 2. Müzik – Eğitim ve Öğretim – Kongreler
MT3 .T9 U48 2010
780

Sempozyum Onursal Başkanı

Prof. Dr. M. Zafer Gül, *Marmara Üniversitesi Rektörü*

Sempozyum Başkanı

Prof. Dr. Cemil Öztürk, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı*

Sempozyum Onur Kurulu

Prof. Dr. Ali UÇAN, *Gazi Üniversitesi*

"Kurulumuzda yer alıp bu yıl yitirdiğimiz değerli öğretim üyelerimiz:

Prof. Dr. *Edip GÜNAY'ı*

Prof. Dr. *Hilal DİCLE'yi*

saygı ile anıyoruz."

Sempozyumun Amacı

Üniversitelerimizin müzik öğretmeni yetiştiren programlarında müzik eğitimi alanında yapılan çalışmaların uluslararası standartlar çerçevesinde değerlendirilip geliştirilerek, daha nitelikli hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Sempozyum Konuları

Bireysel ve Toplu Ses Eğitimi

Çalgı Eğitimi

Müzik Tutumları ve Özyeterlik Algıları

Müzik Öğretmeni Yetiştirme

Müzik Literatürü

Okul Öncesi Müzik Eğitimi

Müzik ve Psikoloji

Türk Müzik Eğitimine Tarihsel Bakış

Müzik ve Teknoloji

Müzik Öğretimi

İlköğretimde Müzik Eğitimi ve Öğretimi

Müzik ve Sosyoloji

Özel Eğitim ve Müzik

Sempozyum Danışma Kurulu

Prof. Dr. Yücel ELMAS, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Dr. Yıldız ELMAS, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Cemalettin GÖBELEZ, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Mesut İKTU, İstanbul Kültür Üniversitesi

Prof. Filiz KAMACIOĞLU, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Kadir KARKIN, İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. İlknur OKATAN, *Cumhuriyet Üniversitesi*

Prof. Dr. Ayla OKTAY, *Maltepe Üniversitesi*

Prof. Nihat ŞENEL, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Dr. Cemal YILDIZ, *Marmara Üniversitesi*

Doç. İlhan TONGER, *Marmara Üniversitesi*

Yard. Doç. Dr. Levent DENİZ, *Marmara Üniversitesi*

Dr. Ali Seçim PAK, *Marmara Üniversitesi*

Sempozyum Yürütme Kurulu

Doç. Dilek BATIBAY, *Marmara Üniversitesi*

Doç. Dr. Sibel ÇOBAN, *Marmara Üniversitesi*

Doç. Dr. Mustafa USLU, *Marmara Üniversitesi*

Doç. Dr. Sena Gürşen OTACIOĞLU, *Marmara Üniversitesi*

Yard. Doç. Dr. A. Aylin CAN, *Marmara Üniversitesi*

Yard. Doç. Dr. Jale DENİZ, *Marmara Üniversitesi*

Yard. Doç. Dr. Bülent HALVAŞİ, *Marmara Üniversitesi*

Yard. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ, *Marmara Üniversitesi*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Yard. Doç. Dr. Mehmet Ali ÖZDEMİR, *Marmara Üniversitesi*

Dr. Melih GÜZEL, *Marmara Üniversitesi*

Dr. Özcan ÖZBEK, *Marmara Üniversitesi*

Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK, *Marmara Üniversitesi*

Sempozyum Bilim Kurulu

Prof. Dr. Erol BULUT, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Dr. Esra ASLAN, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Cihat AŞKIN, İstanbul Teknik Üniversitesi

Prof. Ruhi AYANGİL, *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Prof. Dr. İsmail BOZKAYA, *Uludağ Üniversitesi*

Prof. Dr. Hakan CEVHER, *Ege Üniversitesi*

Prof. Dr. Hilal DİCLE, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Dr. Necati GEDİKLİ, *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Prof. Selahattin GÖRSEV, İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Mesut İKTU, *Mimar Sinan Üniversitesi*

Prof. Çiğdem İYİCİL, *Mimar Sinan Üniversitesi*

Prof. Dr. Songül KARAHASANOĞLU, İstanbul Teknik Üniversitesi

Prof. Ayşe ÖZEL, *Marmara Üniversitesi*

Prof. Dr. Feza TANSUĞ, *Yeditepe Üniversitesi*

Prof. Dr. Selmin TUFAN, *Gazi Üniversitesi*

Prof. Dr. Gökay YILDIZ, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Doç. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Mari BARSAMYAN, *Marmara Üniversitesi*

Doç. Dilek BATIBAY, *Marmara Üniversitesi*

Doç. Dr. Sibel ÇOBAN, *Marmara Üniversitesi*

Doç. Dr. Mehveş EMEÇ, *Marmara Üniversitesi*

Doç. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU, *Marmara Üniversitesi*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Doç. Dr. Mustafa USLU, *Marmara Üniversitesi*

Yard. Doç. Dr. Göktan AY, İstanbul Teknik Üniversitesi

Yard. Doç. Dr. Aylin CAN, *Marmara Üniversitesi*

Yard. Doç. Dr. Jale DENİZ, *Marmara Üniversitesi*

Yard. Doç. Dr. Bülent HALVAŞİ, *Marmara Üniversitesi*

Yard. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ, *Marmara Üniversitesi*

Yard. Doç. Dr. M. Ali ÖZDEMİR, *Marmara Üniversitesi*

Dr. Özcan ÖZBEK, *Marmara Üniversitesi*

Sempozyum Sekretaryası

Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK, *Marmara Üniversitesi*

Arş. Gör. Bilgehan EREN, *Marmara Üniversitesi*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

İÇİNDEKİLER

IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Açış Konuşması 13
Prof. Dr. Cemil Öztürk

Müzik Öğretmeni Adaylarının Eğitiminde "Topluma Hizmet Uygulamaları" Dersi 17
Yrd. Doç. Dr. A. Aylin Can, Marmara Üniversitesi

Müzik Öğretmeni Adayları (Bireysel Çalgı – Gitar Ana Dalı Öğrencileri Örneği) Mesleki Yeterlik Algıları 27
Yrd. Doç. Dr. A. Aylin Can, Marmara Üniversitesi
Sevcan Tepe

Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri Lisans Programlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi 37
Doç. Dr. A.Metin Karkın, İnönü Üniversitesi

Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Müziği Algılayabilme Durumlarının İncelenmesi (Malatya İl Örneği) 47
Doç. Dr. A. Metin Karkın, İnönü Üniversitesi
Arş. Gör. Günsu Yılma, Nevşehir Üniversitesi

Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Geleneksel Türk Sanat Müziği Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Kişisel Profilleri 57
Dr. Abdurrahim Can Eldemir, Erciyes Üniversitesi

Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Alan Derslerin Yönelik Memnuniyet Düzeyleri (İBÜ Örneği) 69
Doç. Dr. Ahmet Serkan Ece, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Gözde Şengül, Abant İzzet Baysal Üniv. Sosyal Bil. Ens. Yl Öğrencisi

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi 87
Aslı Kaya, Şükrünailipaşa İÖO
Yrd. Doç. Dr. Sezen Özeke, Uludağ Üniversitesi

İlköğretim Okulları "Okul Çalgıları" Eğitimini Geliştirmeye Yönelik Öneriler 101
Aslı Rüzgar Yurdakoş, Marmara Üniv. Eğ. Bil. Ens. YL Öğrencisi

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Koro ve Yönetimi Dersine İlişkin Tutum ve Özyeterlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Değerlendirme 117
Aykut Önder Sarıçiftçi, Pamukkale Üniversitesi

1994 ve 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Kuramsal Analizi 131
Doç. Dr. Aytekin Albuz, Gazi Üniversitesi
Dr. Barış Demirci, Atatürk Üniversitesi

Kültürel ve Müziksel Çeşitliliğin Türkiye'de Müzik Eğitimi İçindeki Yeri 141
Yrd. Doç. Dr. Bahar Güdek, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özel Öğretim Yöntemleri Dersinin Öğretmenlik Mesleğine Yansımaları 151
Dr. Banu Özevin Tokinan, Dokuz Eylül Üniversitesi

Türkiye'deki İlköğretim Düzeyindeki Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerde Müzik Eğitiminin Durumu 161
Doç. Dr. Belir Tecımer, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Ceren Çakır Doğan, Hacettepe Üniversitesi

Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Toplu Ses Eğitimi 171
Yrd. Doç. Dr. Bülent Halvaşi, Marmara Üniversitesi

Müziğin Çocuklarda ve Yetişkinlerde Uyandırdığı Duygu Durumlarının Belirlenmesi ve İlköğretim Müzik Dersi Müziksel Yaratıcılık Alanında Kullanılması 177
Bülent Küçük, TED İstanbul Koleji
Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz, Marmara Üniversitesi

2006 İlköğretim Müzik Programının Temel Özelliklerinin ve Programın Uygulanma Şartlarının Öğretmen Görüşleri Desteğinde İncelenmesi 191
Yrd. Doç. Dr. Cahit Aksu, Atatürk Üniversitesi

Avusturya ve Türkiye'den Tarihsel Örneklerle Ulusal Müzik Eğitimine Karşılaştırmalı Bakışlar 201
Can Aksel Akın

Eğitim Fakülteleri Bünyesinde Verilen Müzik Dersleri 207
Yrd. Doç. Dr. Cengiz Şengül, Atatürk Üniversitesi

Müzikte Teknolojik Süreç ve Süreçteki Değişimiyle Müzik Teknolojisi Eğitimi 215
Doç. Dr. Cihan Işıkhan, Dokuz Eylül Üniversitesi

Viyolonsel Eğitiminde Kullanılan Başlıca Sol El Etütlerinin Etkili Öğrenme Açısından Analizi 227
Çağatay Şişman, Pamukkale Üniversitesi

Müzik Öğretmenliği Eğitimi ve Toplam Kalite Yönetimi 241
Yrd. Doç. Dr. Damla Bulut, Niğde Üniversitesi

Akademik Piyano Eğitiminde Çağdaş Türk Bestecilerinin Eserlerinin Kullanımının İncelenmesi 255
Doç. Dilek Batıbay, Marmara Üniversitesi
Ortaç Aydınoğlu, İstanbul Teknik Üniversitesi

Çok Partili Dönemden Günümüze İlkokul/İlköğretim Okulu Müzik Dersi Öğretim Programlarının (1-5 Sınıf) İncelenmesi 269
Doç.Dr. Dolunay Akgül Barış, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Nilgün Sazak, Kocaeli Üniversitesi

Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Algıları, Akademik Özyeterlik Algıları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi 287
Dr. Duygu Piji Küçük, Marmara Üniversitesi

Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Uygulanan "Müzik Biçimleri" (Form Bilgisi) Ders İçeriklerinin Karşılaştırılması 297
Ebru Bulur, Marmara Üniversitesi

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Müzik ve Müzik Öğretimi Derslerinin Yeterliliği Üzerine Öğrenci Görüşleri 307
Yrd. Doç. Dr. Ebru Temiz, Niğde Üniversitesi

Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Programı 8. Dönemlerinde Yer Alan "Okulöncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar" Dersinin Uygulamadaki Görünümü Olarak Pamukkale Üniversitesi Örneği 323
Doç. Dr. Efe Akbulut, Pamukkale Üniversitesi

Din Adamlarının Aldıkları Müzik Eğitiminin Mesleki Yaşamlarına Olan Etkileri Açısından Değerlendirilmesi 333
Emel Kapan
Yrd.Doç.Dr.Emel Funda Türkmen, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Osmanlı'da Müzik Eğitimi 347
Erhan Özden, Marmara Üniversitesi
Hikmet Toker, Marmara Üniversitesi

Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Erasmus ve Farabi Programlarının İşlerliği 363
Yrd. Doç. Dr. Ersan Çiftci, Erzincan Üniversitesi
Arş. Gör. Taner Uluçay, Erzincan Üniversitesi

Okul Öncesi Öğretmenlik Eğitiminde Orff Öğretisine Dayalı Müzik Etkinliklerinin Uygulama Okullarındaki Çalışmalara Yansımaları 377
Dr. Esin Uçal Canakay, Dokuz Eylül Üniversitesi

19. Yüzyıl Osmanlısında Batı Müziği Eğitimi 389
Dr. Evren Kutlay Baydar, Koç Üniversitesi

Okul Öncesi 6 Yaş Grubu Çocuklarının Öğrenme Performanslarının Artırılmasında Müzik Eğitiminin Bilişsel Süreçlerde Etkisinin İncelenmesi 403
Ezgi Özbey, Yıldız Teknik Üniversitesi

Müzik Öğretmenliği Eğitimi Alan Öğrencilerin Nota Yazısı Bilgilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi 413
Yrd. Doç. Dr. Ferit Bulut, Niğde Üniversitesi

Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Müzik Eğitimi A.B.D. Orkestra Derslerinde Seslendirilen Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Tespitine Yönelik Bir Çalışma 427
Yrd. Doç. Dr. Gökalp Parasız, Atatürk Üniversitesi

IX. - XVII. YY Türk Müziği Yazılı Kaynaklarında Müzik Eğitimi Üzerine Tavsiyeler 437
Gökhan Yalçın, Gazi Üniversitesi

Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Uygulanan Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programları 447
Gülşah Başaran Tanrıöver, F.M.G Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

Çalgı Öğretiminde Nöropsikolojik Bir Yaklaşım: Zihinsel Çalışmalar 459
Gülşah Sever, Gazi Üniversitesi

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Öğrencilerinin Alanlarıyla İlgili Yükseköğretim Kurumu Tercihlerinde, Yükseköğretim Kurumlarından Beklentileri ve Bu Kurumların Tercihler Üzerindeki Etkileri 469
Gürkan Güleç, Dokuz Eylül Üniversitesi

Toplumsal Müzik Belleği, Müziksel Kimlik ve Tümdengelimci Öğretim Yaklaşımı 481
Gürsel Yurtseven, Yıldız Teknik Üniversitesi

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Müzik Öğretmeni Adayı Öğrencilere Olan Etki ve Katkılarının İncelenmesi 489
Yrd. Doç. Sy. H.Yılmaz Küçüköncü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Klasik Gitar Eğitiminde Müzikalite Kavramının Öğretimine Yönelik Bir İnceleme 501
Doç.Dr. Hasan Arapgirlioğlu, İnönü Üniversitesi
Ali Korkut Uludağ, Atatürk Üniversitesi

Konya'da Özengen Müzik Eğitiminde Klasik Gitar Eğitimi 513
Hayrettin Onur Küçükosmanoğlu, Selçuk Üniversitesi

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Mesleksel Müzik Eğitimi ve Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Kullanımı 525
Dr. Hepşen Okan, Ankara Üniversitesi

Müzik Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi 533
Yrd. Doç. Dr. Ilgım Kılıç, İnönü Üniversitesi

Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersi Motivasyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki 547
Yrd. Doç. Dr. Işıl Güneş Modiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi

Türkiye'de Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ders Programlarına İlişkin Müzik Derslerinin Çözümlenmesi 563
İlhan Özgül, Kastamonu Üniversitesi

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

IX. ULUSAL MÜZİK EĞİTİMİ SEMPOZYUMU AÇIŞ KONUŞMASI

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Sayın Rektör Yardımcım, saygıdeğer dekanlar ve enstitü müdürleri, değerli meslektaşlarım, sivil toplum kuruluşlarımızın değerli temsilcileri, kıymetli basın mensupları, sayın misafirler, çok sevgili öğrenciler! Fakültemiz tarafından düzenlenen IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nun açılış törenine hoş geldiniz. Bu mutlu günde bizlerle birlikte olduğunuz için hepinize müteşekkirim. Fakültem ve şahsım adına sizleri saygı ve sevgiyle selamlıyorum.

Saygıdeğer meslektaşlarım, değerli konuklar, sevgili öğrenciler!

Bir sosyal bilimci olarak benim müzik ve müzik eğitimiyle ilgili söyleyeceklerim, kuşkusuz bu işin felsefesi ve kuramsal temelleri üzerine olamaz. Bu konular, Sempozyum süresince bütün boyutlarıyla ele alınacaktır. Ben, bu konuşmamda, haddimi aşmayarak, bir tarihçi ve eğitimci gözüyle, müzik ve müzik eğitiminin Türk kültüründeki yeri ve önemine dair bazı tespitlerimi sizlerle paylaşmak istiyorum.

Bilindiği üzere, binlerce yıl, diğer toplumlarda olduğu gibi, Türk toplumlarında da müzik; sosyokültürel hayatın, daha da önemlisi bu hayatı yönlendiren dinsel inanç ve ayinlerin odağında tayin edici bir rol oynamıştır. Eğlenirken kopuz eşliğinde türküler söyleyen İslâm öncesi Türkler; dinsel ayinlerinde de müziğin yarattığı büyüleyici ortamda metafizik bir yolculuğa çıkarak Gök Tanrıya ulaşmaya çalışmıştır. Orta Asya'da gelişen bu dinsel/folklorik Şaman kültürü, İslamî dönemde de form değiştirerek devam etmiştir. Mançurya'dan Tuna boylarına uzanan engin coğrafyada dergâhlarda, evlerde, köy odalarında, kervansaray ve han odalarında kopuz soyundan gelen bağlama eşliğinde söylenen Türküler; kimi zaman Şaman kültüründe olduğu gibi dinsel ayinlere eşlik ederken, kimi zaman da zaferlerin, bozgunların, beşerî sevinç ve üzüntülerin dili, "Çökertme" türküsünde olduğu gibi mazlum halkın zulme karşı yiğitçe haykırışı olmuştur. Kısaca dünden bugüne müziğimiz, ulusal kültürümüzün en önemli yapı taşlarından birini meydana getirmiştir.

Öte yandan müzik ulusal kültür kadar, uluslar/dinler üstü yahut evrensel kültürün de en önemli bileşenlerinden biri olmuştur. Geçmiş çağlarda belli coğrafyalardaki komşu kültürlerin kaynaşmasıyla bazı müzik türleri doğmuştur. Örneğin İslâm, Hıristiyan ve Musevî toplumlarının dinî müziklerinin bir ebru misali iç içe geçmesi sonucunda, Osmanlı İmparatorluğu'nun emperyal müziği ortaya çıkmıştır. İslam ilahileriyle Musevî ayinlerinde terennüm edilen müziğin tınılarını ayırt etmek, kimi zaman bir uzmanlık işidir. Keza, yüzyıllarca emperyal müziğimizi nağme nağme işleyen söz ve saz

üstatlarının çoğu Ortodoks Rum, Gregoryen Ermeni veya Safarat Musevîdir. Bu gerçek, bize üç kıtaya yayılan engin bir coğrafyada sayısız ırk ve dine mensup onlarca halkın barış içinde yaşadığı *Pax-Ottomana* [Osmanlı Barışı] asırlarında müziğin en önemli entegrasyon ve diyalog aracı olduğunu göstermektedir.

Tarihsel tecrübe gösteriyor ki; ulusal kültürlerin en hayatî bileşenlerinden biri olan müzik, bazen de bir kültür/medeniyet değiştirme aracına dönüşebilmiştir. Sultan II. Mahmud'un Mehterin yerine Bandoyu ikame edip İtalyan Donizetti Paşa'ya Muzıka-yı Hümayun Mektebi'ni kurdurması, Türkiye'nin 1830'lu yıllarda tercihini Batı medeniyetinden yana yaptığının açık bir kanıtıdır. Nitekim Mümtaz Turhan'ın "*mecburi kültür değişmeleri*" olarak tanımladığı devlet eliyle gerçekleştirilen bu kültür reformları aralıklarla yaklaşık yüz yıl sürmüştür. Kimi tarihçiler tarafından statükocu ve müstebit [otokrat] diye nitelenen Osmanlının Bonapartist modernleşmeci Sultanı II. Abdülhamid'in müzik tercihini alaturka değil, alafranga lehine kullanması, devletin Batıcı kültür politikasındaki devamlılığa işaret etmektedir. "Çağdaş uygarlık seviyesinin üzerine çıkma"yı Türk milletine ulusal bir hedef olarak gösteren Gazi Mustafa Kemal Atatürk de İmparatorluğun müzik alanındaki yönelimini benimsemiş, Batı müziği formunda millî bir müzik oluşturmayı teşvik etmiştir.

Mızıka-yı Hümayun Mektebi'nin açılışını izleyen üç çeyrek yüzyılı aşkın bir zamanda Batı müziği, yalnız devlet tarafından değil, toplumun -çoğu yabancı kolejlerde öğrenim görmüş- iyi eğitimli seçkinleri ile lümpen burjuvazisi tarafından da benimsenmeye başlanmıştır. Bunlardan bir bölümü Sultan II. Abdülhamid gibi alaturka müziğe yönelik olumsuz bir tutum geliştirirken, büyükçe bir bölümü tınılarını beğendiği her kökenden müziği dinlemiş ve/veya icra etmiştir. 1916'da kurulan Dârülelhan, ülkede Batı müziği eğitiminin yapıldığı ilk sivil eğitim kurumu olmuştur. Bu okul bütün şiddeti ve tahrip ediciliğiyle İmparatorluğu eriten Birinci Dünya Savaşı ve Millî Mücadele yılları nedeniyle öngörülen hedefleri gerçekleştirememiş olsa bile, Batı müziğinin ülkede kurumsallaşması bakımından sembolik bir öneme sahiptir. Öte taraftan Cumhuriyet'in ilanını izleyen günlerde eğitimde gelenek ile modernizmi temsil eden "mektep" ile gelenekselliğin sembolü "medrese" arasındaki ikilik ve ötekileştirme, müzik alanında "alaturka" ile "alafranga" taraftarları arasında yaşanmıştır. Nitekim Ankara'da Musıkî Muallim Mektebi açılırken "alafranga" olarak tanımlanan klasik Türk müziği, eğitimsel değer ve yeterliği olmayan bir alan olarak kabul edilmiştir. 20. yüzyılın en önemli Türk düşünür ve eğitimcilerinden olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu, klasik Türk müziğinin gelecek nesillerin müziği olamayacağını iddia ederken öne sürdüğü gerekçe bu müziğin insanı atalet ve miskinliğe ittiğine dair görüştür. Sultan II. Abdülhamid de alafranga müziği tercih ediş nedenini, bu müziğin kendisi üzerindeki -pasifleştirici, durgunlaştırıcı- olumsuz psikolojik etkilerinden söz etmiştir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk de İstanbul Sarayburnu'nda halka hitaben yaptığı bir konuşmada, aynı nedenlerle "alaturka" müziğin yeni Türkiye'nin millî müziği olamayacağını ileri sürmüştür.

Cumhuriyet'in ilânından hemen sonra Ankara'da Musıkî Muallim Mektebi'nin açılması, Prof. Paul Hindemit'in rehberliğinde Konservatuarın kurulması ve Atatürk'ün vefatı arifesinde Prof. Zück Mayer'in liderliğinde Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü'nün kurulması, yurt dışına öğrenci gönderme yöntemiyle Ulvi Cemal Erkin, Necil Kazım Akses, Cemal Reşit Rey'in da aralarında bulunduğu "Türk beşlisi"nin yetiştirilmesi, çağdaş Türk müziğinde bir dönüm noktasıdır. Atatürk'ün himayesinde gerçekleştirilen bu kurumsallaşma, Cumhuriyet döneminde güzel sanatlar eğitimi alanında sağlanan gelişmelere temel teşkil etmiştir.

Cumhuriyet'in Türk müzik eğitimine en önemli katkılarından biri, örgün müzik eğitiminin geliştirilmesinin yanında derleme ve arşivleme çalışmalarının başlatılmasıdır. Bu çalışmalar sayesinde

yüzlerce türkü notaya geçirilip arşivlenmiştir. Böylece, bir ulusal müzik arşivi oluşmuştur ki, bu millî kültürümüzün devamlılığı bakımından hayatî öneme sahiptir.

Türkiye Sultan II. Mahmud'tan itibaren yaklaşık yüz yıl devlet olarak tercihini Batı müziğinden yana kullanmış; alaturka denen ve örgün eğitim geleneği oluş(turul)mayan geleneksel Türk müziğini geri plana itmiştir. Kimi zaman bu yönelim, "klasik Türk müziği" diye adlandırdığım müzik türünün eğitim kurumları ve iletişim organlarından izolasyonuna varan dışlayıcı bir eyleme de dönüşmüştür. Uzun yıllar bu olumsuz tutum, klasik Türk müziğine yönelik olan kadar olmasa da, halk müziği için de geçerli olmuştur. Son otuz yıl içinde bu tablo değişmiş, söz konusu iki müzik türünün de öğretildiği konservatuarlar açılmıştır.

Cumhuriyet döneminde ülkemizde okullarda müzik eğitimi alanında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Bununla beraber bu alanda bazı sorunlar bulunmaktadır. Bunların bazıları ile ilgili tespit ve değerlendirmelerim şunlardır:

- ✓ Ulusal sınavların amacını aşarak, bir var olma yahut geleceği şekillendirme aracına dönüşmesi, sınav odaklı eğitim vermeye başlayan ilk ve orta öğretim kurumlarında beden eğitimi ve spor ve güzel sanatlar eğitiminin kâğıt üzerinde kalmasına yol açmaktadır.

- ✓ Buna paralel olarak çocuk ve ergenlerimizde temel müzik becerileri gelişmemekte, küçük birer repertuar oluşmamaktadır. Örneğin müzik eğitiminde başarılı ülkelerde gençlerin çoğunluğu ortak şarkılar söylebilmekte, önemli bir bölümü bir çalgı aleti çalabilmektedir. Bu durum da gösteriyor ki, okullarımızda üvey evlat muamelesi gören müzik dersleri, hayata dönük değildir.

- ✓ Standartlaşma bakımından onca gelişme kaydeden klasik Türk müziği ve Türk halk müziği, müzik eğitimi veren kurumlarda hâlâ dışlayıcı ve ötekileştirici bir tutuma maruz kalmaktadır. Nitekim eğitim fakültelerinde bu alanlarda uzman olanların oranı, diğerlerine göre çok azdır; aynı durum derslerin kategorik dağılımında da söz konusudur. Bu da gösteriyor ki, müzik eğitimimiz hâlâ tekçi ve seçkinci bir yaklaşımın egemenliğindedir. Oysa dünyada Batı uygarlığının biçimlendirdiği tekçi paradigmanın yerini yerel ile küresel/evrensel olanı birlikte yaşatan "glokal" bir anlayış almaya başlamıştır. Yeni paradigma, Itrî, Vivaldi, Saygun ve Aşık Veysel'i 'bizim' diye gör(ebil)meyi öngörmektedir. Bu önemli bir zihniyet değişimi ile gerçekleştirilebilir.

Sözlerime son verirken bu Sempozyumun düzenlenmesinde emeği geçenlere, başta yaptığımız her faaliyette yanımızda olan Rektörlüğümüze, özellikle Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanımız Doç. Dr. Dilek Batıbay'a ve şahsında özveriyle taşın altına elini koyan çalışma arkadaşlarına, her biri birer isimsiz kahraman olan sevgili öğrencilere, Dekanlıktaki mesai arkadaşlarıma, özellikle de Sempozyumun koordinatörlüğünü yürüten Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz'e teşekkürler ediyorum. Sempozyuma can suyu veren destekçilerimize, başta daimî destekçimiz Bilfen Eğitim Kurumları adına Sayın Zeynep Öztürk'e, Pegem Akademi adına Sayın Servet Sarıkaya'ya, Adıgüzel Eğitim Kurumları adına Sayın Ebru Çakıcı'ya, Pera Güzel Sanatlar'a, DMS ve Dante Müzik'e şükranlarımı sunuyorum.

Sempozyumun başarılı geçmesi dileğiyle tekrar hepinizi saygı ve sevgiyle selamlıyorum.

Prof. Dr. Cemil Öztürk
Dekan

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİMİNDE "TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI" DERSİ

Yrd. Doç. Dr. A. Aylin CAN, Marmara Üniversitesi

ÖZET

Yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırma çalışmaları sonucunda 2006 yılından itibaren eğitim fakültelerinde zorunlu ders olarak okutulmaya başlanan "Topluma Hizmet Uygulamaları" öğretmen adaylarına toplum ihtiyaçlarını akademik eğitim ile birleştiren bir öğretim sunmayı hedeflemektedir. Bilgi çağının eğitim sisteminine hizmet eden ders, toplumun sorunlarına duyarlı, problem çözmeye yardımcı, öğrenmeyi öğreten, lider öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Toplumun eğitim ihtiyaçları arasında bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel işlevleriyle önemli bir alan olan müzik eğitiminin temel unsurlarından biri müzik öğretmenleridir. Çalışmanın amacı "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinin üniversitelerin bilgiyi toplumla paylaşma işlevine geniş imkân tanıyan müzik öğretmeni adaylarının eğitimine sağlayacağı katkıları ortaya koymaktır. Genel anlamda öğretmen adaylarının eğitiminde, özel anlamda ise müzik öğretmeni adaylarının eğitiminde değişimin gerekli kıldığı, toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek öğretmen yetiştirmede, dersin amaç, içerik ve ilkeleri doğrultusunda etkin kullanımının yararları ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Topluma hizmet uygulamaları, müzik eğitimi, müzik öğretmeni*

1. Giriş

Toplum üyelerini toplumsal beklentileri doğrultusunda gelişmeyi sağlayacak şekilde yetiştirmek ister. Üyelerin toplum değerlerini kazanması, topluma uyum sağlaması ve toplumsal değişmelerin meydana getirdiği gelişmelere uygun yetiştirilmesi, verilecek eğitimle şekil kazanır. Eğitim toplumsal bir varlık olan insan hayatındaki etkili süreçlerden birini oluşturur, bireysel ve toplumsal yaşamı etkiler.

Eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçü ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek amacıyla yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğunu taşır; bu değerler, öğrencilerin davranışlarını ve dilek düzeylerini yine eğitim yoluyla etkilerler (Varış, 1991, s.5).

Güvenç'e (1991, s.46-45) göre " insan ömründen uzun yaşayan, göreli bir kararlılığa sahip olan ve kendi kendini devam ettiren bir insan topluluğu" olarak tanımlanan toplum ve eğitim arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Toplumlar insana birlikte yaşamanın gerektirdiği toplum bilincini vermek

için eğitim süreçlerinin amaçları ve içeriğini belirlemişler ve onu kontrol altına almışlardır. Bu suretle eğitim bir kamu hizmeti olarak kurumlaşmıştır (Fidan ve Erden, 1991, s. 15).

Günümüzde ekonomik, kültürel, sosyal, siyasi ve benzeri pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı bir değişim söz konusudur. Enformatik yüzyıl ya da bilgi çağı, bilginin üretim için temel kaynak olduğu, bilgi üretimi ve iletiminin yaygınlaştığı, bilgi üretimi ve dağıtımında çalışanların çoğunlukta olduğu, sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla değişme ve gelişmenin kaçınılmaz hale geldiği yeni toplumsal ve ekonomik örgütlenme dönemini işaret etmektedir (Öğüt, 2003; akt Balay, 2004, s.66). Bu bağlamda son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır. Bu yenilikler, sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabalarını, modern öğretim araç ve gereçlerin sağlanmasını, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik politika ve uygulamaları kapsamaktadır(Karip, 1996, akt. Balay, 2004, s.67).

"...bilginin ve paylaşılmasının bu derece önem kazanmış olması, bilginin üretildiği ve dağıtıldığı kaynaklardan birisi olan eğitim kurumlarının, özellikle üniversitelerin yapısını, işleyişini, yönetimini, programlarını kısacası eğitim örgütünün bütününün sorumluluklarını önemli ölçüde arttırmaktadır (Eroğlu, 2004, s.37).

Bu bütün içerisinde, üniversitelere bağlı olarak özellikle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin sorumlulukları çok daha öne çıkmaktadır. Üniversitelerin bilgiyi paylaşma işlevinin öneminin daha çok kabul gördüğü yeni eğitim sisteminde, topluma hizmet uygulamaları bu anlamda öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin geliştirilmesine imkân tanımaktadır. Öğretmen, öğrenci merkezli eğitimin esas alındığı bilgi toplumunda yol gösterici konumdadır. Topluma hizmet uygulamaları bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel işlevleriyle önemli bir alan olan müzik eğitiminde, bilgiye ulaşmaya rehberlik edebilecek müzik öğretmenleri adaylarının yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Kaynak taramasını temel alan ve genel tarama modeli kullanılan çalışmada, "Müzik öğretmeni kurumlarının öğretim programlarında yer alan topluma hizmet uygulamaları dersinin taşıdığı amaç, içerik, ilke ve esaslarla müzik öğretmeni adaylarının eğitiminde kullanıldığı uygulama alanları nelerdir?" sorusundan yola çıkılmıştır. Araştırmaya zemin oluşturması açısından topluma hizmet uygulamaları eğitiminin tanımı, üniversite- topluma hizmet işlevi ile eğitim fakültelerinde topluma hizmet uygulamalarına yönelik bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bilgi çağında üniversite ve topluma hizmet işlevinin gerekliliğinden hareketle, eğitim fakültelerinde genel anlamda öğretmen adaylarının, özel anlamda ise müzik öğretmeni adaylarının eğitiminde dersin amaç, içerik ve ilkeleri doğrultusunda

etkin kullanımının katkıları ele alınmıştır. Müzik öğretmeninin topluma hizmet işlevini gerçekleştirmede, alana sunabileceği etkinlikler ortaya koyulmuştur. Amaç " Müzik Eğitimi Anabilim" dallarında bilgiyi toplumla paylaşma işlevine geniş imkân tanıyan topluma hizmet uygulamaları dersinin, müzik öğretmeni adaylarının eğitiminde taşıdığı amaç, ilke ve esaslarıyla örtüşen uygulama alanlarının ortaya konulmasını sağlamaktır.

Bu doğrultuda eğitim sistemindeki değişikliklere bağlı olarak müzik eğitimine ve dolayısıyla müzik öğretmenine yansıyan, değişimin gerekli kıldığı toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek öğretmen yetiştirmede, dersin önemi ve güncelliği ifade edilmiştir.

1.1. Topluma Hizmet Uygulamaları Eğitimi

Toplumun her aşamasındaki eğitim kurumlarını içeren topluma hizmet uygulamaları eğitimiyle ilgili net bir tanım oluşturmak oldukça zordur.Tanımda esas alınacak faaliyet alanlarının tespiti oldukça karmaşıktır.Bu aşamada dikkate alınacak en önemli nokta, topluma hizmet uygulamalarının gönüllü hizmet ile karıştırılmamasıdır. İki uygulamada da ortak noktalar mevcut olmakla birlikte, topluma hizmet uygulamaları eğitsel kazanım elde etmeyi hedefler ve kazanımlarını eğitim programlarıyla bağlantılar.

Topluma hizmet uygulaması eğitimi, öğrencinin yaşadığı topluma duyarlı davranarak, toplumu ilgilendiren sosyal problemleri farketmesine, okulda öğrendiği bilgileri uygulayarak bu problemlere çözüm yolları üretmesine olanak sağlar. Çok eski çağlardan beri eğitimin temel amacının topluma hizmet edebilme yetisi kazanmış bireyler yetiştirmek olduğu bilinen bir gerçektir. Eğitimin amacının topluma hizmet olduğu klasik düşünürlerce ortaya konulmuş olmakla beraber topluma hizmetin, eğitim programlarının resmen bir parçası olması düşüncesinin geçmişi çok da eski değildir. Eskiden hizmet ancak eğitimin tamamlanmasından sonra gelirken topluma hizmet uygulamaları soyut ve somut birçok bilgi ve becerinin öğrenilmesi için hizmeti bir araç olarak kabul etmektedir (Aksoy, Çetin ve Sönmez,2009, s.25).

National and Community Service Act'e (1990)göre;

Topluma hizmet uygulamaları bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan ve bunu karşılayan, bir ilköğretim okulu, orta öğretim okulu, bir yüksek öğretim kurumu veya bir toplumsal hizmet programı tarafından toplumla birlikte koordine edilen ,vatandaşlık sorumluluklarını geliştiren, öğrencilerin ve katılımcıların aktif katılım yoluyla öğrendikleri ve geliştirdikleri etraflıca düşünülüp organize edilmiş bir yöntem olup, öğrencilerin akademik müfredatlarıyla veya katılımcıların kaydoldukları topluma hizmet programının eğitsel bileşenleriyle bağdaştırılır ve onu geliştirir. Öğrencilerin veya katılımcıların hizmet deneyimleri hakkında derinlemesine düşünüp görüşler geliştirmesine fırsat veren yapılandırılmış zamanlar sağlar (Aksoy ve diğ.,2009, s.23).

1.1.1. Topluma Hizmet Uygulamaları Eğitiminde Üniversite ve Topluma Hizmet İşlevi

Üniversite yükseköğretim hizmeti veren en üst eğitim kurumdur. Üniversite bilimsel faaliyetinde, esas itibariyle, uygulamaya yarara yönelik bir amaç söz konusu olmaksızın doğru bilgi (hakikat) peşindedir. Üniversite; bilgiyi üretir, öğretir, sunar ve yayar(Günay, 2004, s.4).

Üniversitelerin üç temel işlevi bulunmaktadır.

- Eğitim-öğretim

- Araştırma

- Bilgiyi toplumla paylaşma

Günay'a (2004) göre "Üniversite; yukarda dile getirilen işlevlerinin (fonksiyonlarının) tümünü birlikte, eş zamanlı olarak yerine getirip sürdürebildiğinde, kendini tanımlayan *özniteliklere* kavuşmuş sayılabilir. Anılan işlevlerden bir kısmını yapabilen fakat diğerlerini yerine getiremeyen bir kurum, adeta kimi uzuvları noksan bir vücut gibidir, adı üniversite olsa da hakikatte üniversite kavramıyla örtüşmez. Bu açıdan bakıldığında, yalnız araştırma üniversitesi, ya da yalnız eğitim-öğretim üniversitesi kavramları üniversitenin bütüncül ve çok yönlü niteliği ile bağdaşmaz. Esasen Modern

Üniversitenin fonksiyonları olan *araştırma-geliştirme*, *eğitim-öğretim*, *yayım* ve *danışmanlık* çalışmaları birlikte var olabilen birbirini destekleyip geliştiren etkinliklerdir" (s.6).

Türkiye'de ve hatta dünyada yükseköğretim kurumlarının performansının değerlendirilmesinde uzun yıllar öğretim ve araştırma işlevlerinin öne çıktığı bilinmektedir. Bu nedenle de bu üçüncü işlev için sistematik bilgi toplanmamaktadır. Oysa yükseköğretim kurumları pek çok alanda kamu hizmeti üretmektedir. Bu işleve yönelik bilgi toplanmayınca uygulamanın nesnel bir değerlendirilmesini yapmak ve bu faaliyetleri yönlendirecek politikalar geliştirmek zorlaşmaktadır. Üniversitelerin toplumun kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi büyük ölçüde toplumun onlara güven duymasına bağlıdır(Yüksek Öğretim Kurulu, YÖK, Strateji kitabı 2007, s.120).

...Türkiye'de halkın değişik kurumlara ne kadar güven duyduğunu araştıran, 2001 ve 2004 yıllarında yapılan... iki araştırmada da üniversite toplumun güven duyulan kurumlar ölçeğinde üst basamaklarda yer almaktadır. Bu saptama üniversitelerin topluma öncülük edebilme potansiyelini taşıdığını göstermesi bakımından anlamlıdır(YÖK Strateji kitabı 2007, s.121).

Üniversitelerden beklentilerin arttığı bu süreç pek çok ülkede yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Avrupa'daki bu yeni yapılanmaya yönelik stratejilerde, yükseköğretim kurumlarının toplumla etkileşimi üzerinde özellikle durulmaktadır. UNESCO'nun 1998 yılında geliştirdiği Yükseköğretimde Yenilik ve Gelişme için Öncelikli Faaliyetler Çerçevesinde; "yükseköğretim kurumlarının toplumun farklı kesimleriyle yaratıcı işbirliği olanakları geliştirerek, yüksek öğretim ve araştırma programlarının etkili bir şekilde bölgesel ve ulusal kalkınmayı desteklemeleri gerektiği" belirtilmiştir (Sürmeli, 2008, s.23) .Bu doğrultuda topluma hizmet uygulamaları eğitimi üniversitelerin taşıdığı kavramlarla (işlevlerle) örtüşmesinde eksikliğe neden olmamak için mevcut eğitim programlarında yer almaya başlamıştır.

Smilor ve diğerlerine (1993) göre üniversiteler; uygulamalı araştırma faaliyetlerine, inovasyona, güncel konularda eğitim-öğretim faaliyetlerine, bölgesel ve ulusal olmak üzere kamu ve özel sektörkurum ve kuruluşlarına hizmet sunma konularına gittikçe artan ölçüde önem vermektedir (Huggins, ve Cooke,1997; akt Sürmeli, 2008, s.13).

1.1.2. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Eğitim Fakülteleri

Eğitim fakültelerinin üniversite içinde yer alması diğer fakültelere göre oldukça yeni bir geçmişe sahiptir. Üniversite ve fakülteler ile eğitim fakültelerinin birbirinden farklı tarih, rol ve misyonları vardır. Misyon açısından, üniversitenin esas misyonu toplumun elit kesimini yetiştirmek ve yeni bilgiler üretmektir. Oysa eğitim fakültesinin misyonu başta öğretmenler olmak üzere eğitim sektöründe çalışacak nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Eğitim fakülteleri esasında bilgiyi yayma görevini yerine getirmektedir. Çok sayıda mezun vererek bilgilerin yayılmasını sağlamaktadır (Yüksel, 2010, s.68).

Uzun yıllar eğitim-öğretim ve araştırma işlevlerine ağırlık veren üniversitelerin dikkatlerini bilgi çağında bilgiyi toplumla paylaşma işlevini geliştirici yapılandırmalara çevirmeleri, eğitim fakültelerinin misyon olarak taşıdıkları özelliklerle, topluma hizmet uygulamaları eğitiminde geniş imkanlara olanak tanıyan kurumlar olarak yer almalarını sağlamaya başlamıştır.

Eğitimin etkili olması ve kısa sürede beklenen sonucu verebilmesi, onun yeniliklere uyum sağlamasına bağlı olmaktadır. Bu nedenle, eğitim ilke, hedef ve uygulamalarının gözden geçirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen odaklı bir eğitim anlayışı, günümüzde pek işlevsel olma-

maktadır. Öğrenci merkezli eğitimin esas alındığı enformasyon toplumunda öğretmen, bilgiye ulaşmanın yol göstericiliğini yapmaktadır. Öğrenci bu uygulamada, öğrenme sürecine doğrudan katılmaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı, öğrencinin düşünmesi, sorgulaması, araştırma ve uygulama yapması anlamını taşımaktadır. İş birliği ve ekip çalışmasını öne alan, probleme dayalı grup çalışması öğrencinin zihinsel gelişimini hızlandırmakta ve öğrenmeye yönelik motivasyonu artırmaktadır. Başarıyı artıran ekip çalışması, öğrencinin kendine güven duymasını sağlayarak nitelikli birey olmanın yolunu açmaktadır(Şentürk, 2008, s.501).

Topluma hizmet uygulamalarının, üniversitelerin ders programında yer almasına yönelik çalışmalar ilk defa 2006 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Toplum Hizmet İşlevi" adlı çalıştayda ele alınmıştır. Çalıştayda eğitim fakültelerinde topluma hizmet uygulamalarının üç ana alan olarak belirtilen eğitim kurumlarına, toplumsal yaşama ve üniversite yaşamına olan katkıları incelenmiştir. Eğitim fakültelerinin topluma hizmet işlevini gerçekleştirmede oldukça etkin bir kullanım alanına sahip olduğu vurgulanmıştır. Ortaya çıkan durum dersle ilgili gerçekleştirilmesi planlanan projelerin eğitim kurumlarına, topluma ve üniversitelere yönelik yapılmasının gereği için önemli bir anlam oluşturmaktadır.

Eğitim fakültelerinde topluma hizmet uygulamaları dersi 2006-2007 öğretim yılından itibaren lisans öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Bir saat teorik, iki saat uygulama olmak üzere haftada toplam üç saat okutulan iki kredilik zorunlu bir derstir. Her anabilim dalında bir yarıyıl okutulmaktadır.

Üniversitelerin eğitim fakültelerinin oluşturduğu topluma hizmet uygulamaları rehberlerinde dersin tanım, içerik ilke ve esasları incelendiğinde genel olarak ders tanımında;

- teorik ve pratik çalışmaların bir arada olduğu,

- öğrencinin ön planda ve aktif olarak görev üstlendiği,

- öğretim elemanının daha geri planda kalarak öğrenci çalışmalarını gözlemlediği ve yönlendirdiği, ifadelerinin ağırlık kazandığı görülmektedir.

Ders içeriklerinde;

- sorunları belirleme ve çözüm üretmeye ait projeler hazırlama,

- bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma,

- toplumsal duyarlılık çerçevesinde projelerde yer alma,

- topluma hizmet çalışmalarının eğitim kurumlarında uygulanmasına yönelik davranışları kazanmanın öne çıktığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarını gruplandırma, işbirliği ve kordinasyon, kurum ve kuruluş ortamında uygulama, projede ekip çalışmasının özendirilmesi, görevlilerin görev tanımlarının belirlenmesi, projenin gerçekleştirilir olması, proje dışında diğer etkinliklere katılma ilkeleri ve aktif katılma, uygulama süreci, uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması esasları temelde dikkat çeken genel ilke ve esaslardır ("Pamukkale Üniversitesi, Topluma Hizmet Uygulamaları" Dersi Yönergesi, 2009, s.4-5).

1.2. Müzik Öğretmeni Adayların Eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi

Müzik öğretmeni adaylarının eğitiminde öğretim programlarında yer alan derslerin ve ders içeriklerinin müzik öğretmeni nitelikleriyle örtüşmesi önemlidir.

Topluma hizmet uygulamaları dersi müzik öğretmeni adaylarına;

- eğitim kurumları,

- toplumsal yaşam,

- üniversite yaşamı olmak üzere üç alanda, dersin içeriğiyle örtüşen, öğrenme sürecine doğrudan katılımı sağlayan uygulama alanları sunmaktadır.

Dersin temel amaçları ile müzik öğretmeni adaylarının kazanması istenilen;

- toplumsal sorumluluk bilinçlerini geliştirmek,

- hizmete başlamadan önce toplumun sorunlarıyla ilgilenme ve çözüm fırsatı üretebilmelerini sağlamak,

- özgüvenlerini geliştirmek,

- işbirliği sağlamalarını geliştirmek,

- dayanışma sağlamalarını geliştirmek,

- etkili iletişimde bulunmalarını geliştirmek,

- öz değerlendirme becerilerini geliştirmek amaçları örtüşmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının aktif katılımı öğrenme sürecinde düşünmesi, sorgulaması, araştırma yapması, uygulama yapması anlamlarını taşımaktadır.

Topluma hizmet uygulamaları dersi;

- topluma hizmet çalışmalarının eğitim kurumlarında uygulanmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirme,

- toplumdaki sorunları belirleme ve çözüm üretmeye ait projeler hazırlama,

- bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma,

- toplumsal duyarlılık çerçevesinde projelerde yer alma imkanlarını sunmaktadır.

Nitelikli müzik öğretmeninin bünyesinde genel alan yeterlikleri ile birlikte;

- müzik öğretimine uygun planlama yapabilme,

- öğrenme ortamları düzenleyebilme,

- müzik dersine temel bilgileri aktarabilme,

- öğrencinin içinde yaşadığı toplumun müziğini tanımasını sağlayabilme,

- öğrencilerin müzik gelişimini yorumlayabilme,

- müzik öğretim sürecini gelişterecek okul-aile-toplum ve disiplinler arası işbirliği yapabilme,

- müzik öğretimine ilişkin mesleki gelişimini geliştirebilme gibi özel alan yeterlikleride yer almaktadır.

Müzik, biri *eğitim aracı*, diğeri *eğitim yolu-yöntemi*, ötekisi *eğitim alanı* niteliğinde olmak üzere üç önemli eğitimsel işleve sahiptir (Uçan, 1997, s.13) Müziğin işlevleriyle iç içe olan topluma hizmet uygulamaları dersi, müzik öğretmenine özel alan yeterliklerine yönelik uygulama alanlarıyla da imkân vermektedir. Eğitim fakültelerinin misyonuyla bağlantılı olarak eğitim kurumları, toplumsal yaşam ve üniversite yaşamına katkı sağlamaya yönelik etkinlikler oluşturabilmektedir.

Bunlar müzik öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim kurumları ile iş birliği içinde hizmet içi eğitim, program geliştirme, öğretim yöntem ve teknikleri, kitap ve materyal hazırlama, ölçme ve değerlendirme çalışmaları, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, okul-aile işbirliğini geliştirmeye yönelik çalışmalara katkı olarak şekillenebilir. Sivil toplum örgütleri, halk eğitim merkezleri, rehberlik merkezleri ve sürekli eğitim merkezleri ile işbirliği yaparak toplumsal yaşama; akademik personel, idari personel, üniversite öğrencileri ve üniversitelere yapılacak faaliyetler ise üniversite yaşamına müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar aracılığıyla katkı sağlar. Müzik öğretmeni adayı bu uygulamada, öğrenme sürecine doğrudan katılmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının yetiştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersinin işlerliği, yürütülmesine ilişkin esasların iyi planlanmasına bağlıdır. Topluma hizmet uygulamaları bilgi çağında eğitim sistemininin temel özelliklerinde birini oluşturan proje temelli araştırma yapmaya imkân veren bir derstir. Bilimsel araştırma metotları çerçevesinde, kısıtlı bir zaman diliminde yürütülmesi gereken projeleri, belirli plan ve standartlar çerçevesinde gerçekleştirebilmek için "Proje Yönetimi" denilen yol izlenir (Kuzucu ve Kamer, 2009, s.35). Bu nedenle problem belirleme, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının izlendiği proje esnasında her basamakta titizlikle çalışılması gerekir. Problemin tespitinden sonra proje ile ilgili uygulamanın planlanması için gerekli düzenlemelerin yapılması, projenin uygulama aşamasının yapılan plan çerçevesinde yürütülmesi, sürecin ve sonucun ciddiyetle değerlendirilmesi gerekir. Projeyi yöneten öğretim elemanının konuya yaklaşımı bu bağlamda önem kazanır. Unutulmamalıdır ki programlar ne kadar geliştirilirse geliştirilsin programdaki dersi verecek öğretmeni yetiştirmedikçe çok büyük farklılıklar yaratılamayacaktır. Sosyal sorumluluk projeleri anlamında deneyimli proje yöneticileri dersin müzik öğretmenlerine yansımasında önemlidir.

Aşağıda dersin müzik eğitimi adaylarının eğitimine yarar sağlamasında önem taşıdığı düşünülen noktalar ve dersten kazanılması düşünülen sonuçlar daha net anlaşılması için maddeleştirilerek verilmiştir.

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda topluma hizmet uygulamaları dersi eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar;

- topluma hizmet uygulamaları dersi müzik eğitimi kurumları tarafından önemine yönelik benimsenmeli,

- proje yöneticilerinin sosyal hizmet anlayışına sahip nitelikler taşımasına önem verilmeli,

- ders'in müzik öğretmeni adaylarının tümüne hitap ettiği unutulmamalı,

- müzik öğretmeni adaylarına dönem içinde gerekli durumlarda yol gösterici destek sağlanmalı,

- müzik öğretmenliği amaçlarına uygun stratejiler tespit edilmeli,

- müzik öğretmeni adayları topluma hizmet uygulamaları dersi amaç, önemi ve uygulama biçimleri konusunda detaylı bilgilendirilmeli,

- müzik öğretmenliği adaylarının bağlı bulunduğu fakültenin yakın çevresinden hareket ederek fakülte-eğitim, fakülte-toplum, fakülte-üniversite işbirliğine katkı sağlanmalı,

- eğitsel kazanımın hedeflediği derste uygulanacak etkinlikler bu anlamda gönüllü hizmetlerle karıştırılmamalıdır.

2. Sonuç ve Öneriler

Topluma hizmet uygulamaları dersi eğitim kurumlarına, toplumsal yaşama ve üniversite yaşamına sağlayabildiği katkılarla, müzik öğretmeninin toplumun tamamına yönelik alanlarda, proje temelli çalışmaları destekleyen bir derstir olarak görülmektedir.

Müzik öğretmeni adayına toplumda karşılaşacağı problemlerin çözümünü bulan proje temelli öğretim programları ile deneyim kazanmasını sağlamaktadır

Bilgiyi üreten, geliştiren, düşünen, duyarlı, yaratıcı, insiyatif alabilen-lider, araştırmacı, eğitim hayatından sonra da öğrenmeyi sürdüren müzik öğretmeni yetiştirmek için eğitim programlarıyla bağlantılı kazanımları kuvvetli görülmektedir.

Bu anlamda müzik öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarına;

- Türkiye'de bulunan diğer eğitim fakülteleri ile işbirliğinde bulunarak eğitim kurumlarına, toplumsal yaşama ve üniversite yaşamına yönelik daha geniş içerikli projeler geliştirilmesi

- topluma hizmet uygulamaları kapsamında yapılan projelerle ilgili araştırma çalışmaları yapılması

- yapılan proje değerlendirmelerine bağlı durum tespitlerinde bulunarak özellikle aksayan alanlarda iyileştirme çözümleri oluşturulması

- ders ile ilgili ortak bir standartın sağlanması

- topluma hizmet uygulamaları dersinin eğitim fakülteleri ile sınırlı kalmayıp üniversiteler genelinde yeralması toplumun kalkındırılması açısından önerilir.

Kazanımlarla ilgili etkinliklerle oluşturulan dersler 2006 programında önemlidir. Topluma hizmet uygulamaları bu anlamda bilgi çağında gerekli olan yapılandırıcı müzik öğretmenine, yaşam boyu öğrenmeye istekli müzik öğretmenlerinin yetişmesine destek veren bir ders olarak görülmektedir. Ancak uygulama aşamasında yapılandırıcı programlar kadar yapılandırıcı müzik öğretmenlerine de gerek olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

Aksoy, B., Çetin,T. ve Sönmez, Ö.F. (2009). *Topluma Hizmet Uygulamaları*. Ankara. Pegem Akademi.

Balay, R. (2004). *Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2) 61-82.

Eroğlu, E. (2004). *Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi.* Ankara. Nobel Basımevi.

Günay, D. (2004). *Üniversitenin Neliği, Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliği. İnternational* Congress on Hıgher Education Edu 2004-Istanbul, May 27-29 s4.

Güvenç, B. (1991). *İnsan ve kültür. İstanbul. Remzi* Kitabevi A. Ş.

Fidan, N.ve Erden, M. (1991). *Eğitime giriş*. Ankara. Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Kuzucu, K. ve Kamer, T.(2009). *Topluma Hizmet Uygulamaları.* Ankara. Pegem Akademi.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2009). *"Topluma Hizmet Uygulamaları"Dersi Yönergesi*, Denizli.

Sürmeli, F., (2008). *Anadolu Üniversitesinin Eskişehir'e Etkileri ve* Şehrin Üniversiteyi Algılayışı. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayını.

Şentürk, E. (2008). *Enformasyon Toplumunda Eğitimin Yeri*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 6 (3), 487-506.

Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi*. Ankara. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara. Ankara Üniversitesi Yayınları.

Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). *Strateji kitabı.* Ankara: Y.Ö.K.

Yüksel, S. (2010). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme.* Ankara. Pegem Akademi.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARI (BİREYSEL ÇALGI – GİTAR ANA DALI ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ) MESLEKİ YETERLİK ALGILARI

Yrd. Doç. Dr. A. Aylin CAN, Marmara Üniversitesi

Sevcan TEPE

ÖZET

Araştırmanın amacı, müzik öğretmenliği programında bireysel çalgı-gitar öğrencilerinin mesleki yeterlik duygularının belirlenmesidir. Belirlenen mesleki yeterlik durumlarında cinsiyet, yaş, sınıf, mezun olunan okul, akademik başarı algısı, fakülte, ailedeki müzikle uğraşan başka bireylerin varlığı, ailede öğretmenlik mesleğiyle uğraşan başka bireylerin varlığı, lisans eğitimlerine başlamadan önce gitar çalıyor olma durumları, lisans eğitimlerine başlamadan önce ki mesleki deneyimleri, kişilik özellikleri bakımından kendilerini öğretmenlik mesleğine yatkın hissetme değişkenlerinin ne oranda etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yeterlik, Müzik Eğitimi, Müzik Öğretmeni Adayları, Öğretmen Yeterlikleri, Gitar Eğitimi.*

1. Giriş

Yeterlik kavramı, ilk olarak 1977 yılında Bandura'nın "Self Efficay: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" adlı yayınında tanıtılmıştır. Bandura, öz yeterliği, istenilen sonuca ulaşılabilmesi için, kişinin kendi planlama ve kapasitesine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bandura'ya göre inançlarımız; davranışlarımızı, güdülerimizi, başarı ve başarısızlıklarımızı etkilemektedir (Bandura, 1986; Akdağ ve Walter, 2005).

Kavram olarak birçok farklı tanımı bulunan yeterlik, bireyin sonuca ulaşmak istediği durumlarda, bilgisi, becerisi ve kendi yapabilirliğine olan inancıdır. Bireyin, mesleki yeterliğine olan inancı, mesleki başarısını etkilemektedir (Tepe, 2010). Balcı (2005), yeterlik kavramını, bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi olarak tanımlamaktadır. Akar (2007), bu kavramın belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için olunması gereken kapasiteyi vurguladığını söylemektedir.

Eğitim sistemi içerisinde çeşitli araştırmalara konu olan ve günümüzde hizmette kaliteyi artırmak amacıyla üzerinde önemle durulan yeterlik kavramı öğretmen yetiştirmede de önem taşımaktadır. Öğretmen, kaliteli eğitimin temel unsurlarından biridir. Çünkü eğitimin merkezinde insan ve öğretmen yer almaktadır (Gündoğdu, 2006).Toplumlarda değişimlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında öğretmenlerin yetişmişlik düzeyi önemli derecede rol oynamaktadır (Can, 2010). Öğretmen yetiştiren yüksek öğrenim kurumlarının, mesleğe hazırlık aşamasında gerekli donanımı öğretmen adaylarına kazandırmasının gerekmektedir. Erden (1999), öğretenin, genel kültür, konu alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerini kapsayan mesleki niteliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olmasının mümkün olmadığını söylemiştir.

"Bir davranışı yapmak için gerekli bilgi ve beceri kazanma" olarak ifade edilen yeterliklerin öğretmenlere kazandırılması önemlidir. Öğretmen yeterliği kavramı son zamanlarda öğretmen adaylarının becerilerini ortaya koyması açısından sıkça kullanılan bir kavram olmuştur (Kuran, 2002). Avrupa Birliği 2010 raporunda; "öncelikle öğretmen eğitiminin kalitesi, oluşturulacak ortak Avrupa alanı öğretmen yeterlikleri ve bunların ölçülmesi ve geliştirilmesi için belirlenecek kriterler ile sağlanacak" denilmektedir. 2000'li yıllarda AB ve AB komisyonunun yaptığı çalışmalar diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de kabul görmektedir (Aksu, 2005). Yeterlik algısı gelişmiş öğretmen adaylarının, gelecekteki mesleki yaşantılarında, yeterlik algısı düşük olan adaylardan daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Aynı durum müzik öğretmeni adayları için de geçerlidir. Müzik öğretmeni adaylarının mesleğe hazırlık sürecinde, yeterlik algılarının yükseltilmesi hedeflenmektedir. Yeterlilik algısı yüksek müzik öğretmenlerinin müzik eğitiminin kalitesini artıracağı şüphesizdir.

Celep(2004), öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanını öğretmenin mesleğini yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanması şeklinde tanımlamaktadır. Yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Öğretme yeterlikleri; farklı öğretme ortamlarında etkili bir performans için gerekli bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir (Şahin, 2004; Akar, 2007).

Temel görevi öğrenmeyi sağlamak olan öğretmenin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekir. Bu nitelikler, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik mesleği bilgi ve becerileridir. Öğretmen adayının kendini, öğreteceği özel alan konusunda yeterli hissetmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenin yeterli hissettiği alanı öğretebilmesi için de, kendini öğretmenlik mesleği bilgi ve becerileri konusunda yeterli hissetmesi gerekmektedir. Bu iki yeterlik alanı öğretmenlik mesleğinde birbirinde ayrı düşünülemez.

Müzik öğretmeni adaylarının sahip olması gereken yeterlikler; öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve müzik öğretmenlerinin özel alan yeterlikleridir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, okul aile toplum ilişkileri ana başlıkları altında toplanabilir. Müzik öğretmenleri özel alan yeterlikleri de; müzik eğitimi yapmada özel alan yeterlikleri ve müzik öğretmeni adayları genel alan yeterlikleri olarak ifade edilebilir. Müzik öğretmeni adaylarının, meslek yaşantılarında bireysel çalgılarını, mesleklerinin gerekleri doğrultusunda kullanabilmeye yönelik yeterlik algıları da, mesleki yeterlik algıları arasındadır. Müzik öğretmeni yetiştiren yüksek öğrenim kurularımda, öğretmen adaylarının bireysel çalgı farklılıkları göz önüne alınıp, çalgıların eğitimde kullanılabilirliği düşünüldüğünde farklı çalgıların farklı yeterlikler kazandırması olasıdır. Gitar, eğitim fakültelerinde bireysel çalgı ve okul çalgısı olarak yer

almaktadır. Çalgının her iki ders kapsamında değerlendiriliyor olması, çalgının popülerliği, eşlik çalgısı olarak kullanılabilirliği, gitarı farklı bir kategoride değerlendirme gerekliliğini ortaya koymaktadır. Elmas(2003), müzik öğretmenlerinin gitarı doğru bir teknikle ve iyi çalıyor olması koşulu ile gitardan; sınıfta şarkı söyletirken, öğretilen parçalara eşlik ederken, zevk eğitimi yaparken, sınıf çalgısı olarak öğrencilerine öğretirken ve eğitsel kol çalışmalarında grup çalışması yaparken yaralanabileceğini belirtmiştir. Bireysel çalgı gitar eğitimi alan müzik öğretmeni adaylarının, gitarın bu özelliklerinden dolayı, öğretmen adaylarında farklı yeterlikler geliştirip geliştirmediği merak uyandıran bir ayrıntıdır.

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini ortaya koyma ve bu değişkenle, uygulamaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri arasında ki, birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçladığından "ilişkisel tarama modelli" bir araştırmadır (Karasar, 2007, s:81). Bu araştırmada, benzer araştırmalardan yola çıkarak, müzik öğretmenliği programında bireysel çalgı-gitar eğitimi alan öğrencilerin mesleki yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmış ve belirlenen mesleki yeterlik algılarında cinsiyet, yaş, sınıf, mezun olunan okul, akademik başarı algısı, fakülte, ailedeki müzikle uğraşan başka bireylerin varlığı, ailede öğretmenlik mesleğiyle uğraşan ya da uğraşmış olan bireylerin varlığı, lisans eğitimlerine başlamadan önceki gitar çalıyor olma durumları, lisans eğitimine başlamadan önceki mesleki deneyimleri, kişilik özellikleri bakımından kendilerini öğretmenlik mesleğine yatkın hissetme değişkenlerinin ne oranda etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Bireysel Çalgı-Gitar Ana Dalında eğitimine devam eden müzik öğretmeni adayları oluşturmuştur. Bu araştırmanın örneklem grubunu ise, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Lisans Programlarında, bireysel çalgı-gitar ana dalında eğitim gören 3. ve 4. sınıflarında eğitim gören 25 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur.

2.2. Veri Toplama Aracı

Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği ve Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Programları'nda öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının yeterlilik algılarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış "Müzik Öğretmeni Adayları Mesleki Yeterlilik Algılarını Değerlendirmeye Yönelik Ölçek" kullanılmıştır.

"Müzik Öğretmeni Adayları Mesleki Yeterlik Algılarını Değerlendirmeye Yönelik Ölçek"in hazırlama aşamasında, öncelikle konuyla ilgili ulaşılabilen tüm kaynaklar taranmış ve müzik öğretmenlerinde olması gereken genel ve özel yeterlik ölçütleri toplamıştır. Belirlenen mesleki yeterlik ölçütleri, uzman görüşleri alınarak, bu görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı 0,908 olan ölçek 5 dereceli Likert derecelendirmeye göre düzenlenmiştir.

Tablo 1. "Müzik Öğretmeni Adayları Mesleki Yeterlilik Algılarını Değerlendirmeye Yönelik Ölçek"in Güvenilirlik Değeri

	Cronbach's Alpha	**Soru sayısı**
Mesleki Gelişim	0,852	23
Öğrenciyi Tanıma	0,858	2
Öğrenme ve Öğretme Süreci	0,798	4
Okul, Aile Toplum İlişkileri	0,756	5
Genel Yeterlik	0,908	36

2.3. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U test kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Genel güvenilirlik ve alt boyutların güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p<0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir

3. Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Genel Yeterlik Düzeyleri

Boyut	**n**	**Ort**	**S.s**	**Min.**	**Max.**
Mesleki Gelişim	25	3.61	0.42	3.00	4.61
Öğrenciyi Tanıma	25	4.00	0.74	3.00	5.00
Öğrenme ve Öğretme Süreci	25	4.00	0.54	3.25	5.00
Okul, Aile Toplum İlişkileri	25	3.79	0.48	3.00	4.71
Genel Yeterlik	25	3.71	0.40	3.19	4.53

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyleri ortalaması 3.71 olarak bulunmuştur. Mesleki Gelişim düzeyleri ortalaması 3.61; Öğrenciyi Tanıma düzeyleri ortalaması 4; Öğrenme ve Öğretme Süreci düzeyleri ortalaması 4; Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri ortalaması 3.79 olarak bulunmuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde ve pozitif yönde yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenme ve Öğretme Süreci düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Tablo 3'te, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyleri okula göre anlamlı değişim göstermektedir. ($p<0.05$). Marmara Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyleri, alt boyutlarından Mesleki Gelişim Düzeyleri hariç, Gazi Üniversitesinde

öğrenim gören öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyi alt boyutlarından Mesleki Gelişim düzeyleri okula göre anlamlı değişim göstermemektedir. (p>0.05).

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Genel Yeterlik Düzeylerinin Okula Göre Dağılımı

	Grup	n	Ort	S.s	MW	p
Öğrenciyi Tanıma	Gazi	9	3.500	0.433	28	**0.012**
	Marmara	16	4.281	0.730		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Gazi	9	3.583	0.250	18	**0.002**
	Marmara	16	4.234	0.528		
Okul, Aile Toplum İlişkileri	Gazi	9	3.381	0.286	12	**0.000**
	Marmara	16	4.018	0.414		
Genel Yeterlik	Gazi	9	3.435	0.108	31	**0.021**
	Marmara	16	3.862	0.429		

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Genel Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Grup	n	Ort	S.s	MW	p
Genel Yeterlik	Kadın	9	3.784	0.510	70	0.932
	Erkek	16	3.666	0.341		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyi ve alt boyutlarından Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı değişim göstermemektedir. (p>0.05).

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Genel Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımı

	Grup	n	Ort	S.s	MW	p
Okul, Aile Toplum İlişkileri	17-21	7	3.551	0.266	3	**0.000**
	22 ve üstü	12	4.179	0.287		
Genel Yeterlik	17-21	7	3.599	0.431	22	0.100
	22 ve üstü	12	3.939	0.353		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyi ve alt boyutlarından Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci düzeyleri yaşa göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri yaşa göre anlamlı değişim göstermektedir. ($p<0.05$). 22 ve üstü yaş grubunda olan öğretmen adaylarının Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri, 17-21 yaş grubunda olan öğretmen adaylarının Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Genel Yeterlik Düzeylerinin Sınıfa Göre Dağılımı

	Grup	n	Ort	S.s	MW	p
Mesleki Gelişim	3. Sınıf	12	3.361	0.218	20	**0.002**
	4. Sınıf	13	3.833	0.432		
Öğrenciyi Tanıma	3. Sınıf	12	3.667	0.778	37	**0.024**
	4. Sınıf	13	4.308	0.560		
Öğrenme ve Öğretme Süreci	3. Sınıf	12	3.688	0.322	30	**0.008**
	4. Sınıf	13	4.288	0.558		
Okul, Aile Toplum İlişkileri	3. Sınıf	12	3.464	0.366	19	**0.001**
	4. Sınıf	13	4.088	0.371		
Genel Yeterlik	3. Sınıf	12	3.434	0.181	11	**0.000**
	4. Sınıf	13	3.962	0.388		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyleri ve alt boyutları sınıfa göre anlamlı bir değişim göstermektedir. ($p<0.05$). 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyleri ve alt boyutları, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Genel Yeterlik ve alt boyutları düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Genel Yeterlik Düzeylerinin Mezun Olduğu Okula Göre Dağılımı

	Grup	n	Ort	S.s	MW	p
Okul, Aile Toplum İlişkileri	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	14	3.765	0.320	25	**0.035**
	Diğer	8	4.125	0.455		
Genel Yeterlik	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	14	3.677	0.375	36	0.170
	Diğer	8	3.915	0.420		

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi dışındaki liselerden mezun olan öğretmen adayları "diğer" şeklinde isimlendirilerek yeniden kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyi ve alt boyutlarından Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci düzeyleri mezun olduğu okula göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0.05$). Araştırmaya katılan

öğretmen adaylarının Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri mezun olduğu okula göre anlamlı değişim göstermektedir. ($p<0.05$). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri, diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeylerinden anlamlı olarak düşük bulunmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Genel Yeterlik Düzeylerinin Akademik Olarak Kendini Başarılı Bulma Durumuna Göre Dağılımı

	Grup	n	Ort	Ss	KW	p
Genel Yeterlik	Oldukça	6	3.924	0.528	1.582	0.453
	Kısmen	17	3.650	0.342		
	Biraz	2	3.556	0.511		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyi ve alt boyutlarından Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri akademik olarak kendini başarılı bulma durumuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0.05$).

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Genel Yeterlik Düzeylerinin Ailesinde Müzikle Uğraşan Başka Kişilerin Varlığına Göre Dağılımı

	Grup	n	Ort	S.s	MW	p
Genel Yeterlik	Evet	9	3.654	0.390	65	0.712
	Hayır	16	3.739	0.420		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyi ve alt boyutlarından Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri ailesinde müzikle uğraşan başka kişilerin varlığına göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0.05$).

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Genel Yeterlik Düzeylerinin Ailesinde Öğretmenlik Mesleğiyle Uğraşan ya da Uğraşmış Olan Kişilerin Varlığına Göre Dağılımı

	Grup	n	Ort	S.s	MW	p
Öğrenciyi Tanıma	Evet	12	3.667	0.749	38	**0.028**
	Hayır	13	4.308	0.596		
Okul, Aile Toplum İlişkileri	Evet	12	3.560	0.437	39	**0.032**
	Hayır	13	4.000	0.433		
Genel Yeterlik	Evet	12	3.548	0.221	53	0.181
	Hayır	13	3.857	0.480		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyi ve alt boyutlarından Mesleki Gelişim, Öğrenme ve Öğretme Süreci düzeyleri ailesinde öğretmenlik mesleğiyle uğraşan ya da uğraşmış olan kişilerin varlığına göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Öğrenciyi Tanıma düzeyleri ve Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri ailesinde öğretmenlik mesleğiyle uğraşan ya da uğraşmış olan kişilerin varlığına göre anlamlı değişim göstermektedir. ($p<0.05$). Ailesinde öğretmenlik mesleğiyle uğraşan ya da uğraşmış olan kişiler olan öğretmen adaylarının Öğrenciyi Tanıma düzeyleri ve Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri, ailesinde öğretmenlik mesleğiyle uğraşan ya da uğraşmış olan kişiler olmayan öğretmen adaylarının Öğrenciyi Tanıma düzeylerinden anlamlı olarak düşük bulunmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Genel Yeterlik Düzeylerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Öğrenime Başlamadan Önce Gitar Çalma Durumuna Göre Dağılımı

	Grup	n	Ort	S.s	MW	p
Öğrenciyi Tanıma	Evet	16	4.344	0.625	17	**0.001**
	Hayır	9	3.389	0.486		
Okul, Aile Toplum İlişkileri	Evet	16	3.938	0.346	35	**0.034**
	Hayır	9	3.524	0.589		
Genel Yeterlik	Evet	16	3.810	0.402	34	**0.033**
	Hayır	9	3.528	0.358		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyleri ve alt boyutlarından Öğrenciyi Tanıma ve Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenime başlamadan önce gitar çalma durumuna göre anlamlı değişim göstermektedir. ($p<0.05$). Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenime başlamadan önce gitar çalan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyleri ve alt boyutlarından Öğrenciyi Tanıma ve Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenime başlamadan önce gitar çalmayan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyi alt boyutlarından Mesleki Gelişim, Öğrenme ve Öğretme Süreci düzeyleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenime başlamadan önce gitar çalma durumuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0.05$).

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Genel Yeterlik Düzeylerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Öğrenime Başlamadan Önce Ya Da Öğrenimin Süresince Mesleki Deneyimine Göre Dağılımı

	Grup	n	Ort	S.s	MW	p
Öğrenciyi Tanıma	Evet	11	4.500	0.671	23	**0.003**
	Hayır	14	3.607	0.525		
Okul, Aile Toplum İlişkileri	Evet	11	4.026	0.355	34	**0.017**
	Hayır	14	3.602	0.495		
Genel Yeterlik	Evet	11	3.901	0.445	44	0.070
	Hayır	14	3.558	0.303		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Genel Yeterlik düzeyi ve alt boyutlarından Mesleki Gelişim, Öğrenme ve Öğretme Süreci düzeyleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenime başlamadan önce ya da öğrenimin süresince mesleki deneyimine göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Öğrenciyi Tanıma ve Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenime başlamadan önce ya da öğrenimin süresince mesleki deneyimine göre anlamlı değişim göstermektedir. ($p<0.05$). Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenime başlamadan önce ya da öğrenimin süresince mesleki deneyimi olan öğretmen adaylarının Öğrenciyi Tanıma ve Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenime başlamadan önce ya da öğrenimin süresince mesleki deneyimi olmayan öğretmen adaylarının Öğrenciyi Tanıma ve Okul, Aile Toplum İlişkileri düzeyleri anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

4. Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının genel yeterlilik düzeyleri, ortalamanın üzerinde ve pozitif yönde yüksek olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının genel yeterlilik düzeyleri; cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, akademik olarak kendini başarılı bulma durumu, ailesinde müzikle uğraşan başka kişilerin varlığı, ailesinde öğretmenlik mesleğiyle uğraşan veya uğraşmış olan bireylerin varlığı, Müzik Eğitimi Ana bilim Dalı'nda öğrenime başlamadan önce ya da öğrenimin süresince mesleki deneyim durumlarına göre bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının genel yeterlilik düzeyleri, fakülteye göre farklılık göstermektedir. Ayrıca Öğretmen adaylarının genel yeterlilik düzeyleri, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenime başlamadan önce gitar çalma durumlarına göre anlamlı bir değişim göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, araştırmanın örneklemini oluşturan iki üniversite arasında çıkan yeterlilik algı düzeyi farklılıkların araştırılmasının, nedenlerinin tespit edilmesinin ve aynı programda eğitim gören müzik öğretmeni adaylarının yeterlik düzeylerinin aynı oranda geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri mezunu öğretmen adaylarının Okul, Aile, Toplum ilişki düzeyleri diğer liselerden mezun adaylara göre düşük çıkmıştır. Bu durum öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı nitelikte olması bakımından diğer liselerin, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'ne göre daha yeterli olduklarını göstermektedir. Müzik Öğretmenliği Programı'nda yer alan adaylarının çoğunluğunun Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu oldukları göz önüne alınırsa, bu eksiğin sebepleri araştırılabilir, gerekli düzenleme ve geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğrenciyi tanıma düzeyleri ve okul, aile, toplum ilişki düzeylerine ilişkin algıları, mesleki tecrübesi olan adaylarda daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu ışığında müzik öğretmeni adaylarının okul deneyimi çalışmaları, bu yönde onları geliştirecek şekilde yeni eklemelerle düzenlenebilir.

Bu çalışma Müzik Öğretmenliği Programı Bireysel-Çalgı Gitar Ana Dalı öğrencileri arsında yapılmıştır. Aynı çalışma diğer ana dal öğrencilerine de uygulanarak, ana dal çalgısı farklılıklarının mesleki yeterlik duygusunu etkileyip etkilemediği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Akar, E. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve mesleki yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akdağ, I., & Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, III(4), 127-131.

Aksu, M. (2005). *Eğitim Fakültelerinin Değişen Rolleri ve Avrupa Boyutu.* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yayını. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. (s:29). Ankara

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım, Dağıtım.

Can, A. (2010). *Sosyo-Kültürel Değişimler Bağlamında Günümüz Müzik Eğitimcisi*. Kongre Makalesi, EAS 2010 (European Association For Music In Schools) Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. C. Celep, H. Kıran, A. Balcı, H. Arslan, E. Doğan, R. Sarpkaya, A. Üstün, M. Yılmaz, C.Yücel, ve N.İra, Meslek Olarak Öğretmenlik (s. 23-49). Ankara: Anı.

Elmas, Y. (2003). *Sorularla Gitar.* (Gözden geçirilmiş yeni basım). İstanbul: Pan.

Erden, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Alkım Yayınları

Gündoğdu, P. (2006). *Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 17. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kuran K. (2002) *Okul ve Sınıf Ortamı*, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.

Tepe, S. (2010). *Müzik Öğretmenliği Programında Bireysel Çalgı Eğitimi-Gitar Öğrencilerinin Mesleki Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTELERİ MÜZİK BÖLÜMLERİ LİSANS PROGRAMLARININ İNCELENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. A.Metin KARKIN, İnönü Üniversitesi

1. Giriş

" Bir ulusun sanat yeteneği, güzel sanatlara verdiği değerle ölçülür"

K. Atatürk

Her toplumun kendine özgü bir sanatı ve sanat anlayışı vardır. Sanatlar ait oldukları toplumun özelliklerini yansıtır. "Sanat eğitimi güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı sanatsal eğitimdir. Sanat eğitiminin amacı, yapılmış olanları yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeterlilikleri olan insanları yetiştirmektir".Toplumun ekonomik gücü kültürel gücü ne ise sanatı da odur. Bu bağlamda Güzel Sanatlar Fakülteleri, toplumun sanatsal kalkınmalarına katkıları olabilecek, Türkiye ve dünya ile ilgili sosyal, kültürel, sanatsal gerçeklerin bilincinde müzik bilimcileri, araştırmacılar, teknoloji uzamanları kısaca sanat insanları yetiştirmek adına, verdiği sanat eğitimi açısından oldukça önem taşımaktadır.

Araştırmacı, katılımcı, paylaşımcı özgün ve estetik değerlere sahip olan, evrensel nitelikte bilgi ve sanat üreten Güzel Sanatlar Fakülteleri, ulusal ve uluslar arası düzeyde, araştırıcı, sorgulayıcı, çözümleyici düşünce yapısında, değişen dünya koşulları içerisinde güzel sanatlar ve tasarım alanında topluma liderlik yapabilecek, toplumsal değerlere saygılı, özgün ve sanatsal eserler üreten ve bunları paylaşarak toplum içerisinde kaynaştıran, yaşam boyu eğitim ve gelişme sürecine katkıda bulunan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Güzel sanatlar bünyesinde bulunan müzik bilimleri ve müzik teknolojileri alanları ise, Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu müzik bilimcisi, müzik eleştirmeni, kompozitör, müzik yapımcısı, aranjör, tonmaister, ses mühendisleri, teknoloji uzmanları yetiştirmek, evrensel ve milli müziğin kaynağını, tarihsel gelişimini araştırmak, bu alanlarda araştırma ve inceleme yapmak için gerekli yöntem ve teknikleri içeren genel kültürü kazandırma amacındadır. Bu alanlarda ve kurumlarda uzmanlar yetiştirilmesinin, müzik öğretim programlarında, içerik, çeşitlilik ve zenginlik açısından, mesleki çalışmalara yönelik bir program modeli hazırlama ile paralel olduğu söylenebilir. Türkiye'de müzik eğitiminde program geliştirme yaklaşımıyla, program oluşturma yani program hazırlama, oldukça gerilere uzanan bir geçmişe sahiptir.

"Türkiye'de müzik eğitimi alanında ilk adım Musiki Muallim Mektebi'nde uygulanan 1924 ve 1936 programları, (Gazi) Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümünde uygulanan programlar ile Hasan Oğlan Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Kolu'nda uygulanan müzik program tasarıları ile atılmıştır.

Müzik Eğitiminde Program geliştirme, programın hazırlama- deneme- değerlendirme düzeltme evrelerinden bir yada iki kez geçirilmesiyle sınırlı bir etkinlik olmayıp çağın şartlarına göre sürekli yinelenen ''uygulama- değerlendirme- düzeltme'' evrelerinden geçirilerek daha gelişkin bir düzeye getirilmesine dönük etkinlikleri kapsar. Program hazırlanırken; hedeflerin saptanması ve çözümlenerek hedef davranışa çevrilmesi, bu davranışları öğrenciye kazandırıcı öğretme durumları ile öğrencinin davranışı kazanıp kazanmadığını ortaya çıkarıcı sınama- ölçme durumlarının hazırlanması ve değerlendirme ilke, ölçüt ve işlemlerinin belirlenmesi faaliyetleri gerçekleştirilir." Bu bağlamda halen müzik öğretim programlanması günümüzde gelişme göstermeye devam etmektedir.

1.1. Tarihsel Açıdan Güzel Sanatlar Fakülteleri

Türkiye'de müzikbilim alanındaki çalışmaların, müzikbilimciler yetiştirmek üzere İzmir'de başlandığı bilinmektedir. Müzik bilimleri alanında bağımsız olarak çalışmalarına başlayan ve müzik alanında önemli bir boşluğu dolduran ilk akademik kurum olan Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, başlangıçta Ege Üniversitesine bağlı bir birim olarak açılmış, müzikbilimci ve kurucusu olan Prof. Dr. Gültekin ORANSAY tarafından 1976 yılında kurulmuştur. Fakültenin kuruluş yıllarında yürürlükte bulunan 1750 sayılı üniversiteler yasası uyarınca ülkemizde örgün sanat eğitimi veren köklü kurumlar bulunmaktaydı. Devlet Konservatuarları, İstanbul, Ankara ve İzmir'de, Güzel Sanatlar Akademisi, İstanbul'da çalışmalarını sürdürmekteydiler. Güzel sanatlar Akademisi, Arkeolog, Müzeci, Ressam Osman Hamdi Bey tarafından 1882'de Sanayi-i Nefise Mektebi adıyla kuruldu ve 2 Mart 1883'de öğretime başladı. Türkiye'de ilk sanat ve mimarlık yüksek okulu olan Kurum, 1928'de Güzel Sanatlar Akademisi adını almış ve böylece ülke genelinde Akademi ünvanını alan ilk yükseköğretim kurumu olmuştur. Güzel Sanatlar Akademisi, 1969'da 1172 sayılı Devlet Güzel Sanatlar Akademileri Kanunu'nun kabul edilmesiyle birlikte bilimsel özerkliğe kavuşmuştur. Kurum, 1982 de çıkan yasa ile Mimar Sinan Üniversitesi adını almıştır. 1981 yılından itibaren giderek hızla artan Güzel Sanatlar Fakülteleri'nin sayıları 2002-2003 yıllarında yaklaşık 22 iken şimdilerde bu rakam yaklaşık olarak altmışa ulaşmıştır.

1.2. Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri

Türkiye'deki Güzel Sanatlar Fakülteleri'nde aktif olarak eğitim veren müzik bölümleri içerisinde güncellenmiş olarak, 'Müzik Bölümü', 'Müzik Bilimleri (Müzikoloji)' ve 'Müzik Teknolojisi' alanları bulunmaktadır. Bu bölümleri bünyesinde bulunduran on G.S.F çalışma alanına dahil edilmiştir.

Müzik Bölümü, Müzik Bilimleri (müzikoloji), Müzik Teknolojisi Anabilim/Anasanat dallarını bünyesinde bulunduran Güzel Sanatlar Fakülteleri, uyguladığı program, ders çeşitleri, ders içerikleri, toplam krediler, giriş sınavları, akademik yapılanma, öğrenci kontenjanları gibi konularda pek çok farklılık göstermektedirler. Farklılıkların zenginlik sayılabileceği gibi çekirdek ders programlarında bir takım sıkıntıların yaşandığını da söylemek mümkündür. Bu bağlamda, Güzel Sanatlar Fakülteleri müzik bölümlerinin yapılanmasında ve verdiği sanat eğitiminde sorunların asgari düzeye indirgenmesi oldukça önem taşımaktadır. Müzik Bölümü, Müzik Bilimleri ve/veya Müzik Teknolojisi alanlarında aktif olarak eğitim veren on Güzel Sanatlar Fakültesi müzik bölümlerinde uygulanan lisans programları incelendiğinde, sekiz yarı yıla yayılan derslerin çeşitliliği-verimliliği açısından, ayrıca

nitelikli müzik bilimciler, araştırmacılar ve teknoloji uzmanları yetiştirmek adına bu programların sürekli olarak geliştirilmesinin yarar sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın incelenmesindeki temel amaç, ele alınan on Güzel Sanatlar Fakültesi müzik bölümleri lisans programlarındaki benzer ve farklı yönlerinin ne olduğunu saptamaktır. Bu düşünceden yola çıkarak müzik bölümleri lisans programlarında, ortak olan dersler, kredi sayıları, ortak olmayan dersler, seçmeliler, yarı yıla ve sekiz yarı yıla göre toplam kredi sayıları ayrı ayrı analiz edilerek ortaya konulmuştur.

Müziği toplumla buluşturarak, yurt içi ve yurt dışında sanat eğitimi konusunda bilinçlenmeye yönelik çalışmalar yapma ve öğrencileri bu bilinçle yetiştirmeyi hedefleyen,Türkiye'deki Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümlerinin, sayılarının hızla artması nedeni ile, fiziki yapılanmada, farklı farklı lisans ve lisans üstü programlarda, eğitim veren yeterli öğretim üyesi sayısına sahip olamama gibi sorunlarla karşı karşıya kaldığı gözlemlenmiştir.. Bu sorunların, fakültelerin yeniden yapılanması ve eğitim-öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi için öğretim elemanlarının bir araya gelerek yapacakları çalışmalarla ve kurumlar arası iletişim-dayanışmalar ile büyük ölçüde giderilebileceği söylenebilir.

Türkiye'deki Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri ;

- Akdeniz Üniv. ……..G.S.F ….. Müzik Bölümü
- Atatürk Üniv. ……...G.S.F ….. Müzik Bilimleri
- Cumhuriyet Üniv. …G.S.F ….. Müzik Bilimleri + Müzik Teknolojisi
- Dokuz Eylül Üniv. ...G.S.F ….. Müzik Bilimleri + Müzik Teknolojisi
- Erciyes Üniv. ……...G.S.F ….. Müzik Bilimleri
- İnönü Üniv. ……..G.S.F ….. Müzikoloji + Müzik Teknolojisi
- Kocaeli Üniv. ……...G.S.F ….. Müzikoloji
- Kırıkkale Üniv. ……G.S.F ….. Müzik Bilimleri
- Marmara Üniv. …….G.S.F ….. Müzik Bölümü
- S. Demirel Üniv. …..G.S.F ….. Müzik Bilimleri

2. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye'de sayıları yaklaşık altmışı bulan Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri içerisinden araştırmanın örneklemine alınan 10 G.S.F Müzik Bölümlerinin lisans programları incelenerek karşılaştırmalı analizi yapılmıştır.

Tablo 1. Araştırmada Yer Alan On G.S.F Müzik Bölümleri Lisans Programlarındaki "İşitme Eğitimi" Dersi'nin Dağılım Tablosu

İşitme Eğitimi Dersleri			
Derslerin Adı	Üniversite	**Kredi**	**%**
Temel Müzik Eğitimi-I	Akdeniz Ü.	7	14.9
Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi-I	Atatürk Ü.	4	8.6
Müziksel İşitme Okuma ve Yazma-I	Cumhuriyet Ü.	6	12.7
Müzik Algılama ve Okuma-I	D.Eylül Ü.	4	8.6
Temel Müzik Kavramları-I	D.Eylül Ü.	4	8.6
Kulak Eğitimi ve Solfej-I	Erciyes Ü.	4	8.6
Temel Müzik Kuramları-I	Erciyes Ü.	2	4.2
Solfej Dikte Teori-I	İnönü Ü.	3	6.4
Solfej ve Kulak Eğitimi-I	Kocaeli Ü.	2	4.2
Temel Müzik Kavramları-I	Kırıkkale Ü.	2	4.2
Okuma (deşifre) –I	Marmara Ü.	2	4.2
Yazma (Dikte) –I	Marmara Ü.	2	4.2
İşitme (Kulak) –I	Marmara Ü.	2	4.2
Müziksel Alg. Ve Ok.-I	S.Demirel Ü.	3	6.4
Toplam		47	100

Tablo 1' den de izlendiği gibi, lisans programlarında yer alan işitme eğitimi alanına yönelik derslerin, farklı isim ve kredilerle kullanıldığı, "Temel Müzik Eğitimi" (%14.9) ve 'Müziksel İşitme Okuma ve Yazma' (%12.7) ders kredilerinin fazla olmasından dolayı diğer derslere göre, yüzdelik oran sıralamasında ilk sıraları aldığı görülmüştür.

Tablo 2. Araştırmada Yer Alan G.S.F Müzik Bölümleri Lisans Programlarındaki'Piyano' Alanı ile İlgili Derslerin Dağılım Tablosu

Piyano Eğitimi Dersleri			
Derslerin Adı	**Üniversite**	**Kredi**	**%**
Piyano-I	Akdeniz Ü.	3	23.0
T. Piyano	Atatürk Ü.	1	7.7
Piyano-I	Cumhuriyet Ü.	1	7.7
Piyano-I	D.Eylül Ü.	1	7.7
Piyano-I	Erciyes Ü.	2	15.4
Piyano-I	İnönü Ü.	1	7.7
Temel Piyano Eğ.-I	Kocaeli Ü.	2	15.4
Piyano-I	Kırıkkale Ü.	1	7.7
Piyano-I	Marmara Ü.	1	7.7
Toplam		13	100

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, lisans programlarında yer alan piyano derslerinin, isim ve kredileri açısından benzer olduğu, yüzdelik oran sıralamasında ise 3 kredilik Piyano-I dersinin %23 oranı ile ilk sırayı aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Araştırmada Yer Alan G.S.F Müzik Bölümleri Lisans Programlarındaki "Çalgı" ve "Ses Eğitim"'i Alanı ile İlgili Derslerin Dağılım Tablosu

Çalgı ve Ses Eğitimi Dersleri			
Derslerin Adı	Üniversite	**Kredi**	**%**
Temel Çalgı-I	Akdeniz Ü.	3	8.5
Bireysel Ses Eğitimi-I	Akdeniz Ü.	3	8.5
Toplu Ses Eğitimi-I	Akdeniz Ü.	2	5.7
Bireysel Ses Eğitimi-I	Atatürk Ü.	1	2.9
Bireysel Çalgı Eğitimi-I	Atatürk Ü.	1	2.9
Bireysel Ses Eğitimi-I	Cumhuriyet Ü.	1	2.9
Bireysel Çalgı Eğitimi-I	Cumhuriyet Ü.	1	2.9
Çalgı-I	İnönü Ü.	1	2.9
Bireysel Ses Eğitimi-I	İnönü Ü.	1	2.9
Birlikte Seslendirme-I	İnönü Ü.	2	5.7
Ses eğitimi-I	Erciyes Ü.	1	2.9
Bireysel Çalgı-I	Erciyes Ü.	2	5.7
Koro-I	Erciyes Ü.	2	5.7
Çalgı Eğitimi-I	Kırıkkale Ü.	1	2.9
Çalgı eğitimi-I	Kocaeli Ü.	2	5.7
Koro-I	Kocaeli Ü.	2	5.7
Koro-I	Marmara Ü.	2	5.7
Ana Çalgı-I	S.Demirel Ü.	6	17.0
Yardımcı Çalgı-I	S.Demirel Ü.	1	2.9
Toplam		35	100

Tablo 3'ten de izlendiği gibi, performansa yönelik olarak çalgı eğitimi derslerine, örneklem grubuna dahil edilen G.S.F müzik bölümlerinin lisans programlarında tamamının yer verdiği, sadece ikisinin ise ses eğitimi derslerine lisans programında yer vermedikleri gözlenmiştir.

Tablo 4. Araştırmada Yer Alan G.S.F Müzik Bölümleri Lisans Programlarındaki, "Müzikoloji" Alanına Yönelik Derslerin Dağılım Tablosu

Müzikoloji Alanına Yönelik Dersler			
Derslerin Adı	**Üniversite**	**Kredi**	**%**
Müzik Bilimine Giriş-I	Atatürk Ü.	2	3.2
Müzik Tarihi-I	Atatürk Ü.	1	1.6
Osmanlıca Müzik Metin Çev.-I	Atatürk Ü.	1	1.6
Müzik Tarihi-I	Cumhuriyet Ü.	3	4.8
Osmanlıca-I	Cumhuriyet Ü.	2	3.2
Müziğin Tarihi Evrimi-I	D.Eylül Ü.	4	6.2
Geleneksel Türk Sanat Müziği	D.Eylül Ü.	2	3.2
Popüler Müzik Tarihi	D.Eylül Ü.	4	6.2
Müzik ve Toplum-I	D.Eylül Ü.	4	6.2
Müzikolojiye Giriş	İnönü Ü.	2	3.2
Uygarlık Tarihi	İnönü Ü.	2	3.2
Uluslar arası Sanat Müziği	İnönü Ü.	2	3.2
Popüler Müzik Tarihi	İnönü Ü.	2	3.2
Etnomüzikoloji-I	İnönü Ü.	2	3.2
Müzik Yazılımları	İnönü Ü.	2	3.2
Sanat Tarihi	Erciyes Ü.	2	3.2
Uygarlık Tarihi	Erciyes Ü.	2	3.2
Müzik Estetiği ve Felsefesi	Kocaeli Ü.	2	3.2
Popüler Müzik	Kocaeli Ü.	2	3.2
Rönesans ve Barok Müziği	Kocaeli Ü.	2	3.2
Müzik Tarihi	Kırıkkale Ü.	2	3.2
Osmanlıca	Kırıkkale Ü.	2	3.2
Müzik Sosyolojisi	Kırıkkale Ü.	2	3.2
Sanat Tarihi	S.Demirel Ü	2	3.2
Müziğin Tarihsel Evrimi	S.Demirel Ü	4	6.2
Müzik Biliminde Yöntem	S.Demirel Ü	2	3.2
Osmanlıca	S.Demirel Ü	2	3.2
Popüler Müzik Tarihi	S.Demirel Ü	2	3.2
Toplam		63	100

Tablo 4 incelendiğinde, müzik bilimine yönelik derslerin kredilerinin birbirine yakın olduğu, ayrıca örneklem grubunun lisans programlarında, müzikoloji alanına, ders çeşitliliği ve içerikleri açısından geniş yer verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 5'ten de izlendiği gibi, teknoloji alanına yönelik derslerin, örneklem grubunda yer alan dört G.S.F Müzik Bölümleri lisans programında bulunduğu gözlenmiştir. Stüdyo çalışmalarını ve teknolojik bilgileri içeren derslerin kredilerinin birbirine yakın olduğu, içerik ve amaç yönünden farklı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. Araştırmada Yer Alan G.S.F Müzik Bölümleri Lisans Programlarındaki, "Müzik Teknolojisi" Alanına Yönelik Derslerin Dağılım Tablosu

Müzik Teknolojisi Alanına Yönelik Dersler			
Derslerin Adı	**Üniversite**	**kredi**	**%**
Ses Elektroniği	D.Eylül Ü.	4	7.4
Ses Fiziği	D.Eylül Ü.	2	3.7
Akustik	D.Eylül Ü.	4	7.4
Mikrofonlama Teknikleri	D.Eylül Ü.	2	3.7
Sinyal Akışı ve Yönlendirme	D.Eylül Ü.	4	7.4
Stüdyo	D.Eylül Ü.	4	7.4
Müzik Teknolojisine Giriş	İnönü Ü.	2	3.7
Elektronik Bilgisi	İnönü Ü.	2	3.7
Ses Kayıt ve Mix	İnönü Ü.	2	3.7
Akustik	İnönü Ü.	2	3.7
Midi ve Audio Düzenleme	İnönü Ü.	2	3.7
Analog Elektronik	S.Demirel Ü	4	7.4
Müzik Teknolojisine Giriş	S.Demirel Ü	4	7.4
Akustik	S.Demirel Ü	2	3.7
Audio Tek. Temelleri	S.Demirel Ü	4	7.4
Müzik Teknolojisine Giriş	Cumhuriyet Ü.	2	3.7
Ses Teknolojisi Temelleri	Cumhuriyet Ü.	2	3.7
Akustik	Cumhuriyet Ü.	2	3.7
Midi	Cumhuriyet Ü.	2	3.7
Kayıt Teknikleri	Cumhuriyet Ü.	2	3.7
Toplam		54	100

Tablo 6. Araştırmada Yer Alan G.S.F Müzik Bilimleri Anabilim/Anasanat Dallarının Lisans Programlarındaki, Toplam Kredilerin Dağılım Tablosu

Müzik Bilimleri Lisans Programları (Sekiz Yarıyıl ve Toplam Krediler)									
Üniversite Adı	**Dönem Kredi**								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**Toplam**
S.Demirel Üniversitesi	28	31	20	18	18	18	15	15	163
İnönü Üniversitesi	20	20	16	16	16	16	13	13	130
Erciyes Üniversitesi	18	18	24	22	21	19	20	20	162
Cumhuriyet Üniversitesi	18	19	24	24	22	20	17	17	161
Kocaeli Üniversitesi	22	23	22	20	19	17	18	18	159
Kırıkkale Üniversitesi	20	23	24	22	22	22	14	14	161

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, müzik bilimlerine yönelik lisans programlarında, dönemlik kredilerin en az 13 en fazla 31 olarak sayısal farklılıklar gösterdiği, toplam kredilerde ise İnönü Üniversitesi (130) haricinde diğerlerinin kredi toplamlarının birbirine yakın olduğu gözlenmiştir.

3. Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de sayıları altmışa ulaşan Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümleri'nin bünyesinde bulunan "Müzik Bölümü", "Müzik Bilimleri" ve "Müzik Teknolojisi" alanları ele alınarak toplam on G.S.F Müzik lisans programları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, sekiz yarıyıllık lisans programların ders içeriklerinin birbirine benzer olduğu, fakat, ders çeşitliliği, ders isimleri, seçmeli dersler ve toplam kredilerinin farklı dağılımlar gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Müzik bilimcileri, teknoloji uzmanları, araştırmacıların yetişeceği bu alanlarda, mesleki donanımı ve birikimi sağlamak adına lisans programlarının, değişen ve gelişen çağa uyum sürecinde sürekli olarak yenilenmesi önem taşımaktadır. Birbirinden bağımsız olarak hazırlanan lisans programları, ortak bir amaç ve hedefe dayandırılmalı, birbirleri ile çelişmemesine özen gösterilmelidir. Türkiye'de sayıları hızla artan Güzel Sanatlar Fakültelerinin sayısal artışı, akademik kadroların yetiştirilmesi ile eşgüdümlü olmalıdır. Güzel sanatlar alanındaki yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar yakından ve sürekli olarak izlenmeli, bu alanlardaki bilimsel çalışmalara ve araştırmalara ağırlık verilmelidir. G.S.F'leri, belirli günlerde değil, tüm zamanlarda kendi disiplini içerisinde ciddi ürünler veren bir kurum olarak görülmelidir**.** Gerektiğinde program hazırlama ve geliştirme uzmanları sıkça bir araya gelerek konu ile ilgili çalışmaları sürdürmelidirler. Müzik öğretmenliği lisans programlarının yıllarca bilimsel platformlarda tartışıldığı ve sonradan standart bir program uygulamasına geçildiği bilinmekte ve bu düşünceden yola çıkarak G.S.F Müzik Bölümleri lisans programlarının, mesleki hedefler göz önünde bulundurularak, ilgili kurumlarca bir araya gelinerek tartışılması, çözümlenmesi ve ortak bir değerlendirme ile yeniden yapılanmasının gerekiyorsa standart bir program haline dönüştürülmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

KAYNAKLAR

Aksu, C. (2007). İlköğretim 8.Sınıf Müzik Programının Hedeflerine Ulaşma Düzeyinin Değerlendirilmesi. Erzurum, 2007. http://www.ödev sitesi.com/ödevler/arşivler

Etike, S. (2009). http://www.kultur.gov.tr Mart 12, 2009

Yener, S. (2009). *Türkiye'de Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri Müfredat Programlarının Karşılaştırmalı Analizi*. 8.Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Eylül, 2009.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN MÜZİĞİ ALGILAYABİLME DURUMLARININ İNCELENMESİ (Malatya İl Örneği)

Doç. Dr. A. Metin KARKIN, İnönü Üniversitesi
Arş. Gör. Günsu YILMA, Nevşehir Üniversitesi

1. Giriş

Eğitim; bir toplumun kültürünün, değer yargıları ile bilgi ve beceri birikiminin yeni kuşaklara aktarılması süreci; bu sürecin okul ve benzeri kurumlarda gerçekleştirilmesi faaliyetidir. Kurumlarda eğitim gören bireyler ele alındığında ise, bir uçta ayrı bir eğitimin diğer uçta birlikte eğitimin yer aldığı görülmektedir.

Ayrı eğitim, özel gereksinimli bireylerin, özür türüne ve derecesine bağlı olarak geliştirilen özel programlar çerçevesinde, özel eğitim personeli tarafından gerçekleştirilen eğitim; birlikte eğitim ise, özel gereksinimli ve normal bireylerin bir arada, normal sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen eğitimdir. Devlet İstatistik Enstitüsü verilerine göre gelişmiş ülkelerde nüfusun %10'unu, gelişmekte olan ülkelerde %13'ünü, Türkiye nüfusunun ise %12.29'unu özel gereksinimli bireyler oluşturmaktadır. Bu verilere göre şu an ülkemizde sekiz buçuk milyona yakın özel gereksinimli birey bulunduğu varsayılabilir. Toplumda tüm engellilerin onda birini zihinsel engellilerin oluşturduğu kabul edilmektedir. Bu oranı Sucuoğlu; "Yapılan araştırmalar, toplumun (saptanabildiği kadarıyla) %1'inin hafif olgularla beraber en az %3'ünün zihinsel engelli olduğunu göstermektedir. Tüm dünya üzerinde, orta ve hafif derecedeki zihinsel engellilerin alınması kaydıyla, en az elli milyon zihinsel engelli insan olduğu kabul edilmektedir ve 2025 yılına kadar bu engellilerin dörtte üçünün gelişmekte olan ülkelerde bulunacağı tahmin edilmektedir. Baroff 1991 yılında toplumun %0.9'unun zihinsel özürlü olduğunu bildirirken, McLaren ve Bryson birçok epidemiyolojik çalışmanın sonucuna dayanarak tüm toplum tarandığında %1.25'inin zihinsel engelli olduğunu savunmuşlardır" şeklinde ifade etmiştir. (Sucuoğlu, 2009).

Türkiye'de yetişen eğitilebilir zihinsel engelli çocukların, olumlu davranış ve düşüncelere sevk edilmesi, eğitimlerine yönelik çaba ve deneyimlere dikkat edilmesi son derece önem taşımaktadır. Çocuk, doğumuyla birlikte hayata gözlerini açmakta ve okulöncesi eğitimle başlayan bir sistemin içinde kendisini bekleyen bir programa dahil edilmektedir. Her bireyin gereksinim duyduğu tüm eğitim programları içerisinde sanat eğitiminin farklı bir yeri bulunduğu söylenebilir. Müzik eğitimi

alanında, eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara yetenekleri ve gelişimsel özelliklerine göre müzik eğitimi yolu ile çeşitli alanlarda değişik beceriler kazandırılması, ayrıca nitelikli, multi disipliner çalışma planı ve programlarının hazırlanmasında da özel eğitim okullarının ve rehabilitasyon merkezlerinin rolü çok fazladır.

Özel eğitimi Demir, "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim gereksinmelerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime "özel eğitim" denir" "(Demir, 2007) tanımı ile ifade etmiştir. Diğer bir tanıma göre ise, "Özel eğitim; Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitim gerektiren bireylerin, toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, çevresine uyum sağlayabilen üretici ve mutlu bir yurttaş olarak yetişmelerini, kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmelerini, uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak; ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanları ve hayata hazırlanmalarını amaçlar…"(Özgür, 2008).

Günümüzde, özel eğitim gerektiren birçok birey bulunmakta ve özel gereksinimli bireylere, engel gruplarına göre eğitimleri özel eğitim okulları tarafından verilmektedir. Zihin engelli birey kendisini ifade edebildiği ve kendi ihtiyaçlarını bağımsız olarak karşılayabildiği düzeyde toplum içerisinde bağımsız olarak yaşayabilmesi ve kabul görmesi söz konusudur. Bu bağlamda, özel eğitim okullarında, bireyin günlük yaşam becerilerini kazanabilmesi önem taşımaktadır.

"Her çocuk bir diğerinden farklıdır. Her çocuğun kendine özgü bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal bir yapısı vardır. Bazı çocuklar bilişsel davranışlarda, duyuşsal özelliklerde, iletişim becerilerinde ve motor işlevlerde yetersizlik göstermektedir. Bu gelişim alanlarındaki bir ya da birden fazla yetersizlik, çocuğu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Gelişim alanlarındaki yetersizliklerinden dolayı olumsuz yönde etkilenen çocuklarda genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır" (Oğur, 2007).

1.1. Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Kişilik Özellikleri

Genel olarak, zihinsel engelli çocuklar akademik alanlarda, (okuma, yazma, matematik gibi) zorluk yaşar, konuşma problemleri gösterir, dikkatini kısa süreli toplayabilir, bilgiyi geri çağırma ve transfer etme problemleri yaşar ve bilgileri aklında ancak kısa bir süre için tutabilir. Bu nedenledir ki, eğitim programlarında bol tekrar çok önemlidir.

- Duygu ve düşüncelerini açık ve bağımsız olarak ifade edemezler.

- Kendilerine güvenleri azdır.

- Bağımsız hareket etmekten çekinirler.

- Bir işi sonuna kadar sürdüremezler. Kolayca yorulurlar.

- Sorumluluk almaktan kaçınırlar. Geç ve güç dostluk kurarlar.

- Birlikte bulundukları kişilerin duygu ve düşüncelerine ilgi ve saygı duymazlar.

Normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireylerin de eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı vardır ve olmalıdır. Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak

yaşamaları ancak bu şekilde söz konusu olabilecektir. Kişilik özelliklerinden yola çıkarak zihinsel engellilerin bağımsız yaşam becerileri ise, Başarı İçin Gerekli Temel Beceriler; Uyum İçin Gerekli Beceriler, Toplumsal Uyum Becerileri, Meslek Öncesi ve Mesleki Beceri alanlarından oluşmaktadır. Bağımsız yaşam becerilerinin bu denli ayrıntılı olarak ele alınması ve sınıflandırılması zihin engelli bireylerin bağımsız yaşamaya hazırlanmalarına verilen önemi göstermektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; eğitilebilir zihinsel engelli çocukların, müziğe olan ilgisi, onların müziksel algılarının gözlenmesi, incelenmesi, özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinde müziksel faaliyetlerde bulunmaları, gerek bireysel gerek grup eğitimlerinde uyum içinde olmaları, kaynaştırma eğitimlerinde yaşıtlarıyla müzikal aktivitelerde yer almaları, kendilerini müzik ile daha rahat ifade edebilmelerine yardımcı olabilmek amacıyla yapılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan zihinsel engelli çocuklara verilen müzik eğitimi önemli rol oynamaktadır. Bu eğitim yolu ile zihinsel engelli çocukların müziğe olan ilgilerinin artması, müziksel aktivitelerde ve çalışmalarda uyum içerisinde olmaları, sosyal ve kültürel faaliyetlerde yer alabilmeleri, yaşıtları ile kaynaştırma eğitimi yapabilmeleri, karşılaştıkları ve yaşadıkları sorunları çözebilmeleri açısından önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, özel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören engelli çocukların (7-11 yaş arası/İlköğretim birinci kademe eğitilebilir zihinsel engelli çocukların) müziği algılanmalarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda geliştirilmiş olan anket soruları, bireysel çalışma ortamında (bire bir) uygulanmış, uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS (The Statical Packet for Social Scinces) paket programına aktarılarak, istatistiksel çözüm yapılmıştır. Araştırmada ayrıca örneklem olarak, Malatya ilinde bulunan özel eğitim okulları ve bu okullarda eğitim alan 7-11 yaş arası (ilköğretim birinci kademe-50 öğrenci) eğitilebilir zihinsel engelli öğrenci grubu ele alınmıştır.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmaya, Malatya ilinde yaşayan 7, 8, 9, 10, 11 yaşlardan 10'ar tane eğitilebilir zihinsel engelli öğrenci alınmıştır. Bu öğrencilerin 22 (%44) tanesini kız, 28 (%56) tanesini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

2. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların müziği algılayabilme durumlarının incelenmesine yönelik uygulanan anket çalışmasında elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Çeşitli Görseller ve Bu Görsellere Paralel Olarak Dinledikleri Sesler ile İlgili Doğru Tahmin Puanı Ortalamalarının Yaşa Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	KW	P
Doğru Tahmin Ortalamaları	7	10	7,000	2,309	2,446	0,654
	8	10	8,200	1,317		
	9	10	7,900	1,663		
	10	10	7,900	1,853		
	11	10	8,300	1,494		

Araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli çocukların doğru tahmin puanı ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. (KW=2,446; p=0,654>0,05). Üç ayrı yaş grubundaki eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin, müziği algılayabilme durumlarına yönelik doğru tahminleri benzer düzeydedir.

Tablo 2. Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların, Sokakta Oynayan Çocuklar Görseli ile Buna Paralel Olarak Dinledikleri Sesi Algılama Durumlarına Yönelik Doğru Tahminlerinin Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş		Yanlış		Doğru		*P*
		N	%	N	%	
	7	3	% 30,0	7	% 70,0	**0,036***
	8	0	% 0,0	10	% 100,0	
	9	0	% 0,0	10	% 100,0	
	10	2	% 20,0	8	% 80,0	
	11	0	% 0,0	10	% 100,0	

Tablo 2'den de izlendiği gibi, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sokakta oynayan çocuklar

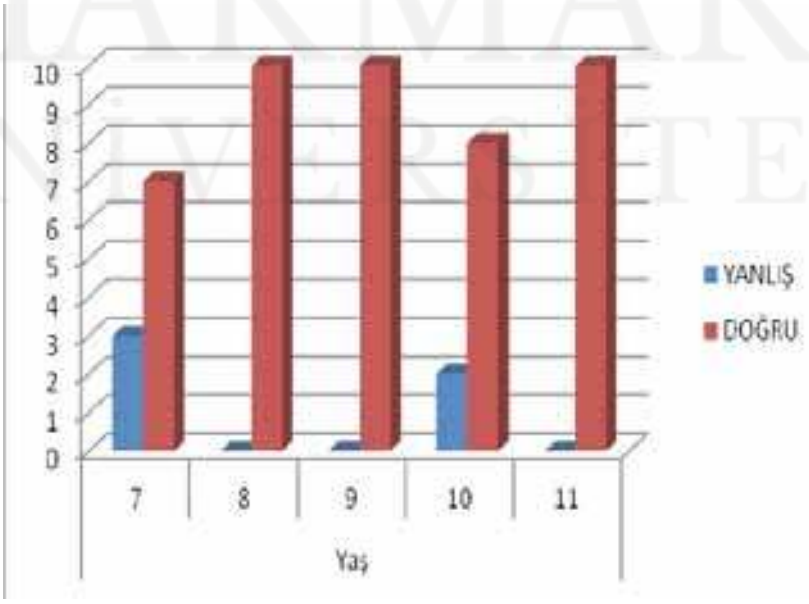
görseli ile buna paralel olarak dinledikleri sesi algılama durumlarına yönelik doğru tahminleri, yaşlar ile karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. (x^2=6,667; p=0,036<0,05). Farklı yaşlardaki öğrencilerin, sokakta oynayan çocukların seslerine karşı daha duyarlı oldukları; diğer 9 görsel ve buna bağlı olarak dinledikleri seslere göre doğru tahminlerinin yaşlarla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi bulunamadığı belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Doğru Tahmin Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması

Gruplar	Kız		Erkek		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Doğru Tahmin Ortalamaları	7,909	1,900	7,821	1,656	279,5	0,569

Tablo 3'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli çocukların, çeşitli görseller ve bu görsellere paralel olarak dinledikleri müzikleri algılayabilme durumlarında, doğru tahmin puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U sonucuna bakıldığında; grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan bir anlam bulunmamasına rağmen,(Mann Whitney U=279,5; p=0,569>0,05), kız ve erkek öğrencilerin dinledikleri müziklerin çeşitli görseller ile eşleştirilmesine yönelik doğru tahmin ortalamalarının benzer olduğu görülmektedir. Ayrıca, 10 farklı sesin 10 farklı görsel ile eşleştirilmesinin cinsiyete göre farklılaşması ayrı ayrı incelendiğinde, doğru tahminler ile cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir (p<0,05).

Grafik 1. Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların, Müziği Algılayabilme Durumlarının Çeşitli Görseller ve Bu Görsellere Paralel Olarak Dinledikleri Sesler ile Eşleştirme Durumlarının Yaş ve Doğru/Yanlış İlişkisine Göre Dağılımı



Grafik 1'e göre, Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların müziği algılayabilme durumlarının dinledikleri çeşitli sesler ile bu seslere paralel olarak çeşitli görselleri eşleştirme durumlarının yaş ve doğru/yanlış ilişkisine göre dağılımına bakıldığında; 8, 9 ve 11 yaşındaki çocukların 7 ile 10 yaşındaki çocuklara kıyasla, doğru tahminlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

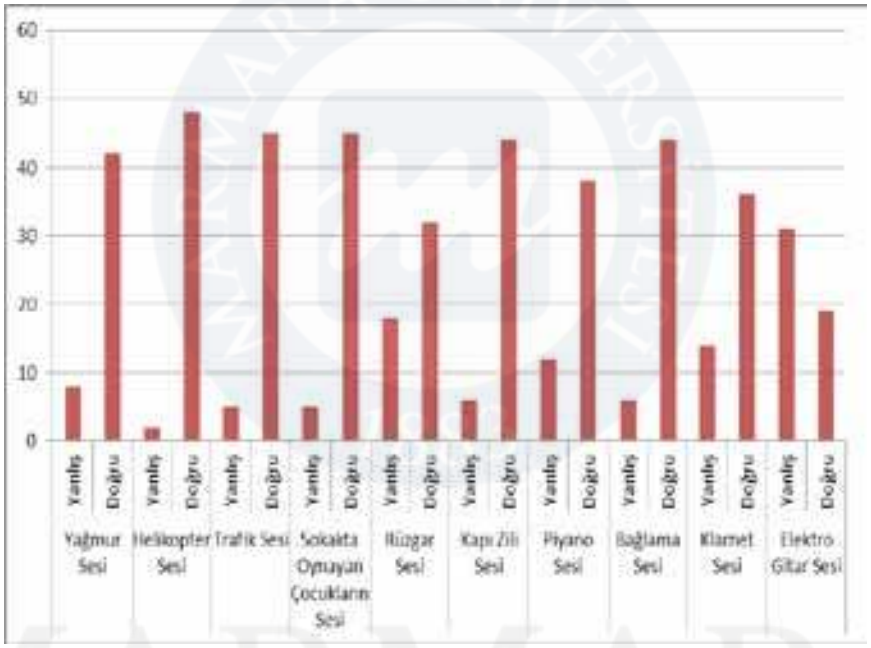
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların, Dinledikleri Seslere Paralel Olarak Çeşitli Görselleri Eşleştirme Durumlarının Genel Dağılımı

		N	%
Yağmur Se si	Yanlış	8	16,7
	Doğru	42	83,3
Helikopter Sesi	Yanlış	2	6,7
	Doğru	48	93,3
Trafik Sesi	Yanlış	5	6,7
	Doğru	45	93,3
Sokakta Oynayan Çocukların Sesi	Yanlış	5	10,0
	Doğru	45	90,0
Rüzgar Sesi	Yanlış	18	36,7
	Doğru	32	63,3
Kapı Zili Sesi	Yanlış	6	10,0
	Doğru	44	90,0
Piyano Sesi	Yanlış	12	33,3
	Doğru	38	66,7
Bağlama Sesi	Yanlış	6	13,3
	Doğru	44	86,7
Klarnet Sesi	Yanlış	14	26,7
	Doğru	36	73,3
Elektro Gitar Sesi	Yanlış	31	70,0
	Doğru	19	30,0

Tablo 4'te görüldüğü üzere, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların dinledikleri seslere paralel olarak çeşitli görselleri eşleştirme durumlarının genel dağılımına bakıldığında, 50 eğitilebilir zihinsel engelli çocuğun sırasıyla %83.3'ünün yağmur sesini, %93.3'ünün helikopter ve trafik sesini, %90'ının sokakta oynayan çocukların seslerini, %63.3'ünün rüzgar sesini ve %90'ının kapı zili sesini çeşitli görseller ile doğru eşleştirdiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, 50 eğitilebilir zihinsel engelli çocuğun, görsellerle birlikte dinledikleri bu sesleri algılama düzeyinde bire bir eşleme yüzdesinin yüksek olduğu da söylenebilir.

Ayrıca, 50 eğitilebilir zihinsel engelli çocuğun dinledikleri enstrüman seslerini çeşitli görseller ile birlikte bire bir eşleştirmelerinde %66.7'sinin piyano sesini, %86.7'sinin bağlama sesini, %73.3'ünün klarnet sesini ve %30'unun ise elektro gitar sesini çeşitli görseller ile doğru eşleştirdikleri görülmektedir. Bu oranların diğer sesleri algılama düzeylerine kıyasla daha düşük olduğu görülse de bulundukları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir.

Grafik 2. Araştırmaya Katılan Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların, Dinledikleri Seslere Paralel Olarak Çeşitli Görselleri Eşleştirme Durumlarının Genel Dağılımı



3. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların müziği algılayabilme durumlarının incelenmesi isimli araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılan çeşitli öneriler bir araya toplanarak değerlendirilmiştir.

3.1. Sonuçlar

1. Araştırmaya, Malatya ilinde yaşayan 7, 8, 9, 10, 11 yaşlardan 10'ar tane eğitilebilir zihinsel engelli öğrenci alınmıştır. Bu öğrencilerin 22 (%44) tanesini kız, 28 (%56) tanesini erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmüştür.

2. Araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli çocukların çeşitli görseller ve bu görsellere paralel olarak dinledikleri sesler ile ilgili doğru tahmin puanı ortalamalarının yaşa göre farklılaşmasında üç ayrı yaş grubundaki (8-9 ve 10 yaş) eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin, müziği algılayabilme durumlarına yönelik doğru tahminlerinin benzer düzeyde oldukları görülmüştür.

3. Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sokakta oynayan çocuklar görseli ile buna paralel olarak dinledikleri sesi algılama durumlarına yönelik doğru tahminleri, yaşlar ile karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Farklı yaşlardaki öğrencilerin, sokakta oynayan çocukların seslerine karşı daha duyarlı oldukları; diğer 9 görsel ve buna bağlı olarak dinledikleri seslere göre doğru tahminlerinin yaşlarla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamadığı belirlenmiştir.

4. Araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli çocukların, çeşitli görseller ve bu görsellere paralel olarak dinledikleri müzikleri algılayabilme durumlarının grup ortalamaları arasındaki farklılığında istatistiksel açıdan bir anlam bulunmamasına rağmen, kız ve erkek öğrencilerin dinledikleri müziklerin çeşitli görseller ile eşleştirilmesine yönelik doğru tahmin ortalamalarının benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca, 10 farklı sesin 10 farklı görsel ile eşleştirilmesinin cinsiyete göre farklılaşması ayrı ayrı incelendiğinde, doğru tahminler ile cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

5. Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların dinledikleri seslere paralel olarak çeşitli görselleri eşleştirme durumlarının genel dağılımına bakıldığında, 50 eğitilebilir zihinsel engelli çocuğun sırasıyla %83.3'ünün yağmur sesini, %93.3'ünün helikopter ve trafik sesini, %90'ının sokakta oynayan çocukların seslerini, %63.3'ünün rüzgar sesini ve %90'ının kapı zili sesini çeşitli görseller ile doğru eşleştirdiği görülmüştür.

6. Araştırmaya katılan 50 eğitilebilir zihinsel engelli çocuğun dinledikleri enstrüman seslerini çeşitli görseller ile birlikte bire bir eşleştirmelerinde %66.7'sinin piyano sesini, %86.7'sinin bağlama sesini, %73.3'ünün klarnet sesini ve %30'unun ise elektro gitar sesini çeşitli görseller ile doğru eşleştirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

3.2. Öneriler

1. Kaynaştırma programlarında (ilköğretimle ortak yürütülen), sınıflarda işbirliği yapacak ekip çalışanları içerisinde müzik öğretmenleri de yer almalıdır. Bu ekiple uygulanacak çalışmalarda çeşitli aktiviteler müzikle desteklenerek, müziksel algıyı geliştirmeye yönelik bu çalışmalarda uzmanlar arası işbirliği sağlanmalıdır. Eğitilebilir zihinsel engelli ve tüm engelli çocukların, yaşıtlarıyla sosyal ve düşünsel bağlamda bütünlük içerisinde olmalarına, paylaşımlarına ve çalışmalarına gereken özen gösterilmelidir.

2. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında müziği kullanarak çeşitli öğretim metodları hazırlanmalıdır. Ayrıca, eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar ve tüm engelli çocuklara müziksel algıyı geliştirmeye yönelik öğretim ortamları ve programları geliştirilmesi için çaba gösterilmelidir.

3. Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sosyal ve duygusal davranışlarını düzeltmek, hareketle ilgili becerilerini geliştirmek, iletişimini düzeltmek, okul öncesi ve okul dönemi becerilerini öğretmek, boş zaman aktivitelerini sağlamak için bu çalışma doğrultusunda müziksel algılamayı geliştirici daha fazla çalışmalara yer verilmelidir.

4. Özel Eğitim Okulları, Rehabilitasyon Merkezleri ve M.E.B'nca yönetilen kaynaştırma okul programlarında müzik derslerine ve ders içeriklerine konulmak üzerine mevcut olan programlar incelenerek, daha sağlıklı ve verimli bir program modelinin oluşturulması açısından yeni program çalışmalarına yer verilmelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

5. Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar ve diğer engelli çocuklar için müziksel algıyı geliştirmeye yönelik hazırlanacak çeşitli çalışmalar içerisinde enstrüman bilgisi sınanıp, enstrümanı tanıma-öğrenme metodu olarak kullanılıp, onlara enstrüman sevgisi aşılanmalıdır. Ayrıca, çeşitli sesler ile çeşitli görseller arasında anlam ilişkisi kurmalarına yönelik çeşitli çalışmalar yapılmasına özen gösterilmelidir. Bu alanla ilgili çalışmalarda küçük yarışmalar ve aktiviteler düzenlenerek motivasyonlarının ve katılımlarının arttırılmasına daha fazla yer verilmelidir.

6. Eğitilebilir zihinsel engelli ve tüm engelli çocukların sorunlarının çözülmesi ve problemlerin daha aza indirgenmesi açısından, özel eğitim uzmanları bilimsel platformlarda daha sık bir araya gelmeli, problemleri tartışmalı, sorunlara yeni çözüm önerileri ile yaklaşmalıdır. Ayrıca, bu alanda sık sık çeşitli sempozyum / konferansların düzenlenmesine çaba gösterilmelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Bakkaloğlu, H. (2009). *Zihinsel Engelliler ve Eğitimi.* , Ankara: Kök Yayıncılık.

Demir, A. (2007). *Özel Eğitim.* http://www.rehabilitasyon.com/action/makale

Oğur, H. (2007). *Özel Eğitim ve Zihin Engelli.* http://www.rehabilitasyon.com/action/makale

Özgür, İ. (2008). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi, Özel Eğitim*. Adana: Karahan Kitabevi.

Sucuoğlu, B., Kırcaali, İ.G., Tekin, İ. E., Kaner, S., T.C.Başbakanlık Özürlüler İdaresi, Özürlülük Araştırmaları ve İstatistik Dairesi Başkanlığı. (2006). *Özürlülük Araştırmaları, Türkiye Özürlüler Araştırması Temel Göstergeleri.* Ankara, 2002.

Yılma, G. (2010). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Müziksel Algının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALLARINDA GELENEKSEL TÜRK SANAT MÜZİĞİ DERSİNİ VEREN ÖĞRETİM ELEMANLARININ KİŞİSEL PROFİLLERİ

Dr. Abdurrahim Can ELDEMİR, Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırma, Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalarında Geleneksel Türk Sanat Müziği dersini veren öğretim elemanlarının kişisel profillerinin belirlemesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2008- 2009 öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı Müzik Eğitimi Anabilim Dalarında Geleneksel Türk Sanat Müziği dersini veren veya daha önce vermiş olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Evrenin tamamı örneklem olarak alınmıştır. Araştırma probleminin çözümü için gerekli veriler anket formu yoluyla toplanmıştır. Öğretim elemanlarına uygulanan anket, bilgi bölümü ve 12 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmanın sonucunda; 2008-2009 eğitim-öğretim yılı itibariyle GTSM dersinin %25 oranında genç bir öğretim elemanı kadrosuyla verildiği, GTSM dersini veren öğretim elemanlarının 9'unun lisans, 10'unun yüksek lisans, 4'ünün doktora ve 1'inin sanatta yeterlik mezunu olduğu, GTSM dersini veren öğretim elemanlarının 10'unun konservatuar, 12'sinin Müzik Eğitimi ABD ve 2'sinin müzik veya müzik eğitimi ile ilgisi olmayan diğer fakültelerden mezun olduğu gibi çeşitli temel kişisel bilgilere ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Müzik Eğitimi Anabilim Dalları lisans programı, Geleneksel Türk Sanat Müziği eğitimi, Öğretim elemanı profili.*

1. Giriş

Geleneksel Türk Müziğine ve bu müziğin alt türlerine ait unsurlara, müzik öğretmeni yetiştiren kurumların okul kültüründe ve eğitim programlarında gerçek anlamda yer verilmemiştir. Bu durumun verilen eğitimin bütünü içinde bir eksiklik olarak görülmemesi, hem bu kurumlardan yetişen müzik öğretmenlerinin eksik formasyonla mezun olmasına hem de bu dersleri yürütecek, alana ve öğretmen yetiştiren kurumların yapısına hâkim öğretim elemanlarının yetişmesine engel olmuştur. Günümüzde halen, pek çok müzik öğretmeni yetiştiren kurumda Geleneksel Türk Sanat Müziği dersi, alanı farklı veya alanı Geleneksel Türk Müziğinin farklı bir türü olan öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir.

Nitelikli öğretmen yetiştirme, eğitim programlarının tutarlılığı ve öğrencilerin kalitesi yanında eğitim bileşenlerinin ve öğretim elemanlarının niteliğine de bağlıdır. Bir eğitim programı, ne denli iyi ve ihtiyaca yönelik hazırlanmış olursa olsun, yetersiz öğretim elemanlarının elinde kısırlaşacaktır. Bundan dolayı, Eğitim Fakülteleri ve bunlara bağlı öğretmen yetiştiren programların başarılı ya da başarısız olmasının, öğretim üyelerinin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Türkoglu, 1987: 229, Beltekin, 2010: 233).

Geleneksel Türk Sanat Müziği özel alan yeterliliği gerektiren bir türdür. Sözü edilen türün eğitiminde, üslup özelliklerinin ve tavırların öğretilmesi, öğrenilmesi, aktarılması ve korunması oldukça önemlidir. Budan dolayı Geleneksel Türk Sanat Müziği eğitimi geçen yüzyılın başına kadar fem-i muhsin'den (ihsan eden güzel ağızdan) ve meşk (eserlerin ustadan çırağa, ağızdan kulağa ve hafızaya aktarılmasına) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir (Tura, 2000: 2). Bu bağlamda değerlendirildiğinde ve müzik öğretmen adaylarının Geleneksel Türk Sanat Müziği ile gerçek anlamda ders bazında ilk kez karşılaştıkları düşünüldüğünde, bu dersin modern öğretim yöntemlerine göre tasarlanması yanında alan yeterliliğine sahip, kurumun yapısını bilen, öğrenciye verilmesi gereken bilginin düzeyini ayarlayabilecek ve ayrıca fem-i muhsin niteliğinde bir öğretim elemanı tarafından verilmesinin bir zorunluluk olduğu daha net biçimde görülebilmektedir.

Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Lisans Programında yer alan Geleneksel Türk Sanat Müziği dersinin tasarlanma, uygulanma, sınama-ölçme, akademik başarı gibi pek çok açıdan sağlıklı bir inceleme ve değerlendirmeye tabii tutulabilmesi için çeşitli değişkenlerle birlikte o dersi veren öğretim elemanlarının profillerinin de ayrıntılı bir şekilde bilinmesi gerekmektedir. Bu düşüncelerden hareketle yapılan araştırmada, Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda Geleneksel Türk Sanat Müziği dersini veren öğretim elemanları; cinsiyetleri, mezun oldukları okul türleri, görevli oldukları akademik birimler, akademik dereceleri, akademik unvanları, meslekteki kıdemleri, GTSM eğitimciliğindeki kıdemleri, lisansüstü tezlerinin GTSM ile ilişkisi, GTSM çalgılarından birini çalma durumları, hangi geleneksel Türk müziği çalgısını çaldıkları, eğitim dönemi içerisinde GTSM'ye ilişkin etkinlik düzenleme durumları ve branşları gibi çeşitli açılardan incelenmiştir.

2. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, araştırmanın yapıldığı çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları gibi çeşitli bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

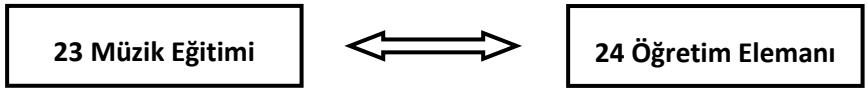
Bu araştırma betimsel bir araştırmadır ve çalışmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişteki ya da halen var olan durumların betimlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşıma göre, araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olaylar kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu modelde önemli olan nokta var olanın değiştirilmeden gözlemlenmesidir (Karasar, 2002: 77). Patton'a (1987) göre geçmişteki ya da halen var olan durumların betimlenmesine olanak sağlayan bu tip çalışmalardan elde edilen çok yönlü ve ayrıntılı bulgular, konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Durum saptama çalışmaları, "Nasıl?" veya "Niçin?" sorularının sorulduğu, problemin mevcut durumu "Nedir?" veya "Neredeyiz?" sorularına cevap aranan, bunu yanında araştırmanın problemine ilişkin bulguları ön plana çıkartan, görgül bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2005: 69-80, Çepni, 2007: 35).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim dallarında, GTSM dersini yürüten öğretim elemanları, örneklemini ise, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında GTSM dersini yürüten veya daha önce yürütmüş olan tüm öğretim elemanları oluşturmaktadır. Evrenin tamamı örneklem olarak alınmıştır. Bir üniversiteden anket formu geri dönüşü olmamıştır. Örnekleme alınan 23 üniversitenin isimleri aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 2.2.1. Ankete Katılan Öğretim Elemanlarının Görev Yapmakta Olduğu Müzik Eğitimi Anabilim Dalları

Görev Yapılan Üniversite ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalları	
1.	Gazi Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
2.	Marmara Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
3.	Uludağ Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
4.	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
5.	Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
6.	Selçuk Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
7.	Cumhuriyet Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
8.	Balıkesir Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
9.	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
10.	Adnan Menderes Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
11.	Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
12.	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
13.	Muğla Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
14.	Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
15.	Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
16.	19 Mayıs Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
17.	Pamukkale Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
18.	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
19.	İnönü Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
20.	Atatürk Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
21.	Erzincan Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
22.	Niğde Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD
23.	Harran Üniversitesi Eğit. Fak. Müzik Eğit. ABD



Şekil 3.2.1. Anket Örneklemi

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan veriler, literatür taraması ve amaca yönelik olarak geliştirilen anket formu yoluyla toplanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya ait bulgular tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.1. GTSM Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Akademik Birimlere İlişkin Dağılım

Görev Yapılan Akademik Birim	f	%
Eğitim Fakültesi	17	70.8
Diğer	7	29.2
Toplam	24	100

Tablo 3.1.'e göre ankete katılan öğretim elemanlarının %70.8'lik kısmı eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarında görev yaparken, %29.2'lik kısmı üniversitelerin diğer akademik birimlerde veya başka eğitim kurumlarında görev yapmaktadır. Anketlerden elde edilen genel bilgi; GTSM derslerinin ağırlıklı olarak müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan ve kadrolu öğretim elemanları tarafından verildiği yönündedir. Bunun yanı sıra, yedi müzik eğitimi anabilim dalında GTSM derslerinin üniversitelerin diğer akademik birimlerde veya başka eğitim kurumlarında görev yapan ve kadrosuz öğretim elemanları tarafından veriliyor olması dikkat çekicidir.

Tablo 3.2. GTSM Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Bilgilerine İlişkin Dağılım

Cinsiyet	f	%
Bay	21	87.5
Bayan	3	12.5
Toplam	24	100

Tablo 3.2.'ye göre ankete katılan öğretim elemanlarının %87.5'i erkek, %12.5'i ise bayandır. Anketlerden elde edilen genel bilgi; GTSM derslerinin ağırlıklı olarak erkek öğretim elemanları tarafından yürütüldüğü yönündedir.

Tablo 3.3. Öğretim Elemanlarının GTSM Eğitimciliğindeki Kıdemlerine İlişkin Dağılım

GTSM Eğitimciliğindeki Kıdem	f	%
1-5	10	41.7

6-10	2	8.3
11-15	8	33.3
16-20	3	12.5
21 ve üstü	1	4.2
Toplam	24	100

Tablo 3.3.'e göre ankete katılan öğretim elemanlarının %41.7'si 1-5, %8.3'ü 6-10, %33.3'ü 11-15, %12.5'i 16-20, %4.2'si 21 ve daha fazla yıldır GTSM dersini vermektedir. Anketlerden elde edilen genel bilgi; öğretim elemanlarının %41.6'lık kısmının GTSM dersini 1-5 yıl gibi kısa bir süredir vermekte olduğu yönündedir. Bu verilere dayanarak müzik eğitimi anabilim dallarının yarısında, derslerin GTSM eğitimciliğinde oldukça yeni sayılabilecek öğretim elemanları tarafından yürütüldüğü söylenebilir. Bu durum çeşitli açılardan hem avantaj hem de dezavantaj olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3.4. GTSM Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Okul Türüne İlişkin Dağılım

Mezun Olunan Okul Türü	f	%
Konservatuar	10	41.7
Müzik Eğitimi	12	50
Diğer	2	8.3
Toplam	24	100

Tablo 3.4.'e göre ankete katılan öğretim elemanlarının %41.7'si konservatuvarlardan, %50'si çeşitli üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarından ve %8.3'ü müzik ile ilgisi olmayan diğer fakültelerden mezun olmuştur. Anketlerden elde edilen genel bilgi; GTSM derslerinin %50 oranında müzik eğitimi anabilim dalı mezunu öğretim elemanları tarafından yürütüldüğü yönündedir. Bu veriler doğrultusunda, müzik eğitimi anabilim dallarının yarısında GTSM derslerinin, kurumun misyonunu bilen ve yapısını tanıyan öğretim elemanları tarafından yürütüldüğü söylenebilir. Bunun yanı sıra iki müzik eğitimi anabilim dalında GTSM dersinin branş dışı veya mesleki müzik eğitimi almamış öğretim elemanları tarafından yürütüyor olması dikkat çekicidir.

Tablo 3.5. GTSM Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Akademik Derecelerine İlişkin Dağılım

Akademik Derece	f	%
Lisans	9	37.5
Yüksek Lisans	10	41.7
Doktora	4	16.7
Sanatta Yeterlilik	1	4.2
Toplam	24	100

Tablo 3.5.'e göre ankete katılan öğretim elemanlarının %37.5'i lisans, %41.7'si yüksek lisans, %16.7'si doktora ve %4.2'si ise sanatta yeterlilik mezunudur. Anketlerden elde edilen genel bilgi; GTSM dersinin %41.7 oranında yüksek lisans mezunu öğretim elemanları tarafından yürütüldüğü yönündedir. Dokuz öğretim elemanının hiçbir akademik kariyerinin olmaması dikkat çekicidir.

Tablo 3.6.'ya göre ankete katılan öğretim elemanlarının %4.2'si profesör, %8.3'ü doçent, %8.3'ü yardımcı doçent, %54.2'si öğretim görevlisi, %16.6'sı okutman ve %8.3'ü diğer akademik kadrolarda görev yapmaktadır. Anketlerden elde edilen genel bilgi; Müzik eğitimi anabilim dallarındaki GTSM derslerinin ağırlıklı olarak öğretim görevlisi akademik unvanına sahip öğretim elemanları tarafından yürütüldüğü yönündedir. GTSM dersini veren öğretim elemanları arasında yalnızca bir Profesör bulunması oldukça dikkat çekicidir.

Tablo 3.6. GTSM Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Sahip Oldukları Akademik Unvana İlişkin Dağılım

Akademik Unvan	f	%
Profesör	1	4.2
Doçent	2	8.3
Yardımcı Doçent	2	8.3
Araştırma Görevlisi	0	0
Öğretim Görevlisi	13	54.2
Okutman	4	16.7
Diğer	2	8.3
Toplam	24	100

Tablo 3.7. Öğretim Elemanları Tarafından Yapılan Lisansüstü Tezlerin GTSM İle İlgisine İlişkin Dağılım

Seçenekler	f	%
İlgisi var	7	46.7
İlgisi yok	8	53.3
Toplam	24	100

Tablo 3.7.'ye göre ankete katılan 15 öğretim elemanı yüksek lisans, doktora veya sanatta yeterlilik mezunudur. Bu öğretim elemanlarının %46.7'lik kısmının lisansüstü eğitimi sırasında yaptığı tez çalışması GTSM ile ilgiliyken, %53.3'lük kısmının lisansüstü eğitimi sırasında yaptığı tez çalışması GTSM ile ilgili değildir. Bu verilere dayanarak branşı GTSM olmayan veya mesleki müzik eğitimi dışında farklı bir alanda eğitim almış olan öğretim elemanlarının, tez çalışmalarını farklı bir alanda yapmış olabileceği düşünülebilir.

Tablo 3.8. GTSM Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Kıdemlerine İlişkin Dağılım

Kıdem	f	%
1-5	6	25
6-10	5	20.8
11-15	1	4.2
16-20	6	25
21 ve üstü	6	25
Toplam	24	100

Tablo 3.8.'e göre ankete öğretim elemanlarının %25'i 1-5, %25'i 16-20 ve %25'i ise 21 ve daha fazla yıldır hizmet vermektedir. Ankete katılımda en düşük yüzdeyi %4.20 ile 11-15 yıl arası hizmet veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Bu verilere dayanarak müzik eğitimi anabilim dallarının yarısında GTSM derslerinin 15 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretim elemanları tarafından, yarısında ise 15 yıl ve altı kıdeme sahip öğretim elemanları tarafından yürütüldüğü söylenebilir.

Tablo 3.9. GTSM Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Geleneksel Türk Müziği Çalgılarından Birini Çalma Durumuna İlişkin Dağılım

Seçenekler	f	%
Evet	22	91.7
Hayır	2	8.3
Toplam	24	100

Tablo 3.9.'a göre ankete katılan öğretim elemanlarının %91.7'lik kısmı geleneksel Türk müziği çalgılardan birini çalarken, %8.3'lük kısmı geleneksel Türk müziği çalgılardan herhangi birini çalmamaktadır. Anketlerden elde edilen genel bilgi; GTSM dersini veren öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun geleneksel Türk müziği çalgılardan en az birini çaldığı yönündedir.

Tablo 3.10. GTSM Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Çaldığı Geleneksel Türk Müziği Çalgılarına İlişkin Dağılım

Çalgı	f	%
Ud	13	54.2
Bağlama	6	25
Kanun	2	8.3
Lavta	1	4.2
Ney	2	8.3
Tambur	1	4.2
Kaval	1	4.2
Klasik Kemençe	1	4.2

Tablo 3.10.'a göre ankete katılan öğretim elemanlarından %54.2'si Ud, %25'i Bağlama, %8.3'ü Kanun, %8,3'ü Ney, %4.2'si Lavta, Tambur, Kaval ya da Klasik Kemençe çalmaktadır. Bu verilere dayanarak GTSM dersini veren öğretim elemanları arasında en yaygın kullanım alanına sahip olan geleneksel Türk müziği çalgısının Ud olduğu söylenebilir.

Tablo 3.11. GTSM Dersini Veren Öğretim Elemanlarının GTSM Etkinliği Düzenlemelerine İlişkin Dağılım

Seçenekler	f	%
Evet	21	87.5
Hayır	3	12.5
Toplam	24	100

Tablo 3.11.'e göre ankete katılan öğretim elemanlarının %87.5'lik kısmı dönem içinde GTSM etkinliği yaptığını, %12.5'lik kısmı ise herhangi bir GTSM etkinliği yapmadığını belirtmişlerdir. Anketlerden elde edilen genel bilgi; müzik öğretmeni yetiştiren kurumların büyük bölümünde öğretim elemanları tarafından GTSM ile ilgili çeşitli etkinliklerin düzenlendiği yönündedir. Eğitim faaliyetlerini çeşitli GTSM etkinlikleri ile desteklemeyen öğretim elemanlarının ise farklı branş, farklı akademik birim veya kurumdan olabileceği düşünülebilir.

Tablo 3.12. GTSM Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Branşlarına İlişkin Dağılım

Branş	f	%
Türk Sanat Müziği	16	66.6
Türk Halk Müziği	4	16.7
Diğer	4	16.7
Toplam	24	100

Tablo 3.12'ye göre ankete katılan öğretim elemanlarının %66.6'lık kısmı branşının GTSM olduğunu, %16.7'lik kısmı branşının GTHM olduğunu ve %16.67'lik kısmı ise diğer branşlarda olduğunu belirtmiştir. Anketlerden elde edilen genel bilgi; müzik eğitimi anabilim dallarının yarısından fazlasında GTSM derslerinin branş hocaları tarafından yürütüldüğü yönündedir. Dört müzik eğitimi anabilim dalında GTSM dersinin diğer branşlardaki öğretim elemanları tarafından yürütülüyor olması dikkat çekicidir.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuçlar

Bu bölümde, elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. Yedi müzik eğitimi anabilim dalında GTSM dersleri farklı branş, farklı akademik birim veya kurumdan gelen kadrosuz öğretim elemanları tarafından verilmektedir.

2. Müzik eğitimi anabilim dallarının yarısında, dersler GTSM eğitimciliğinde oldukça yeni sayılabilecek öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir. Bu durum çeşitli açılardan hem avantaj hem de dezavantaj olarak değerlendirilebilir.

3. Müzik eğitimi anabilim dallarının yarısında GTSM dersleri, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardan mezun olmuş kişiler tarafından yürütülmektedir. Bu durum dersin, kurumun misyonunu bilen ve yapısını tanıyan öğretim elemanları tarafından yürütülmesi anlamında olumludur buna karşın, lisans döneminde farklı bir alanda eğitim almış olan bu öğretim elemanlarının, özel alan yeterliği gerektiren bir müzik türünü ve buna bağlı olarak GTSM dersini hangi düzeyde verdikleri araştırma konusu olabilecek bir husustur. Bunun yanı sıra iki müzik eğitimi anabilim dalında GTSM dersinin branş dışı veya mesleki müzik eğitimi almamış öğretim elemanları tarafından yürütülüyor olması dikkat çekicidir.

4. Müzik eğitimi anabilim dallarında GTSM dersleri ağırlıklı olarak öğretim görevlisi akademik unvanına sahip öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir. GTSM dersini veren öğretim elemanları arasında yalnızca bir Profesör bulunması oldukça dikkat çekicidir. Bunun yanında GTSM dersini yürüten ve lisansüstü eğitim yapmış olan öğretim elemanlarının yarısından fazlasının tez çalışması GTSM ile ilgili değildir.

5. Dersi yürüten öğretim elemanlarının herhangi bir Türk müziği çalgısı ile veya sesiyle öğretilen kuramsal bilgileri doğru bir şekilde örneklendirebilmesi oldukça önemlidir. Bu açıdan GTSM dersini veren öğretim elemanlarının tamamına yakınının bir geleneksel Türk müziği çalgısı çalıyor olması dersin niteliğini yükseltecek bir durum olarak değerlendirilebilir. GTSM dersini veren öğretim elemanları arasında en yaygın kullanım alanına sahip olan geleneksel Türk müziği çalgısı Ud'dur.

6. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların büyük bölümünde öğretim elemanları tarafından GTSM ile ilgili çeşitli etkinlikleri düzenlenmektedir. Eğitim faaliyetlerini çeşitli GTSM etkinlikleri ile desteklemeyen öğretim elemanlarının ise farklı branş, farklı akademik birim veya kurumdan olabileceği düşünülebilir.

7. Müzik eğitimi anabilim dallarının yarısından fazlasında GTSM dersleri, alanı GTSM olan veya sonradan GTSM alanına geçen branş hocaları tarafından yürütülmektedir. Günümüzde müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki GTSM eğitimi, derslerin büyük ölçüde alandan yetişmiş veya sonradan GTSM alanına geçmiş öğretim elemanları tarafından veriliyor olması bakımından geçmişe göre daha iyi durumdadır. Buna karşın dört müzik eğitimi anabilim dalında GTSM derslerinin farklı branş, farklı akademik birim veya kurumdan gelen öğretim elemanları tarafından yürütülüyor olması dikkat çekicidir.

4.2. Öneriler

1. Programda yer alan diğer Geleneksel Türk müziği derslerine dair sağlıklı değerlendirmeler yapabilmek için dersleri veren öğretim elemanlarının profilleri araştırılabilir.

2. Bu tip araştırmalar programda yer alan diğer dersler için de yapılabilir.

3. Derslerdeki akademik başarıyı arttırmak için her alana, o alanın uzmanı olan öğretim elemanlarının görevlendirilmesine özen gösterilebilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

4. Özellikle köklü ve lisansüstü eğitim tecrübesine sahip müzik eğitimi anabilim dallarında ihtiyaç olan alanlarda hem kurumun misyonuna ve yapısına hem de alana hâkim öğretim elemanları yetiştirilerek, ortaya çıkan aksaklıkları gidermeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılabilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Beltekin, N. (2010). Öğretmen Yeterlikleri. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16–18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.* Celepler Matbaacılık. Trabzon.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Patton, M. Q. (1987). *How To Use Qualitative Methods In Evaluation.* Newbury Park. Ca. Sage.

Tura, Y. (2000). *Günümüze Türk Müziği 19'uncu Yüzyılın ikinci Yarısından 20'inci Yüzyılın ilk Çeyreğine Dersaadet'te Akşam*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. İstanbul.

Türkoğlu, A. (1987). *Eğitim Fakültelerinde Öğretim Üyesi Sorunu*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara. Yıl: 1987, Sayı: 2.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi. Ankara.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL ALAN DERSLERİN YÖNELİK MEMNUNİYET DÜZEYLERİ (İBÜ ÖRNEĞİ)

Doç. Dr. Ahmet Serkan ECE, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Gözde ŞENGÜL, Abant İzzet Baysal Üniv. Sosyal Bil. Ens. YL Öğrencisi

ÖZET

Müzik öğretmeni adayları lisans öğrenimleri sırasında 3 farklı alanda (öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, alan ve alan eğitimi dersleri, genel kültür dersleri) dersler almaktadırlar. Mevcut öğretim programına (2006) göre, alan ve alan eğitimi dersleri kapsamında bulunan bireysel çalgı dersleri, adayın öğrenimi süresince birbirinin devamı şeklinde oluşturulmuş ve son yarıyılda bireysel çalgı ve öğretimi adını almıştır. Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının bireysel alan derslerine (bireysel çalgı, piyano, bireysel çalgı ve öğretimi, piyano ve öğretimi) ilişkin memnuniyet düzeyleri farklı alt basamaklarla (öğrenci ilgi ve performansı, dersin işleniş şekilleri, dersin kredi ve programdaki ağırlıkları, öğretim elemanı ile iletişim, öğretmen yeterlikleri) irdelenerek incelenmiştir. Çalışma için gerekli veriler, söz konusu dersler ile ilişkilendirilmiş olarak hazırlanan beşli likert ölçeği temelinde oluşturulmuş "Bireysel Alan Dersleri Memnuniyet Anketi" kullanılarak elde edilmiştir.Elde edilen sonuçlara göre, müzik öğretmen adaylarının bireysel çalgı eğitimi ve piyano eğitimi almış olmalarından, derslere ait kendi ilgi ve performanslarından, derslere yönelik yaptıkları çalışmalardan, öğretim elemanlarının motivasyon sağlama düzeyleri, tutum ve tutarlılıklarından kaynaklanan memnuniyetleri söz konusu iken; özellikle derslerinin lisans programındaki yeri, kredi, sayısı ve ağırlıkları konusunda memnun olmadıkları ve olumsuz görüş ortaya koydukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Bireysel ders, çalgı, memnuniyet, müzik eğitimi*

1. Giriş

En genel tanımıyla müzik eğitimi, bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme sürecidir (Uçan,2005).

Ülkemizde müzik eğitimi veren kurumlar; Devlet Konservatuvarları, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri (GSSL), Güzel Sanatlar Fakültelerinin müzik/müzikbilim ve müzikoloji bölümleri ve eğitim fakültelerinin Müzik Eğimi Anabilim Dalları'dır.

Araştırmanın kapsamını oluşturan üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında, GSSL'ler ya da diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilerin müzik eğitimini mesleki boyutta ele almaları söz konusudur. Bu kurumlardan mezun öğrenciler, aldıkları 4 yıllık eğitimin neticesinde müzik öğretmeni ya da tercih ettikleri alanda müzik sanatının çok farklı alanlarında çalışmalarını sürdürmektedirler.

Üniversitelerin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda dersler, alan ve alan eğitimi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri olmak üzere 3 kola ayrılmaktadır ve program, nitelikli bir müzik öğretmeninde bulunması gereken tüm vasıfların kazandırılması için gerekli derslerden oluşmaktadır. Bu vasıflar, müzik öğretmeni adaylarının yeterli müzik bilgisi birikimine sahip olmaları, müziğin kuramsal ve uygulamalı boyutlarını oluşturan alan derslerinde kazandırılmak istenen hedef davranışların gerçekleştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinden biri olarak temel pedagojik yaklaşımların kazandırılmasıyla ilişkilidir.

Yüksek Öğretim Kurumu tarafından oluşturulan en son Müzik Öğretmenliği Lisans Programında, ''alan ve alan eğitimi dersleri''nin uygulama boyutunu oluşturan bireysel alan dersleri küçük değişikliklere uğrayarak 8 yarıyıllık süre içerisinde farklı dağılımlara uğramıştır. Bu dersler[1] (Bireysel Çalgı Eğitimi (BÇE), Piyano, Bireysel Ses Eğitimi (BSE), Bireysel Çalgı ve Öğretimi (BÇÖ), Piyano ve Öğretimi (PÖ), müzik eğitiminde önemli bir yere sahiptir.

Bireysel alan derslerinin her biri tek kredilik dersler olup, haftada 1 saat gerçekleşmektedir. Bu derslerin en önemli ortak yönü ise derslerin sınıfça değil, dersin adında da yer aldığı gibi ''bireysel'' olarak gerçekleştirilmesidir; yani söz konusu dersler bir öğretim elemanı ve bir öğrenciyle gerçekleşmektedir. Bireysel alan derslerinde öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki ilişki usta-çırak ilişkisi gibidir.Müzik öğretmeni adayları, öğretim elemanının yönlendirmeleri sonucu kendisini geliştirmektedir. Bu önemli süreçte, öğretim elemanının son derece titiz bir tutum sergilemesi, ilgili alanda öğrencilerini motive ediyor olabilmesi, her öğrencinin gelişmişlik düzeyini birbirinden bağımsız düşünerek, öğrencilerin seviyelerine uygun çalışmalar yaptırabilmesi gerekmektedir.

Bireysel derslere yönelik geliştirilen tutum, müzik öğretmeni adaylarının bu derslerden ne kadar tatmin olduklarıyla doğrudan ilgili olabilir. Bu noktada, memnuniyet kavramı üzerinde durmak gerekmektedir. Oliver (1999), memnuniyet kavramını ''bir hizmetin tatmin edici bir şekilde yerine getirildiğine ilişkin algı'' olarak tanımlamaktadır (Oliver'dan aktaran: Şahin, 2009, s.107).

1.1. Problem Durumu

Müzik öğretmeni adaylarının memnuniyetinin karşılanmasında, sağlıklı bir iletişim ortamının sağlaması en önemli faktörlerden biridir. Buna bağlı olarak, Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarının büyük bir hassasiyet içinde olmaları gerekmektedir. Öğrenciler, model aldıkları öğretim elemanlarını yalnızca mesleki yeterlik bakımından değil, kişiliğini oluşturan tüm özellikler bakımından da yeterli görmek isteyeceklerdir.

Bireysel Çalgı Eğitimi, Bireysel Çalgı ve Öğretimi, Piyano, Piyano ve Öğretimi ve Bireysel Ses Eğitimi gibi bire bir gerçekleşen derslerde öğretmen- öğrenci iletişimi daha çok dikkat gerektiren husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

[1] Sözkonusu derslere ait krediler-saatler ve dönemlere ait detay için http://www.yok.gov.tr/content/view/16/52 Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri, syf:222

Varış (1988)'a göre, öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları, ve bunların yanında kişiliği öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış'tan aktaran:Tufan ve Güdek, 2008, s.28-29).

Bireysel ders öğretim elemanlarının, alanlarında yeterli ve bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu durumu bireysel çalgı eğitimi kapsamında yorumlayan Çilden (2006)'e göre, öğretilen çalgıyla ilgili temel tekniklerin öğretmen tarafından çok iyi bilinmesi ve öğrenciye çok iyi aktarılıp öğretilmesi için gerekli bütün çalışmaların sabırla ve ısrarla yapılması ve yaptırılması, bunun için gerekli olan çalışma programlarının öğrenciye göre düzenlenmesi, kontrollerinin yapılması gerekmektedir (s.543).

Bireysel alan derslerine yönelik memnuniyeti etkileyen faktörler, temelde müzik öğretmeni adayının kendisinden ya da öğretim elemanından kaynaklı olabileceği gibi; yaratılan çalışma koşulları ve bireysel alan derslerinin haftalık lisans programındaki yerleri de memnuniyet düzeyini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir.Bazı kişisel faktörlerin de (sınıf, yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik koşullar) mevcut durumda pay sahibi olabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırma problemi,

''Müzik Öğretmeni adaylarının bireysel alan derslerine yönelik memnuniyet düzeyleri nelerdir?'' şeklinde tanımlanmıştır.

1.2. Alt Problemler

1- Müzik öğretmeni adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi dersine ilişkin (öğrenci ilgi ve performansı, dersin işleniş şekilleri, dersin kredi ve programdaki ağırlıkları, öğretim elemanı ile iletişim, öğretmen yeterlilikleri) memnuniyet düzeyleri ve görüşleri nelerdir?

2- Müzik öğretmeni adaylarının Piyano dersine ilişkin (öğrenci ilgi ve performansı, dersin işleniş şekilleri, dersin kredi ve programdaki ağırlıkları, öğretim elemanı ile iletişim, öğretmen yeterlilikleri) memnuniyet düzeyleri ve görüşleri nelerdir?[2]

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okumakta olan müzik öğretmeni adaylarının bireysel derslere yönelik memnuniyet düzeylerini ve bu derslere ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

1.4. Önem

Geniş kapsamlı bir literatür taraması sonucunda, öğrenci memnuniyetini konu alan pek çok araştırmaya ulaşılmıştır; ancak araştırmacıların müzik alanında yaptıkları çalışmalarda bireysel derslere yönelik öğrenci memnuniyetinin incelendiği araştırmalara rastlanamamıştır. Bu durum, müzik eğitimi için önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Yapılan araştırma, öğrenci memnuniyetinin eğitimdeki önemini vurgulamak ve müzik eğitiminde çok önemli bir yeri olan bireysel alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının gözüyle değerlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

[2] Bireysel Çalgı Eğitimi ve Piyano derslerinin 7 dönem boyunca sürmesi nedeniyle sadece bu iki ders araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bireysel Ses Eğitimi, Bireysel Çalgı ve Öğretimi, Piyano ve Öğretimi gibi dersler incelenmemiştir.

2. İlgili Araştırmalar

Eğitim alanında yapılan çalışmalarda genellikle yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiş, öğrenciler ise sadece öğrenip öğrenmedikleri sorgulanan ya da başarılarında bir gelişme olup olmadığı izlenen denekler gibi kullanılmıştır. Fakat okul örgütü içindeki en önemli unsurlardan biri öğrencilerdir. Bu nedenle öğrencilerin de okul örgütüne ilişkin görüşlerine önem verilmelidir. Çünkü öğrencilerin yaşamının büyük bir bölümü okullarda geçmektedir ve okulların öncelikli varlık sebebi öğretmen ve yöneticiler değil, öğrenciler ve toplumdur (Şişman ve Turan'dan aktaran: Yılmaz ve Bökeoğlu, 2006).

Karatzias, Power ve Swanson (2001)'un aktardığına göre, okul memnuniyeti ile öğrencilerin okula olan bağlılıkları, motivasyonları, eğitimsel değerleri kabullenmeleri arasında pozitif ilişki bulunmaktadır (Karatzias vd.'den aktaran: Argon ve Köstereliođlu, 2009, s.46).

Öğrenci memnuniyetini belirleme yaklaşımı doğrudan öğrencilerin katkılarıyla yönetimin iyileştirmelerde bulunmasını sağlayan veri toplama, raporlama ve uygulama döngüsü olarak görülmeli ve şu temel ilkeler çerçevesinde işletilmelidir: 1-Örgüt çevresi öğrenmeyi etkiler. 2-Öğrencilerin görüşleri önemlidir. 3-Öğrenciler yüksek öğretimin en kilit paydaşı olarak görülmelidir. 4-Öğrenci memnuniyeti yaklaşımı sadece yönetim için tasarlanmış bir bilgilendirme aracı değildir.

Öğrenciler kendileri ile ilgili önemli konularda, öğretim üyelerinin öğrenciler için önemli olduğunu düşündüklerinden farklı olarak çok daha detaylı bilgi verirler (Harvey'den aktaran: Şahin, 2009, s.107-108).

Uzgören ve diğerleri, 721 öğrenciyle yaptıkları çalışmada, öğrenci memnuniyetini etkileyebilecek tüm unsurları (yaş, cinsiyet, gelir, sosyal sınıf vs.) dikkate almış ve çalışmada öğrencilerin üniversite memnuniyet düzeyini % 72 olarak belirlemişlerdir (Uzgören vd.'den aktaran: Saydan, 2008, s.67-68).

Cansaran (2004), araştırmasında, öğrenci memnuniyetini olumlu yönde etkileyen en önemli faktörün öğretim elemanı-öğrenci iletişimi olduğu saptamıştır.Memnuniyet düzeyini olumsuz etkileyen bir diğer sorun da öğretim elemanlarının bazı branşlarda yetersiz olmasıdır.

Öğretmenin öğrenciyle olan diyaloğu, öğrenci açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrenciye yöneltilen her ileti, öğretmenin onun hakkındaki duygu ve düşüncelerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenin öğrenciyle konuşma stili, paylaştıkları ilişki üzerinde yapıcı etkiler oluşturabildiği gibi, yıkıcı etkiler de yaratabilir. (Ömür, 1998a,s.66)

Ömür (1998b), araştırmasında örneklemini piyano eğitimcileri olarak belirlemiştir.Örneklem grubu, öğretmen faktörünün öğrenci motivasyonunu etkileyen en önemli faktör olarak belirlemiştir.Buna ek olarak, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, piyano eğitiminde pedagojinin önemi ve gerekliliğine inanmaktadırlar.

Yöndem ve Yöndem'in (2001) yaptığı çalışmada, sınıf seviyesinin formasyon derslerine ilişkin tutumu etkileyebileceği düşünülmüştür. Son sınıf öğrencileri, 2. ve 3. sınıf öğrencilerine nazaran daha olumlu bir tutum sergilemişlerdir.Araştırmada ; formasyon derslerinin gereksizliği, derslere ilgi duyulmadığı gibi tutum açısından genel bir olumsuzluğa rağmen, ağırlık

daha çok derslerin verilişi ve öğretim elemanlarına ilişkin tutumların olumsuzluğu yönünde yoğunlaşmıştır.Bu araştırmaya paralel olarak, Sağlam (2008), yaptığı araştırmada,öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır.

Kılınçer (2009), 10 GSSL'de öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran piyano dersine yönelik daha olumlu bir tutum geliştirdiği; ancak örnekleme dahil olan grubun büyük çoğunluğunun piyano eğitimi almaktan memnun oldukları sonucuna varmıştır.

Canakay (2006), yaptığı araştırmada, müzik teorisi gibi teorik derslerin haftalık ders saatlerinin ve öğretim programı içerisindeki süresinin artması gerektiği görüşüne varmıştır (s.307).

Küpana'ya göre (2008), 1 dönemi ve haftada 1 saati kapsayan ''Piyano ve Öğretimi'' dersi, piyano pedagojisine yönelik yeterlilikleri müzik öğretmeni adaylarına kazandıramamaktadır.Araştırmacı, ''piyano ve öğretimi'' ders saatinin artırılması gerektiğini savunmaktadır (s. 69).

Karkın, Kodak ve Gençel (2006), araştırmalarında, müzik öğretmeni adaylarının % 51'inin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nı öğretmen yetiştirme açısından yetersiz bulduğu, % 80' inin müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki fiziksel olanakları yetersiz bulduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çevik (2004) bir çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının, bir araştırma merkezi, kayıt, arşiv ve müzikle ilgili kaynakların bulunabileceği bir kütüphanenin oluşturulması, programda yer alan dersler dışında seminer, sempozyum ve panellerle öğretmenlik formasyonunu geliştiren aktivitelere yer verilmesini, ayrıca öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerinin sağlıklı, demokratik ve eşitlikçi olması gibi beklentilerde bulunduklarını ifade etmektedirler.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, müzik eğitimi anabilim dallarında eğitim gören müzik öğretmeni adaylarının bireysel alan derslerindeki memnuniyet düzeylerini yansıtması bakımından betimsel araştırma modelinde bir tarama çalışması niteliğindedir.

Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler. Olgunun tanımlanması tüm araştırma gayretlerinin başlangıç noktasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.21).

3.2. Çalışma Grubu

AİBÜ. Eğit. Fak. Müzik Eğitimi ABD. lisans öğrencileri olarak belirlemiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunu temsil eden müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf dağılımının yüzde ve frekans tablosu

SINIFLAR	1		2		3		4		TOPLAM	
Cinsiyet	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	8	10	17	22	13	16	11	14	49	62
Erkek	6	8	5	6	9	11	10	13	30	38
TOPLAM	14	18	22	28	22	27	21	27	79	100

Tablo 1'de belirtilen ve çalışma grubunu temsil eden müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf dağılımına bakıldığında araştırma grubunun mevcudu 79 iken; bu sayıyı oluşturan kız öğrencilerin toplamı 49, erkek öğrencilerin toplamı 30'dur.Tabloya göre, araştırmaya dahil olan kız öğrencilerin sayısı, erkek öğrencilerden fazladır sonucuna ulaşılmaktadır.

3.3. Veri Aracının Özellikleri

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Aiken (1997), kişisel özellikler, ilgiler, tutumlar gibi özellikleri ölçmek için geliştirilen araçlara envanter, anket, ölçek, test, tarama, ,indeks, gösterge gibi isimlerin verilebildiğini belirtmektedir. Yazar'a göre, önemli olan araçların isimlerinin ne olduğu değil, amaçlarının ne olduğudur. Diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajları vardır (Aiken'den aktaran: Büyüköztürk vd., 2009, s.123).

Geliştirilen anketteki bazı maddeleri oluşturan ifadeler; Şahin (2009) tarafından geliştirilen, Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nden (EFÖMÖ) yararlanılarak hazırlanmıştır. Veri aracı geliştirme sürecinde, internet yoluyla araştırmacının iletişim bilgilerine ulaşılmış ve araştırmacının geliştirdiği ölçekteki bazı ifadelerinin kullanım izni istenmiştir. Araştırmacının izni sonucunda söz konusu maddeler (14., 15., ve 16. maddeler) dahil edilmiştir. Anket, beşli Likert ölçeği baz alınarak hazırlanmış ve 1=hiç memnun değilim, 2=az memnunum, 3=orta düzeyde memnunum, 4=memnunum, 5=çok memnunum şeklinde derecelendirilmiştir.

Sınıf dağılımlarındaki eşitlik göz önünde bulundurularak öncelikle 16 kişilik gruba ön uygulama yapılmıştır. Açık uçlu sorulardan gelecek cevaplar doğrultusunda anket sorularının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu sorulara verilen cevaplar neticesinde, ankette herhangi bir düzeltme yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Bireysel Çalgı Eğitimi ve Piyano dersi memnuniyet anketini oluşturmada soruların dağılımında 5 temel kriter (basamak) göz önünde bulundurulmuş olup, ankette ayrıca bir gruplamaya gidilmemiştir. Bu bölümde elde edilen veriler sunulurken, 1. ve 2. alt problemde yer alan 5 ayrı alt kriter (basamak), ayrı sonuçlar ve tablolar şeklinde verilmiştir: 1. Öğrencinin kendi ilgi ve performansı, 2. Dersin işleniş şekilleri, 3. Dersin kredileri ve programdaki ağırlıkları, 4. Öğretim elemanı ile iletişim, 5.Öğretmen yeterlilikleri.

Elde edilen veriler bulgularda yorumlanırken, ölçekteki "hiç memnun değilim -orta düzeyde memnunum - çok memnunum" ifadelerine göre açıklanmış, sonuç ve tartışma bölümünde ise, araştırma sorularına ait alt basamakların her maddesinde, yığılmanın en fazla olduğu ifadeler BÇE ve Piyano dersleri karşılaştırılarak verilmiştir.

4. Bulgular ve Yorum

1- Müzik öğretmeni adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi dersine ilişkin (öğrenci ilgi ve performansı, dersin işleniş şekilleri, dersin kredi ve programdaki ağırlıkları, öğretim elemanı ile iletişim, öğretmen yeterlilikleri) memnuniyet düzeyleri ve görüşleri nelerdir?

4.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Dersi Memnuniyet Düzeyleri

Tablo 4a: Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersine yönelik kendi ilgilerinden ve performanslarından duydukları memnuniyet düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Hiç memnun değilim		Az memnunum		Orta düzeyde memnunum		Memnunum		Çok memnunum	
M. no		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Bireysel çalgı eğitimi almaktan	2	3	4	5	6	8	21	26	46	58
2	BÇE dersindeki gelişimimden	12	15	5	7	13	16	36	46	13	16
3	Enstrümanımı çalmadaki becerimden	6	8	7	9	28	35	25	32	13	16
4	BÇE dersine olan ilgimden	7	9	11	14	13	16	33	42	15	19
5	BÇE dersine yönelik yaptığım çalışmalardan	8	10	11	14	23	29	28	36	9	11

1. maddede yer alan "bireysel çalgı eğitimi almaktan" ifadesine 79 kişilik grubun %58'i "çok memnunum", %8'i "orta düzeyde memnunum", %3'ü "hiç memnun değilim" yanıtını vermiştir. Buna göre, müzik öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun bireysel çalgı eğitimi almaktan memnun oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. 2. maddeyi oluşturan "BÇE dersindeki gelişimimden" ifadesine müzik öğretmeni adaylarının %16'sı "çok memnunum", %16'sı " orta düzeyde memnunum", %15'i "hiç memnun değilim" olarak yanıtını vermiştir. 3. maddede müzik öğretmeni adaylarına enstrüman çalmadaki becerilerinden duydukları memnuniyet düzeyleri sorulmuştur.%16 oranında "çok memnunum", %35 oranında "orta düzeyde memnunum", %8 oranında ise "hiç memnun değilim" yanıtı alınmıştır. 4. maddede müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersine olan ilgilerinden kaynaklı memnuniyet düzeyleri sorulmuştur. Müzik öğretmeni adaylarının %19'u "çok memnunum", %16'sı "orta düzeyde memnunum", %9'u ise "hiç memnun değilim" görüşünü bildirmiştir. BÇE dersine yönelik yaptıkları çalışmalardan kaynaklı memnuniyet düzeyinin sorulduğu 5. maddede, müzik öğretmeni adaylarının %11'i "çok memnunum", %29'u "orta düzeyde memnunum", %10'u ise "hiç memnun değilim" yanıtını vermiştir.

Tablo 4b'nin 6. maddesine göre, müzik öğretmeni adaylarının %9'u BÇE dersinde uygulanan yöntem ve tekniklerden hiç memnun değilken, %29'u ''orta düzeyde memnunum'', %19'u da ''çok memnunum'' şeklinde görüş bildirmiştir.

Anketin 7. maddesinde, ''BÇE dersindeki kazanımlarından'' ifadesine müzik öğretmeni adaylarının %11'i ''hiç memnun değilim'', %26'sı ''orta düzeyde memnunum'', %20'si ise ''çok memnunum'' yanıtını vermiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersine yönelik sorularının cevaplanabilmesinden duydukları memnuniyet düzeylerinin ölçülmesinde, %29 oranında ''çok memnunum'', %22 oranında da ''orta düzeyde memnunum'' yanıtı alınmıştır.%6'lık kesim ise bu ifadeye ''hiç memnun değilim'' yanıtını vermiştir.

Tablo 4b: Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersinin işleniş şekillerinden duydukları memnuniyet düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Hiç memnun değilim		Az memnunum		Orta düzeyde memnunum		Memnunum		Çok memnunum	
M. no		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6	BÇE dersinde uygulanan yöntem ve tekniklerden	7	9	6	8	23	29	28	35	15	19
7	BÇE dersindeki kazanımlarımdan	9	11	8	10	20	26	26	33	16	20
8	BÇE dersine yönelik sorularımın cevaplanabilmesinden	5	6	6	8	17	22	28	35	23	29
9	BÇE dersinin seviyeme uygun olarak gerçekleştirilebilmesinden	12	15	6	8	21	27	24	30	16	20
10	BÇE dersinde teknik çalışmalara ayrılan zamandan	10	13	13	16	17	22	27	34	12	15
11	BÇE dersinde eser seslendirme çalışmalarına ayrılan zamandan	10	13	15	19	19	24	26	33	9	11

''BÇE dersinin seviyeme uygun olarak gerçekleştirilebilmesinden'' ifadesine müzik öğretmeni adaylarının % 15'i ''hiç memnun değilim'' yanıtını verirken, % 27'si ''orta düzeyde memnunum'' , % 20'si ''çok memnunum'' şeklinde görüş bildirmiştir.

BÇE dersinde teknik çalışmalara ayrılan zamandan müzik öğretmeni adaylarının % 15'i çok memnun, %22'si orta düzeyde memnun, % 13'ü ise hiç memnun değildir.

Müzik öğretmeni adaylarına BÇE dersinde eser seslendirme çalışmalarına ayrılan zamandan duydukları memnuniyet düzeyleri sorulduğunda, %11'lik kesim ''çok memnunum'', % 24'lük kesim ise ''orta düzeyde memnunum'' görüşünde birleşmiştir. Söz konusu ifadeye % 13 oranında ''hiç memnun değilim'' yanıtı verilmiştir.

Tablo 4c:Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersinin lisans programındaki yeri ve ağırlıklarına ilişkin duydukları memnuniyet düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Hiç memnun değilim		Az memnunum		Orta düzeyde memnunum		Memnunum		Çok memnunum	
M. no		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12	BÇE dersine haftalık ders programında ayrılan süreden	25	32	21	27	23	29	9	1	1	1
13	BÇE dersinin kredisinden	38	48	16	20	11	14	8	0	6	8

Tablo 4c'de, 12. maddede yer alan ''BÇE dersine haftalık ders programında ayrılan süreden'' ifadesine, müzik öğretmeni adaylarının %1'i ''çok memnunum'', %29'u da ''orta düzeyde memnunum'' yanıtını verirken, büyük bir çoğunluğu oluşturan %32'si ''hiç memnun değilim'' yanıtını vermiştir.

Müzik öğretmeni adaylarına BÇE dersinin kredisinden memnun olup olmadıkları sorulduğunda da yine %48 gibi büyük bir oranla ''hiç memnun değilim'' sonucuna ulaşılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının %14'ü bu ifadeye ''orta düzeyde memnunum'', %8'i ise ''çok memnunum'' yanıtını vermiştir.

Tablo 4d: Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersi öğretim elemanları ile iletişimleri ve ilişkilerinden kaynaklı memnuniyet düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Hiç memnun değilim		Az memnunum		Orta düzeyde memnunum		Memnunum		Çok memnunum	
M. no		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14	BÇE dersi öğretmenimin bana olan tutumundan	6	8	6	8	13	16	24	30	30	38
15	BÇE dersi öğretmenimin tutarlılığından	7	9	4	5	11	14	23	29	34	43
16	BÇE dersi öğretmenimin objektifliğinden	5	6	7	9	9	11	27	34	31	40

Tablo 4d'nin 14. maddesine göre, müzik öğretmeni adaylarının %38'i BÇE dersi öğretim elemanının kendisine olan tutumundan çok memnun, %16'sı ise orta düzeyde memnundur. Bu ifadeye % 8 oranında ''hiç memnun değilim'' cevabı alınmıştır.

15. maddede ''BÇE dersi öğretmenimin tutarlılığından'' ifadesine müzik öğretmeni adaylarının %43'ü ''çok memnunum'', %14'ü de ''orta düzeyde memnunum'' şeklinde görüş bildirmiş, sadece % 9 oranında ''hiç memnun değilim'' yanıtı verilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersi öğretim elemanlarının objektifliğinden duydukları memnuniyet düzeylerinin araştırılmasında, % 6 oranında ‘‘hiç memnun değilim’’, % 11 oranında ‘‘orta düzeyde memnunum’’, %40 gibi yüksek bir oranla da ‘‘çok memnunum’’ yanıtı verilmiştir.

Tablo 4e: Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersi öğretim elemanlarının alanlarındaki bilgi birikimleri ve öğretmen yeterliliklerinden kaynaklı memnuniyet düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Hiç memnun değilim		Az memnunum		Orta düzeyde memnunum		Memnunum		Çok memnunum	
M. no		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17	BÇE dersi öğretmenimin motivasyon sağlama becerisinden	8	10	9	11	17	22	19	24	26	33
18	BÇE dersi öğretmenimin öğretme becerisinden	4	5	9	11	14	18	23	29	29	37
19	BÇE dersi öğretmenimin alanındaki bilgi düzeyinden	2	3	5	6	10	13	28	35	34	43

Tablo 4e’de 17. maddeye göre, müzik öğretmeni adaylarının %10’u BÇE dersi öğretim elemanının motivasyon sağlama becerisinden hiç memnun değilken, %22’lik kesim orta düzede memnun ve %33’lük kesim çok memnundur.

18. maddede, ‘‘BÇE dersi öğretmenimin öğretme becerisinden’’ ifadesine %37 oranında ‘‘çok memnunum’’, %18 oranında ‘‘orta düzeyde memnunum’’, %5 oranında da ‘‘hiç memnun değilim’’ yanıtı gelmiştir.

19. maddeye göre, müzik öğretmeni adaylarının %43’ü BÇE dersi öğretmenlerinin alanlarındaki bilgi düzeyinden çok memnun, %13’ü orta düzeyde memnun,%3’ü hiç memnun değildir.

2- Müzik öğretmeni adaylarının Piyano dersine ilişkin (öğrenci ilgi ve performansı, dersin işleniş şekilleri, dersin kredi ve programdaki ağırlıkları, öğretim elemanı ile iletişim, öğretmen yeterlilikleri) memnuniyet düzeyleri ve görüşleri nelerdir?

4.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersi Memnuniyet Düzeyleri

Tablo 5a:Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik kendi ilgilerinden ve performanslarından duydukları memnuniyet düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Hiç memnun değilim		Az memnunum		Orta düzeyde memnunum		Memnunum		Çok memnunum	
M. no		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%

1	Piyano eğitimi almaktan	4	5	3	4	10	13	19	24	43	54
2	Piyano dersindeki gelişimimden	7	9	3	4	13	16	27	34	29	37
3	Piyano çalmadaki becerimden	5	6	11	14	21	27	23	29	19	24
4	Piyano dersine olan ilgimden	5	6	10	13	19	24	22	28	23	29
5	Piyano dersine yönelik yaptığım çalışmalardan	8	10	15	19	23	29	18	23	15	19

Tablo 5a'ya göre, 1.maddede geçen ''Piyano eğitimi almaktan'' ifadesine müzik öğretmeni adaylarının %54'ü ''çok memnunum'', %13'ü ''orta düzeyde memnunum'' yanıtını vermişlerdir.''Hiç memnun değilim'' diyen müzik öğretmeni adayları yalnızca %5'lik kesimi oluşturmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki gelişimlerinden duydukları memnuniyetin araştırılmasında, %9 oranında ''hiç memnun değilim'', %16 oranında ''orta düzeyde memnunum'' ve %37 oranında da ''çok memnunum'' sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5a'nın 3. Maddesinde yer alan ''piyano çalmadaki becerimden'' ifadesine müzik öğretmeni adaylarının %24'ü ''çok memnunum'', %27'si ''orta düzeyde memnunum'' şeklinde yanıt vermiştir.''Hiç memnun değilim'' şeklinde görüş bildirenler %6'lık kesimi oluşturmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının %29'u piyano dersine olan ilgilerinden çok memnundur. Söz konusu 4. maddeye ''orta düzeyde memnunum'' şeklinde görüş bildirenlerin oranı %24, ''hiç memnun değilim'' şeklinde görüş bildirenlerin oranı %6'dır.

5. maddede müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik yaptıkları çalışmalardan ne kadar memnun oldukları sorulmuştur.%10 oranında ''hiç memnun değilim'', %29 oranında ''orta düzeyde memnunum'', %19 oranında da ''çok memnunum'' sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5b: Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinin işleniş şekillerinden duydukları memnuniyet düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Hiç memnun değilim		Az memnunum		Orta düzeyde memnunum		Memnunum		Çok memnunum	
M. no		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6	Piyano dersinde uygulanan yöntem ve tekniklerden	5	6	10	13	18	23	26	33	20	25
7	Piyano dersindeki kazanımlarımdan	6	7	12	15	18	23	22	28	21	27
8	Piyano dersine yönelik sorularımın cevaplanabilmesinden	7	9	9	11	9	11	25	32	29	37
9	Piyano dersinin seviyeme uygun olarak gerçekleştirilebilmesiden	7	9	12	15	10	13	23	29	27	34
10	Piyano dersinde teknik çalışmalara ayrılan zamandan	7	9	13	16	18	23	19	24	22	28
11	Piyano dersinde eser seslendirme çalışmalarına ayrılan zamandan	7	9	16	20	16	20	21	27	19	24

Tablo 5b'nin 6. maddesinde yer alan ''piyano dersinde uygulanan yöntem ve tekniklerden'' ifadesinde, müzik öğretmeni adaylarının %6'sı ''hiç memnun değilim, %23'ü ''orta düzeyde memnunum'', %25'i de ''çok memnunum'' görüşüne yer vermiştir.

7. maddeden elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmeni adaylarının %27'si piyano dersindeki kazanımlarından çok memnun, %23'ü orta düzeyde memnun, %7'si ise hiç memnun değildir.

Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik soruların cevaplanabilmesi durumundan duydukları memnuniyet düzeylerinin araştırılmasında, %37'lik kesim ''çok memnunum'', %11'i ''orta düzeyde memnunum'', %9'u ise ''hiç memnun değilim'' şeklinde görüş belirtmiştir.

9. maddeye göre, müzik öğretmeni adaylarının %9'u piyano dersinin seviyelerine uygun olarak gerçekleştirilebilmesinden memnun değilken, ''orta düzeyde memnunum'' seçeneğinde birleşenlerin oranı %13, ''çok memnunum'' seçeneğinde birleşenlerin oranı ise %34'tür.

10. maddeye göre müzik öğretmeni adaylarının % 28'i piyano dersinde teknik çalışmalara ayrılan zamandan çok memnun, %23'ü orta düzeyde memnun, %92u ise hiç memnun değildir.

Piyano dersinde eser seslendirme çalışmalarına ayrılan zamandan kaynaklı memnuniyet düzeyleri ölçülmek istendiğinde de, müzik öğretmeni adaylarının %9'unun hiç memnun olmadığı, % 20'sinin orta düzeyde memnuniyet duyduğu, %24'ünün ise çok memnun olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 5c: Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersinin lisans programındaki yeri ve ağırlıklarına ilişkin duydukları memnuniyet düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Hiç memnun değilim		Az memnunum		Orta düzeyde memnunum		Memnunum		Çok memnunum	
M. no		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12	Piyano dersine haftalık ders programında ayrılan süreden	30	38	24	30	11	14	10	13	4	5
13	Piyano dersinin kredisinden	36	46	13	16	15	19	7	9	8	10

Tablo 5c'nin 12. maddesinde yer alan ifadede, müzik öğretmeni adaylarına piyano dersine haftalık ders programında ayrılan süreden duydukları memnuniyet sorulmuştur.%38'lik kesim ''hiç memnun değilim'', %14'lük kesim ''orta düzeyde memnunum'' şeklinde görüş bildirirken, yalnızca %5 oranında ''çok memnunum'' yanıtını verilmiştir.

13. maddeye göre, müzik öğretmeni adaylarının %46'sı piyano dersinin kredisinden hiç memnun olmadıklarını belirtirken, %19 oranında ''orta düzeyde memnunum'', %10 oranında da ''çok memnunum'' yanıtı verilmiştir.

Tablo 5d: Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi öğretim elemanları ile iletişimleri ve ilişkilerinden kaynaklı memnuniyet düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu

Maddeler		Hiç memnun değilim		Az memnunum		Orta düzeyde memnunum		Memnunum		Çok memnunum	
M. no		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14	Piyano dersi öğretmenimin bana olan tutumundan	6	7	4	5	10	13	18	23	41	52
15	Piyano dersi öğretmenimin tutarlılığından	3	4	8	10	10	13	19	24	39	49
16	Piyano dersi öğretmenimin objektifliğinden	3	4	10	13	8	10	19	24	39	49

Tablo 5d'ye göre, 14. maddede ''piyano dersi öğretmenimin bana olan tutumundan'' ifadesine müzik öğretmeni adaylarının %52'si ''çok memnunum'', %10'u ''orta düzeyde memnunum'' yanıtını vermiştir. Müzik öğretmeni adaylarının %7'si ise piyano dersi öğretim elemanının kendilerine olan tutumundan hiç memnun değildir.

''Piyano dersi öğretmenimin tutarlılığından'' ifadesinde müzik öğretmeni adaylarının %49'u ''çok memnunum'', %13'ü ''orta düzeyde memnunum'', %4'ü ise ''hiç memnun değilim'' görüşüne yer vermiştir.

Tablo 5d'nin son maddesi olan 16. maddede ise, müzik öğretmeni adaylarının %49'unun piyano dersi öğretim elemanının objektifliğinden çok memnun, %10'unun orta düzeyde memnun, %4'ünün ise hiç memnun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5e: Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi öğretim elemanlarının alanlarındaki bilgi birikimleri ve öğretmen yeterliliklerinden kaynaklı memnuniyet düzeylerinin yüzde ve frekans dağılımı

Maddeler		Hiç memnun değilim		Az memnunum		Orta düzeyde memnunum		Memnunum		Çok memnunum	
M. no		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17	Piyano dersi öğretmenimin motivasyon sağlama becerisinden	4	5	8	10	8	10	19	24	40	51
18	Piyano dersi öğretmenimin öğretme becerisinden	1	1	9	11	8	10	21	27	40	51
19	Piyano dersi öğretmenimin alanındaki bilgi düzeyinden	–	–	6	7	7	9	17	22	49	62

Tablo 5e'nin 17. maddesinde, piyano dersi öğretim elemanının motivasyon sağlama becerisi konusunda öğrenci memnuniyeti incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının %5'inin bu ifade için

‘‘hiç memnun değilim’’, %10’unun ‘‘orta düzeyde memnunum’’, % 51’inin ise ‘‘çok memnunum’’ şeklinde görüş bildirdiği sonucuna varılmıştır.

18. maddede ‘‘Piyano dersi öğretmenimin öğretme becerisinden’’ ifadesine müzik öğretmeni adaylarının yine %51’i ‘‘çok memnunum’’ derken, ‘‘orta düzeyde memnunum’’ seçeneğinde birleşenlerin oranı %10, ‘‘hiç memnun değilim’’ diyenlerin oranı ise sadece %1’dir.

Tablo 5e’nin son maddesi olan 19. maddede, müzik öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunu oluşturan %62’lik kesimin piyano dersi öğretim elemanının alanındaki bilgi düzeyinden çok memnun olduğu, %9’luk kesimin orta düzeyde memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.‘‘Hiç memnun değilim’’ seçeneğini işaretleyen müzik öğretmeni adayı olmamıştır.

4.3. Çalışma Grubunun Bireysel Alan Dersleri Kapsamında Sunduğu Ek Öneriler ve Görüşler

Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarından anket soruları dışında, bireysel alan derslerine yönelik çeşitli görüş ve öneriler getirmeleri istenmiştir. %87’lik kesim BÇE ya da piyano dersine ilişkin çeşitli görüşler ortaya koymuştur.

Müzik öğretmeni adaylarının %45’i BÇE dersine yönelik, %41’i piyano dersine yönelik çeşitli görüşler ortaya koymuştur. Tablo 6a ve 6b’ye bakıldığında, BÇE ve piyano dersinin haftalık ders programındaki saati ve derslerin kredisinin müzik öğretmeni adayları tarafından az bulduğu görülmektedir. Söz konusu derslerin ders programındaki yeri ve kredileriyle ilgili ifadeler yapılan ankette yer almasına rağmen, müzik öğretmeni adayları ek öneri ve görüşlerinde tekrar ifade etmişlerdir. Bu durum, müzik öğretmeni adaylarının BÇE ve piyano dersine ayrılan zamandan ve derslerin kredilerinden olan memnuniyetsizliklerinin ne derece olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının yetersizliği, ilgisizliğinden kaynaklanan memnuniyetsizlikler de müzik öğretmeni adayları tarafından tekrarlanmıştır.

Tablo 6a:Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersine yönelik öneri ve görüşleri

Öğrenci Görüşleri	**f**	**%**
Dersin kredisi azdır ve haftalık programdaki ders sayısı yeterli değildir.	23	29
BÇE dersi ağırlıklı bir program üzerinden gidilmeli	1	1
Sınavlarda heyecan faktörü daha fazla göz önünde bulundurulmalı	1	1
Öğretmenimi yetersiz buluyorum.	2	3
Öğretmenimi ilgisiz buluyorum.	3	4
Böyle bir derse göre haftada 1 saat ile hiç bir yol kat edilemez.	1	1
Enstrüman değiştirme konusunda yardımcı olunmalı.	1	1
Eserleri tanıma aşamasında öğretmenim çalarak gösterebilmelidir.	1	1
Seviyeme uygun eserler çalamamak beni enstrümanımdan uzaklaştırıyor.	2	3
Çalışılan eserlerde, besteci ve ait olduğu dönemler için de araştırma yaptırılmalı.	1	1

Tablo 6b: Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik öneri ve görüşleri

Öğrenci Görüşleri	**f**	**%**
Dersin kredisi azdır haftalık programdaki ders sayısı yeterli değildir.	19	24
Öğrencilere ilgili davranılmalıdır.	2	3
Piyano dersi seçmeli bir ders olmalıdır.	2	3
Sınav kriterleri bu kadar ağır olmamalıdır.	4	5
Sınav komisyonunda bulunan öğretim elemanlarının tutumları performansı olumsuz yönde etkilemektedir.	1	1
GSSL mezunu olmayan öğrencilerin onlarla eş seviyede eser çalmalarını beklemek haksızlıktır.	2	3
Müzik öğretmenliği için gerekli olan eşlik çalabilme üzerinde daha fazla durulmalıdır.	1	1
Okuldaki piyanolar çok kötü durumda ve sayıları yetersizdir.	1	1

Bunun dışında, BÇE dersi için, sınavdaki heyecan faktörünün komisyon tarafından göz önünde bulundurulması, seviyeye uygun çalışmalar yaptırılması, çalışılan eserlerin öğretmen tarafından çalınarak gösterilmesi gibi görüşler yer almaktadır.

Piyano dersi için müzik öğretmeni adaylarının sunduğu ek öneri ve görüşlerde de, yine BÇE dersinde olduğu gibi; seviyeye uygun çalışmaların yaptırılması, sınav kriterlerinin ağır olmaması gibi beklentiler yer almaktadır. Eşlik yapma çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği ve okulda mevcut olan piyanoların yetersiz ve beklentileri karşılayamayacak durumda olması gibi görüşler de yer almaktadır.

5. Sonuç ve Tartışma

Müzik öğretmeni adaylarının BÇE ve piyano dersleri için "kendi ilgi ve performanslarına ait memnuniyet" düzeyleri karşılaştırıldığında; BÇE ve piyano derslerini almaktan "çok memnun" oldukları [bu sonuç Kılınçer (2009)'in yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir], BÇE dersindeki gelişimlerinden "memnun" iken, piyano derslerindeki gelişimlerinden "çok memnun" oldukları; piyano çalmadaki becerilerinden "memnun" iken, kendi enstrümanlarını çalmadaki becerilerinden "orta düzeyde memnun" oldukları; BÇE dersine olan ilgilerinden "memnun "olup, piyano dersine olan ilgilerinden "çok memnun" oldukları; BÇE dersine yönelik yaptıkları çalışmalardan "memnun" iken piyano dersine yönelik yaptıkları çalışmalardan "orta düzeyde memnun" oldukları sonucuna varılmıştır.

2- Müzik öğretmeni adaylarının ''BÇE ve piyano derslerinin işleniş şekillerinden duydukları memnuniyet'' düzeyleri karşılaştırıldığında; BÇE ve piyano derslerinde uygulanan yöntem ve tekniklerden ''memnun'' oldukları, BÇE ve piyano derslerindeki kazanımlarından ''memnun'' oldukları, BÇE dersine yönelik sorularının cevaplanabilmesinden ''memnun'' iken, piyano dersine yönelik sorularının cevaplanabilmesinden ''çok memnun'' oldukları, BÇE dersinin seviyelerine uygun olarak gerçekleşebilmesinden ''memnun'' olup, piyano dersinin seviyelerine uygun olarak gerçekleşebilmesinden ''çok memnun'' oldukları, BÇE dersinde teknik çalışmalara ayrılan zamandan ''memnun'', piyano dersinde teknik çalışmalara ayrılan zamandan ''çok memnun'' oldukları, BÇE derslerinde eser seslendirme çalışmalarına ayrılan zamandan ''memnun'' olup, piyano derslerinde eser seslendirme çalışmalarına ayrılan süreden "çok memnun " oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

3- Müzik öğretmeni adaylarının BÇE ve piyano derslerine haftalık ders programında ayrılan süreden ‘‘hiç memnun olmadıkları’’, yine aynı şekilde bu iki dersin kredilerinden de ‘‘hiç memnun olmadıkları’’ sonucuna varılmıştır. Karkın ve diğerleri’nin (2006) yaptığı araştırmada da, öğrencilerin %51’inin müzik öğretmenliği lisans programını yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.Araştırma, bu yönüyle Karkın vd.’nin araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

4- Müzik öğretmeni adayları, BÇE ve piyano dersi öğretim elemanlarının tutumlarından, BÇE ve piyano dersi öğretim elemanlarının tutarlılıklarından, BÇE ve piyano dersi öğretim elemanlarının objektifliğinden ‘‘çok memnun’’ olduklarını ifade etmişlerdir.

5- Müzik öğretmeni adayları, BÇE ve piyano dersi öğretim elemanlarının motivasyon sağlama becerilerinden, BÇE ve piyano dersi öğretim elemanlarının öğretme becerilerinden, BÇE ve piyano dersi öğretim elemanlarının alanlarındaki bilgi düzeylerinden ‘‘çok memnun’’ olduklarını ifade etmişlerdir.

Elde edilen sonuçlar itibari ile;

1- Bölüm ve Anabilim Dalı başkanlarına, bölümlerindeki toplu ve bireysel alan ve alan dışı derslere ait öğretmen adayı memnuniyetsizliklerini belirleyip, çözüm önerileri getirmeleri konusunda daha hassas davranmaları,

2- Yüksek Öğretim Kurulu yetkililerine, müzik öğretmenliği lisans öğretim programının ivedilikle yeniden ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle, bu ve özellikle öğretim programı konusunda benzeri araştırma sonuçlarını da dikkate alarak öğretim programı çalışmaları içinde olmaları,

3- Araştırmacılara, müzik öğretmeni adaylarının, bireysel ders memnuniyetleri üzerinde etkili olabilecek başka değişkenleri de (yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum vb.) inceleyebilecekleri araştırmalar yapmaları,

4- Aynı çalışmanın daha geniş bir örneklem grubu ile tekrarlamaları,

5- Yine söz konusu derslere ait yeterlilik ve memnuniyet ölçekleri çalışmaları yapmaları önerilmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Argon, T. ve Köşterelioğlu, M. A. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşam Kalitesi ve Fakülte Kültürüne İlişin Algıları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi http://www.esosder.org/dergi/ 30043-061.pdf

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Pegem Akademi.

Canakay, E. U. (2006). *Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. http://www.muzikegitimcileri.net/

Cansaran, A. (2004). *Biyoloji Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretmenliği Programı Hakkındaki Düşünceleri*. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/ dosyapdf/2004/1/2004-1-01-21-1 arzucansaran.pdf

Çevik, S. (2004). *Yürürlükteki Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Tasarısına İlişkin Görüşler Öneriler.* 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. http://www.muzikegitimcileri.net/

Çilden, Ş. (2006). Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Nitelik Sorunlarının İrdelenmesi. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. http://www.muzikegitimcileri.net/

Karkın, A. M., Kodak, E. ve Gençel, Ö. (2006). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Mezuniyet Öncesi Motivasyonları ve Kariyer Hedefleri Üzerine Bir Araştırma*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. http://www.muzikegitimcileri.net/

Kılınçer, Ö. (2009). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya

Küpana, M. N. (2008). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Pedagojisine Yönelik Algıladıkları Yeterlilikler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ömür, Ö. (1998). *Piyano Öğretiminde Pedagojik Yaklaşımın Önemi Üzerine Bir Araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sağlam, A. Ç. (2008). *Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/ cilt_V/19_2008_a_cicek.pdf

Saydan, R. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Kalite Beklentileri: Yüzüncü *Yıl Üniversitesi İİBF Örneği.* Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi http:// dergi.iibf.gazi.edu.tr/dergi_v1/10/1/4.pdf

Şahin, A. E. (2009). *Eğitim Fakültesinde Hizmet Kalitesinin Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet* Ölçeği (EF-ÖMÖ) İle Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. http:// www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200937AL%C4%B0%20EKBER%20%C5%9EAH%C4%B0N.pdf

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). *Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi.* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2008_cilt6/sayi_1/25-40.pdf

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi* (3.Baskı). Ankara: Evrensel Müzikevi.

Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö.Ç.(2006). *Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik* Çalışması. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_2/201-210.pdf

Yöndem, S. ve Yöndem, Z.D. (2001). *Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Derslerine İlişkin Tutumu.* X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. http://www.yok.gov.tr/content/view/16/52

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Aslı KAYA, Şükrünailipaşa İÖO.
Yrd. Doç. Dr. Sezen ÖZEKE, Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik görüşleri aile, okuldaki fiziksel yapılanma, ders araç gereçleri ve müzik dersi öğretim programı açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Bursa ili İnegöl ilçesi merkeze bağlı 28 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada var olan durumu ortaya koymak amacıyla betimsel yöntem kullanılmış, veriler kaynak tarama ve anket yoluyla toplanmıştır. Kaynak tarama çalışmasında konu ile ilgili kitaplar, bilimsel yazılar, tezler incelenmiş ve kaynak tarama kapsamında internet ortamından da yararlanılmıştır. Öğrencinin müzik dersine ilişkin görüşlerinin anket yoluyla alındığı bu çalışmada 2303 öğrenciden elde edilen veriler SPSS 16.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular yorumlanarak sonuca göre öneriler getirilmiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine bakış açılarında aile içindeki müziksel ortamın, müzik dersinin etkin işlenmesinin, ders dışı müziksel faaliyetlere katılma ve programda yer alan öğrenme alanlarının öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerinde etkili ve yönlendirici olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, İlköğretim Müzik Eğitimi, İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı, Öğrenme Öğeleri*

1. Giriş

Bireyin müziksel gelişimi anne karnındayken seslere tepki vermesiyle başlar. "(…) çocukların şarkı mırıldanmalarını dinleyerek, orijinal dans ve oyunlara uyma çabalarını seyrederek doğuştan müziğe karşı duyarlı olduklarını gözleyebiliriz. Bu doğal yetenek çocukta doğuştan vardır" (Özgül 2002: 41). Doğumdan sonra da çocuğun sessel ve müziksel gelişimi yeni öğrendikleri ile zamanla zenginleşerek yaşamı boyunca devam eder. "Çocuğun müziksel gelişim sürecinde büyüme, olgun-

laşma ve öğrenmelerin yanı sıra kalıtımsal özellikler ve çevre etmenleri de önemli rol oynar" (Yıldız 2002: 1). "Çocukluğun dokuz ile on ikinci yaşları arasını içine alan dönem, müzik davranış bilimcileri ve eğitimcilerince, müziksel güçlerin biçimlendirilmesi açısından çok önemli bir dönem olarak görülür" (Uçan 2005: 16).

Buna göre doğum öncesinde başlayarak doğumdan sonra değişik ay ve yaşlarda farklılıklar göstererek devam eden bireyin müziksel gelişimi ilköğretim çağına gelindiğinde önem kazanmaktadır. İlköğretim çağındaki bireyin müziksel gelişimi ise genel olarak okuldaki müzik dersleri ile sağlanmaktadır. Okuldaki müzik derslerinin yanında, bireyin kalıtsal özellikleri ve etkileşimde bulunduğu çevreden kaynaklanan bireysel farklılıkları da bireyin müziksel gelişimini etkileyebilmektedir.

En küçük toplumsal grup olarak tanımlanabilen aile, bireyin ilk karşılıklı ilişki ve etkileşimde bulunup toplumsallaşmaya başladığı ortamdır. Aile, çocuğun müzikle kuracağı iletişimde, onun müziksel eğitim ve iletişiminde dolayısıyla müziksel gelişimini sağlamada önemli rol oynayan bir etkendir.

Genel olarak bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitim aile, çevre ve okul üçgeninin oluşturduğu ortamlarda ve süreçlerde meydana gelmektedir. "Çünkü çocuk ilk önce anne ve babasından sonra da çevresinden, konuşmayı, yürümeyi, koşmayı, yemeyi, içmeyi, bazı kavramları ve bu kavramların özelliklerini öğrenir" (Özkan 2008: 5).

Öğretimin ögelerini öğrenci, öğretmen, amaç, konu, metot ve çevre olarak belirten Büyükkaragöz ve Çivi (1999: 31-35) ise iyi bir öğretimi bu ögelerin karşılıklı etkileşimleri ile birbirine uygunluğuna ve birbirleriyle olan işbirliğine bağlamıştır.

Bireyin kişilik gelişiminde etkisi olan müzik, eğitim boyutuyla ele alındığında ülkemizde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yer almaktadır. Eğitimin merkezinde yer alan öğrencinin müziksel açıdan davranış geliştirebilmesi sürecinde müziksel öğrenmelerinin gerçekleşebilmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek okul, aile, çevre, ders araç-gereçleri, müzik eğitimi programı vb. birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler eğitimin, dolayısıyla müzik eğitiminin merkezinde bulunan öğrencinin müzik dersine yönelik görüşlerini de yönlendirebilmektedir.

Bu nedenle araştırmada ilköğretim 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine bakış açılarında ve müziğe yönelik ilgilerinde aile, sosyo-ekonomik durum, sınıftaki fiziksel yapılanma, müzik öğretim programı vb. değişkenlerin etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı; müzik dersi öğrenme-öğretme sürecinde temel alınan öğrenci merkezli eğitim anlayışı ve aktif öğrenme yöntemlerinin uygulamada öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarında çevresel değişkenlerin etkisinin öğrenci görüşleri ile ortaya çıkarılmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda aile, sınıftaki fiziksel yapılanma ve öğretim programı değişkenleri açısından ilköğretim 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine bakış açılarının nasıl şekillendiği sorusundan hareketle

1. İlköğretim 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerinde ailenin etkisinin,

2. İlköğretim 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerinde sınıftaki fiziksel yapılanmanın etkisinin,

3. İlköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan genel amaçların kazanılma düzeyi kapsamında öğrencilerin müzik dersinden beklentilerinin,

4. İlköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan genel amaçların kazanılma düzeyi kapsamında öğrencilerin müzik dersine bakış açılarının,

5. İlköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan genel amaçların kazanılma düzeyi kapsamında öğrencilerin kazanımlarının neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırma betimsel bir çalışmadır. "Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır" (Kaptan 1998: 59).

Araştırma Bursa ili İnegöl ilçesi merkeze bağlı 27'si devlet, 1'i özel olmak üzere toplam 28 ilköğretim okulunda yapılmıştır.

Araştırmada veri toplanma aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket geliştirme aşamasında; araştırmanın problemi ekseninde sorular belirlenerek taslak bir form oluşturulmuştur. Ardından iki uzman görüşüne başvurulmuş ve iki ilköğretim okulunda, ön uygulama yapılarak elde edilen sonuçlara göre anket yeniden düzenlenmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek ve müzik dersine yönelik düşüncelerini almak için açık uçlu, "Evet- Hayır" şeklinde iki seçenekli ve "Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde beşli likert tipi seçeneklerden oluşan toplam 38 anket sorusu hazırlanmış ve toplam 2303 öğrenciye uygulanmıştır.

Ankette yer alan sorular 6 alt gruba ayrılarak incelenmiştir. Bu alt gruplar öğrencilerin müzik dersine ilişkin görüşleri, aile içindeki müziksel ortam, sınıfın fiziksel yapılanması, müzik dersinin etkin işlenmesi, ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılım ve programda yer alan öğrenme alanları olarak belirlenmiştir.

Elde edilen veriler üzerinde SPSS 16.0 istatistik programı kullanılarak frekans, yüzde analizi ve ki-kare (χ^2) testi yapılmıştır. Anket içinde oluşturulan alt gruplar (öğrencilerin müzik dersine ilişkin görüşleri, aile içindeki müziksel ortam, sınıfın fiziksel yapılanması, müzik dersinin etkin işlenmesi, ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılım ve programda yer alan öğrenme alanları) bağlamında ise t-testi, korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

2. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda uygulanan anketten elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ankete verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular, öğrencilerin müziksel ortamlarını öğrenmeye ilişkin bulgular, müzik dersine yönelik görüşlerini öğrenmeye ilişkin bulgular ve anket soruları ile oluşturulan alt gruplara ilişkin bulgular şeklinde alt başlıklar altında toplanarak çözümlenmiştir.

2.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Ankete katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek için öğrencilerin cinsiyetleri, 7. sınıf SBS'den aldıkları puan, anne ve babalarının eğitim durumları ile çalışma durumları sorulmuştur. Ankete katılan öğrencilerin %48,8'ini kız, %51,2'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Ankete katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet Dağılımı	N	%
Kız	1117	48,8
Erkek	1170	51,2
Toplam	**2287**	**100**

Öğrencilerin 7. sınıf SBS'den aldıkları puanın sorulduğu soruyu cevaplayan toplam 1947 öğrencinin %1,1'i 100-200 puan, %37,9'u 201-300 puan, %48,6'sı 301-400 puan, %12,4'ü 401-500 puan aralığında SBS puanı aldığını belirtmiştir (Bkz. Tablo 2). Buna göre öğrencilerin %48,6'sının akademik yönden başarısının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Ankete katılan öğrencilerin 7. sınıf SBS puanlarının dağılımı

7. sınıf SBS Puan Aralığı	N	%
100-200 Puan	22	1,1
201-300 Puan	737	37,9
301-400 Puan	947	48,6
401-500 Puan	241	12,4
Toplam	**1947**	**100**

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarını öğrenmek için sorulan sorulardan elde edilen verilere göre annelerin %62,7'sinin, babaların ise %46,3'ünün ilkokul mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca annelerin %3'ünün yüksekokul ya da üniversite mezunu olduğu, babaların ise %1,9'unun okuryazar olmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Ankete katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarının dağılımı

Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Okuryazar değil	169	7,6	41	1,9
İlkokul	1389	62,7	1025	46,3
Ortaokul	340	15,4	488	22,0
Lise	251	11,3	464	21,0
Üniversite	67	3,0	194	8,8
Toplam	**2216**	**100**	**2212**	**100**

Anne ve babalarının çalışma durumlarının sorulduğu soruları yanıtlayan öğrencilerin %17,2'si annesinin, %90,2'si babasının çalıştığını; %82,8'i annesinin, %9,8'i babasının çalışmadığını belirtmiştir (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Ankete katılan öğrencilerin anne ve babalarının çalışma durumlarının dağılımı

Çalışma Durumu	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Çalışmıyor	1682	82,8	211	9,8
Çalışıyor	349	17,2	1940	90,2
Toplam	**2031**	**100**	**2151**	**100**

2.2. Öğrencilerin Müziksel Ortamlarını Öğrenmeye İlişkin Bulgular

Öğrencilerin müziksel ortamlarını öğrenmeye ilişkin sorular incelendiğinde Tablo 5'te yer alan sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre okulların çoğunda müzik sınıfı olmadığı dolayısıyla müzik derslerinin müzik sınıfında yapılmadığı görülmüştür (N=1287, %56,9). Ayrıca öğrenciler, müzik dersi yaptıkları ortamda ısınma ve aydınlatmadan kaynaklı sorunların olmadığını (N=2056, %89,7; N=2139, %93,6) ancak bunun yanında sınıflarında ses yalıtımı da olmadığını (N=1756, %78,5) belirtmişlerdir (Bkz. Tablo 5). Bu sonuçlara göre okulların fiziki yapısı düşünüldüğünde, müzik dersinin yapıldığı sınıflarda müzik dersinin bir gereği olarak üretilen sesin diğer sınıfları olumsuz yönde etkilememesi açısından ses yalıtımının özellikle müzik sınıflarında dikkate alınması gerektiği görülmektedir.

Diğer bir sonuca göre müzik dersi yapılan sınıflarda müzik tahtası (dizekli tahta) bulunmadığı (N=1715, %75,3) ve oturma düzeninde sıra kullanıldığı (N=2081, %94,1) saptanmıştır (Bkz. Tablo 5). Sınıftaki oturma düzeninde sıra kullanılması çalgı çalma, hareket etme, drama vb. etkinliklerin uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Müzik dersinin haftada bir ders saati olduğu ve müzik öğretmeninin çalgı çalma vb. etkinliklerde öğrenci ile birebir ilgilenmesi gerektiği göz önüne alındığında, sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda etkin bir müzik dersinin yapılması da mümkün olmayabilir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın ilkesi olarak okullarda "yaparak yaşayarak öğrenme" ortamı sağlanması gerekirken bu sonuca göre sınıfların kalabalık olması ve sınıflarda sıra kullanılması programın uygulanabilirliğini de olumsuz yönde etkileyecektir.

Öğrencilerin müzik derslerinde müzik aleti kullandıkları (N=1464, %64) ve müzik dersinin ana materyallerinden biri olan müzik dersi çalışma kitaplarının hem ders sırasında hem de ev ödevi olarak kullanıldığı (N=1859, %81,8; N=1230, %53,9) görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %87,2'sinin müzik dersini müzik branş öğretmeni ile işlediği (N=1947), müzik dersinde müzik öğretmeninin müzik aletleri kullandığı (N=1934, %84,8) fakat görsel-işitsel araç gereçleri (projeksiyon, bilgisayar, TV, CD, VCD vb.) çok fazla kullanmadığı (N=1375, %60,3) görülmektedir (Bkz. Tablo 5). Ancak programın içeriğinde, etkinliklerin zenginleştirilmesi açısından gerekli olduğu belirtilen ve müzik dersi öğretmen kılavuz kitabında da etkinlikler sırasında kullanılması önerilen görsel-işitsel araçların kullanımı öğrencilerin müzik dersine olan ilgilerini arttırmak açısından önemlidir.

Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğu müzik dersinde kullanılan müzik aleti dışında herhangi bir müzik aleti çalmadığını (N=1826, %80), Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği kapsamında okullarda oluşturulan müzik dersine yönelik herhangi bir sosyal kulüpte yer almadığını (N=1580, %69,4), okul içinde ve okul dışında müziksel faaliyetlerde (koro, orkestra, solo vb.) yer almadığını (N=1675, %73,1) ve okuldaki müzik dersi haricinde herhangi bir müzik dersi almadığını (N=2077, %90,8) belirtmiştir (Bkz. Tablo 5). Ayrıca, öğrencilerin çoğunluğunun evinde müzik aleti bulunmadığı (N=1230, %53,8), ailelerinde ve çevrelerinde müzikle uğraşan birilerinin olmadığı (N=1602, %71) görülmüştür (Bkz. Tablo 5). Aile içinde müziksel bir ortamın olmamasına rağmen öğrencilerin %84,5'i ev ortamında şarkı söyleme, çalgı çalma vb. müziksel etkinliklerde bulunabildiklerini belirtmiştir (N=1924, %84,5). Geri kalan öğrenciler (%15,5) ise gürültü olduğu ya da SBS'ye yönelik çalışmaları olduğu için aileleri tarafından uyarıldıklarını ve bu sebeplerle ev ortamında müziksel etkinliklerde bulunmalarına izin verilmediğini belirtmiştir. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin müzik dersine karşı ilgili ve istekli olmalarına rağmen ailelerinin sosyal ve ekonomik düzeylerinin düşük olması ya da SBS'ye yönelik çalışma zorunluluğunda olmaları sebebiyle ders dışı etkinliklere katılmadıkları görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin müziksel ortamlarını öğrenmeye yönelik sorular ve analizleri

Sorular	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Müzik derslerini müzik sınıfında yapıyoruz	973	43,1	1287	56,9	**2260**	**100**
Müzik dersi yaptığımız sınıfta ses yalıtımı var	482	21,5	1765	78,5	**2247**	**100**
Müzik dersi yaptığımız sınıfta ısınma sorunu var	236	10,3	2056	89,7	**2292**	**100**
Müzik dersi yaptığımız sınıfta aydınlatma sorunu var	147	6,4	2139	93,6	**2286**	**100**
Müzik dersi yaptığımız sınıfta müzik tahtası var	564	24,7	1715	75,3	**2279**	**100**
Müzik dersi yaptığımız sınıfta kolçaklı sandalye kullanıyoruz	131	5,9	2081	94,1	**2212**	**100**
Müzik dersini müzik branş öğretmeni ile yapıyoruz	1947	87,2	285	12,8	**2232**	**100**
Müzik derslerinde öğretmenimiz müzik aleti/aletleri kullanıyor	1934	84,8	348	15,2	**2282**	**100**
Müzik dersinde öğretmenimiz görsel-işitsel araç gereçleri kullanıyor	904	39,7	1375	60,3	**2279**	**100**
Müzik derslerinde biz müzik aleti/aletleri kullanıyoruz	1464	64,0	825	36,0	**2289**	**100**

Sorular	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Müzik dersi çalışma kitabını ders sırasında uyguluyoruz	1859	81,8	413	18,2	**2272**	**100**
Müzik dersi çalışma kitabını ev ödevi olarak uyguluyoruz	1230	53,9	1050	46,1	**2280**	**100**
Müzik dersinde kullandığımız müzik aleti/aletleri haricinde herhangi bir müzik aleti çalıyorum	456	20,0	1826	80,0	**2282**	**100**
Şimdiye kadar müzik dersine yönelik olarak herhangi bir sosyal kulüpte yer aldım	696	30,6	1580	69,4	**2276**	**100**
Okul içinde ya da okul dışında herhangi bir müziksel faaliyette *(koro, orkestra, solo vb.)* yer aldım	616	26,9	1675	73,1	**2291**	**100**
Okuldaki müzik dersi haricinde herhangi bir müzik dersi aldım	210	9,2	2077	90,8	**2287**	**100**
Evimizde müzik aleti/aletleri var	1056	46,2	1230	53,8	**2286**	**100**
Birlikte yaşadığım aile fertlerinden müzikle uğraşan var	249	10,9	2031	89,1	**2280**	**100**
Yakın çevremde müzikle uğraşan var	654	29,0	1602	71,0	**2256**	**100**
Evde müziksel faaliyetlerde bulunmama izin veriliyor	1924	84,5	352	15,5	**2276**	**100**

2.3. Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Görüşlerini Öğrenmeye İlişkin Bulgular

Öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerini öğrenmeye ilişkin sorulardan elde edilen sonuçların yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin müzik dersini gerekli ve eğlenceli bir ders olarak gördüğü (N=1010, %44,4; N=1368, %61), bunun yanı sıra müzik dersinin haftada bir ders saati olmasını yetersiz bulduğu (N=1240, %54,4) ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin çoğunluğunun müzik branşını meslek olarak seçmeyi düşünmediği (N=1361, %60,6) müzik dersini diğer derslere (Türkçe, Matematik, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil vb.) göre önemsiz bir ders olarak gördüğü (N=1678, %76,2) sonucu da ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin ders sıralamasında SBS'de temel alınan diğer branş derslerini müzik dersinden daha önemli bir ders olarak belirtmesindeki ve müziği meslek olarak seçmeyi düşünmemesindeki nedenlerin, büyük bir çoğunlukla SBS kaygısından kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca daha derinlikli olarak düşünülürse; öğrencilerin bu eğilimlerinin estetik eğitimi ve anlayışı ile ilişkilendirildiğinde daha alınacak çok yol olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin %60,9'u (N=1374) şarkı söylemeye, %66,4'ü (N=1488) çalgı çalmaya, %65,8'i (N=1465) ise müzik dinlemeye yönelik etkinliklerin yapılmasını istediğini belirtirken; %49,5'i (N=1120) müzik kültürü edinmeye ve müziksel yaratıcılığa yönelik etkinliklerin yapılmasını istediğini belirtmiştir (Bkz. Tablo 6). Böylece yaklaşık üç yıldır uygulamada olan müzik dersi öğretim programının "dinleme-söyleme-çalma, müziksel algı ve bilgilenme, müzik kültürü ve müzikte yaratıcılık" öğrenme alanları açısından öğrenciler tarafından benimsendiği ancak elde edilen veriler doğrultusunda "dinleme-söyleme-çalma" ve "müzikte yaratıcılık" gibi uygulamaya dayalı etkinliklerin öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin müzik dersine ilişkin görüşlerini öğrenmeye yönelik sorular ve analizleri

İşlem Kodları: ①Kesinlikle Katılmıyorum ②Katılmıyorum ③Kararsızım ④Katılıyorum ⑤Kesinlikle Katılıyorum

Sorular	①		②		③		④		⑤		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Müzik dersinin diğer derslere göre önemli olduğunu düşünüyorum	583	26,5	1095	49,7	327	14,8	118	5,4	80	3,6	**2203**	**100**
Müzik dersi gerekli bir derstir	352	15,5	245	10,8	667	29,3	553	24,3	457	20,1	**2274**	**100**
Müzik dersinin haftada bir ders olması yeterlidir	759	33,6	481	21,3	290	12,8	316	14,0	415	18,3	**2261**	**100**
Müzik dersi eğlenceli bir derstir	394	17,5	164	7,3	318	14,2	477	21,3	891	39,7	**2244**	**100**
Müzik branşını meslek olarak seçeceğim	930	41,4	431	19,2	505	22,4	153	6,8	229	10,2	**2248**	**100**
Müzik dersinde şarkı söyleme etkinliklerinin yapılmasını isterim	354	15,7	212	9,4	315	14,0	527	23,3	847	37,6	**2255**	**100**
Müzik dersinde çalgı çalmaya yönelik etkinliklerin yapılmasını isterim	315	14,0	173	7,7	267	11,9	529	23,6	959	42,8	**2243**	**100**
Müzik dersinde müzik dinlemeye yönelik etkinliklerin yapılmasını isterim	299	13,4	144	6,5	317	14,3	544	24,4	921	41,4	**2225**	**100**
Müzik dersinde müziksel kültür edinmeye yönelik etkinliklerin yapılmasını isterim	316	14,1	244	10,8	572	25,4	578	25,7	539	24,0	**2249**	**100**
Müzik dersinde müziksel yaratıcılığa yönelik etkinlikler yapılmasını isterim	417	19,3	229	10,2	477	21,0	470	20,7	654	28,8	**2267**	**100**

2.4. Anket Soruları İle Oluşturulan Alt Gruplara İlişkin Bulgular

Girişte belirtilen 6 alt grup (müzik dersine yönelik görüşler, aile içindeki müziksel ortam, sınıfın fiziki yapılanması, dersin etkin işlenmesi, ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılım ve programda yer alan öğrenme alanları) çalışmanın bu kısmında *faktör* olarak adlandırılmıştır. Bu faktörler bağlamında kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin farklı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre tüm faktörlerde kız ve erkek öğrencilerin görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (Bkz. Tablo 7).

Tablo 7. Cinsiyete göre t-testi sonuçlar

Faktörler	Kız (N=1108)	Erkek (N=1163)	t	p
Müzik dersine yönelik görüşler	11,78±,11	11,29±,11	3,100	,002
Aile içinde müziksel ortam olması	1,79±,03	1,60±,03	4,687	,000
Sınıfın fiziki yapılanması	,94±,03	1,08±,03	-3,432	,001
Dersin etkin işlenmesi	4,15±,04	4,02±,04	2,016	,044
Ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılım	,97±,03	,76±,03	4,933	,000
Programda yer alan öğrenme alanları	21,46±,19	19,82±,19	6,188	,000

Faktörler arası korelasyona ait bulguların yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde ise sınıf içi fiziksel yapılanma ile öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumlu görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumlu görüşleri ile aile içindeki müziksel ortam arasında ($r=0,10$; $p<0,01$), müzik dersinin etkin işlenmesi arasında ($r=0,10$; $p<0,01$) ve ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılım arasında ($r=0,18$; $p<0,01$) aynı yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Ayrıca programda yer alan öğrenme alanları ile öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumlu görüşleri arasında da aynı yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,46$, $p<0,01$). Bu ilişki aynı zamanda öğrencilerin müzik dersine ait görüşlerinde en güçlü ilişkidir.

Tablo 8. Faktörlere ait korelasyonlar

Faktörler	Müzik dersine yönelik görüşler	Aile içinde müziksel ortam olması	Sınıfın fiziki yapılanması	Dersin etkin işlenmesi	Ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılım
Aile içinde müziksel ortam olması	,10**				
Sınıfın fiziki yapılanması	-,00	,05*			
Dersin etkin işlenmesi	,10**	,21**	,13**		
Ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılım	,18**	,27**	,20**	,07**	
Programda yer alan öğrenme alanları	,46**	,09**	-,06**	,14**	,09**

* $p<0,05$ ve ** $p<0,01$

Öğrencilerin müzik dersine ilişkin görüşlerini açıklamada aile içindeki müziksel ortamın, sınıfın fiziksel yapılanmasının, müzik dersinin etkin işlenmesinin, öğrencilerin ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılımlarının ve programda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerinin etkin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla kurulan regresyon analizinin ise genel olarak anlamlı olduğu (F=139,046; p<0,000) görülmektedir. Ayrıca standardize edilmiş beta katsayılarına bakıldığında ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılım değişkeni ile programda yer alan öğrenme alanlarına ait görüşlerin istatistiksel olarak %1 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin müzik dersine ilişkin görüşlerini açıklamada ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılımın ve programda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerin etkin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu iki değişken arasında programda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerin öğrencilerin müzik dersine ilişkin görüşlerini açıklamada daha etkin bir değişken olduğu standardize edilmiş beta katsayısından elde edilmiştir. Öğrencilerin müzik dersine ilişkin görüşlerindeki toplam değişimin %23'ü ele alınan bağımsız değişkenler tarafından açıklanmıştır. Diğer bir ifade ile bu faktörler değişkenliğin %23'ünü açıklamıştır (Bkz. Tablo 9).

Tablo 9. Regresyon analizi sonuçları

Faktörler	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.	F	R^2
Aile içinde müziksel ortam olması	,024	1,233	,218		
Sınıfın fiziki yapılanması	-,006	-,340	,734		
Dersin etkin işlenmesi	,021	1,097	,273	139,046 p<0,000	0,23
Ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılım	,133	6,831	**,000**		
Programda yer alan öğrenme alanları	,445	23,821	**,000**		

3. Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin okuldaki müzik derslerine yönelik düşüncelerinde çevresel değişkenlerin etkisini ve öğrenme-öğretme sürecinde temel alınan öğrenci merkezli eğitim anlayışının ve aktif öğrenme yöntemlerinin uygulamada nasıl algılandığını ortaya koyabilmek için 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak yapılan anket çalışması ile ulaşılabilinen 2303 öğrencinin yanıtları incelenerek, aşağıdaki çıkarımlarda bulunulmuştur.

Ankete katılan öğrencilerin genel yapısı incelendiğinde; Türkiye'deki eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin orta öğretim kurumlarına devam edebilmesi için katılması gereken SBS'den aldıkları puanların dağılımında öğrencilerin %61'lik kısmının 301 ile 500 puan aralığında SBS puanına sahip olduğu dolayısıyla grubun akademik açıdan başarısının orta ve ortanın üstü düzeyde olduğu söylenebilir. Anne ve babalarının eğitim düzeyleri açısından bakıldığında ise annelerin %63'ünün, babaların ise %46'sının ilkokul mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Anne ve babalarının bir işte çalışıp çalışmadığına bakıldığında ise annelerin %83'ünün çalışmadığı, babaların %90'ının çalıştığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla grubun ebeveynlerinin eğitim düzeyinin düşük olduğu ve büyük bir çoğunlukla babalarının çalıştığı görülmektedir.

Öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerinin alındığı bu çalışmada müzik dersine yönelik görüşler cinsiyet değişkenine göre ele alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran müzik dersine karşı daha olumlu görüşlere sahip olduğu, müzik derslerinde daha etkin olduğu, ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılım oranının daha fazla olduğu ve belirtilen öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin uygulanmasını daha çok istediği ortaya çıkmıştır.

Faktörler arası ilişkiye göre müzik dersinin etkin işlenmesini isteyen, aile içinde müziksel bir ortama sahip olan, ders dışı müzik faaliyetlerine gönüllü katılan ve programda yer alan öğrenme alanlarının uygulanmasını isteyen öğrencilerin müzik dersine karşı olumlu görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak sınıf içindeki fiziksel yapılanma ile öğrenci görüşleri arasında bir ilişki olmaması fiziksel yapılanma kapsamında ele alınan sınıf içi ısınma ve aydınlatma durumunun, müzik tahtası ve ses yalıtımının olup olmamasının, sınıf mevcudu ve sınıfta kullanılan sıraların öğrencilerin müzik dersine karşı olumlu görüşler geliştirmesi ile ilgili olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Anket uygulamasının yapıldığı okulların öğretimin niteliğini ve başarısını doğrudan etkileyen çevresel faktörler (sınıfın aydınlanması, ısınması, öğrenci sayısına uygun alan ve hacimde olması, konuların gerektirdiği araç ve gereçlerle kaynakların yeterince sağlanması vb.) açısından yetersiz olmasına karşın bunun öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerinde etkili olmaması düşündürücüdür. Bu sonuca göre yetersiz olan öğrenme ortamlarının öğretmenler tarafından, okulun fiziki imkânları ve yapılanması ölçüsünde verimli ders yapılabilecek şekilde düzenlenmiş olabileceği ihtimali düşünülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin müzik dersine yönelik olarak düzenlenmiş sınıfları görmedikleri ve böyle sınıflarda müzik dersi yapmadıkları düşünülecek olursa, bu tarz sınıflardaki müzik dersinin niteliği hakkında fikir sahibi olmadıkları söylenebilir. Dolayısıyla müzik dersi yapılan sınıflarda müzik dersine yönelik eksikliklerin bulunmasının öğrenciler için sorun teşkil etmediği sonucu çıkarılabilir.

Sonuç olarak aile, sınıf ortamı ve öğretim programı değişkenleri açısından ilköğretim 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine bakış açılarının nasıl şekillendiği probleminden hareketle; öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerinde aile içindeki müziksel ortamın, müzik dersinin etkin işlenmesinin, öğrencilerin ders dışı müziksel faaliyetlere katılmasının ve programda yer alan öğrenme alanlarının etkili ve yönlendirici olduğu görülmektedir.

Açık uçlu sorularda bazı öğrenciler SBS'ye hazırlık çalışmalarından dolayı ders dışı etkinliklere katılmak istediği halde katılamadığını, ev ortamında müziksel faaliyette bulunmasına izin verilmediğini belirtmiştir. Ancak "Platon, müziğin eğlenceden ibaret olmadığını, ruhani bir boyutunun olduğunu söylemiştir. Platon'a göre müzik, insan ruhunu sakinleştiren, dinginleştiren bir sanattır. (…) Müzik eğitiminin insanı yücelttiğini ve düzeni sağladığını savunur" (Yıldırım- Koç, 2008: 32). Ayrıca Atatürk'ün müziğin gerekliliği ile ilgili olarak 14 Ekim 1925'te İzmir Kız İlköğretmen Okulu'nda öğrencilerle görüşürken sorulan "Hayatta musiki lazım mıdır" sorusuna karşılık olarak söylediği "Hayatta musiki lazım değildir. Çünkü hayat musikidir. Musiki ile alakası olmayan mahlûkat insan değildir. Eğer mevzuu bahs olan hayat insan hayatı ise, musiki behemehâl vardır. Musikisiz hayat zaten mevcut olamaz. Musiki hayatın neşesi, ruhu, sürur u ve her şeyidir. Yalnız musikinin nev'i şayan-ı mütalaadır." sözleri de müziğin ne denli gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Müziğin işlevleri düşünüldüğünde; öğrencilerin müziksel faaliyetlerde bulunmaları, SBS başarılarını olumlu yönde etkileyebileceği için haftalık müzik dersi ders saatinin arttırılması ve okullarda ders dışı müziksel etkinliklerin yapılmasının gerekli olduğu ayrıca müziksel etkiliklerin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkileyebileceği konusunda ailelerinin bilgilendirilmesi gerektiği ve buna yönelik seminer vb. çalışmaların yapılması, hatta ders dışı müziksel faaliyetlere öğrenciler

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ile birlikte velilerinin de katılımının sağlanması önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin müziğe ilgililerinin ve dolaylı olarak kendilerine olan güvenlerinin arttırılabilmesi için; yapılan çalışmaların sergilenmesi de önemlidir. Dolayısıyla okullarda konser vb. faaliyetlerin yapılması ve öğrencilerin bu faaliyetlerde görevlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun dışında programda yer alan kazanımlara yönelik etkinliklerin öğretmenler tarafından sağlanacak ya da öğrencilerle birlikte oluşturulabilecek çeşitli materyaller ile zenginleştirilmesi, derslerde öğretmen ve öğrenci tarafından çalgı kullanılması ve müzik dersliğinin oluşturulması ya da sınıfın müzik dersine yönelik olarak düzenlenmesi de öğrencilerin müzik dersine karşı ilgilerini arttıracağı için önemlidir.

İlköğretim 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerinde çeşitli değişkenlerin etkisinin ortaya çıkarıldığı bu çalışmanın; örgün eğitimin diğer kademelerinde de yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin müzik dersine yönelik görüşlerinde etkisi olabilecek diğer değişkenlerin ortaya çıkarılabilmesi için öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ve okul idarecilerine yönelik benzer çalışmaların yapılması da önemlidir. Programın etkili şekilde uygulanabilirliğinin anlaşılması için de öğretmen görüşlerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalardan elde edilecek sonuçlara göre müzik dersi içeriğinin ya da etkinliklerinin zenginleştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 10. Basım, Ankara: Pegem Akademi.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Özkan, S. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Nobel Basımevi.

Özgül, İ. (2002). *Müzik Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar İlkeler Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. Ankara: Evrensel Müzikevi.

Yıldırım, V. ve Koç, T. (2008). *Müzik Felsefesine Giriş*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Yıldız, G. (2000). İlköğretimde Müzik Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

İLKÖĞRETİM OKULLARI "OKUL ÇALGILARI" EĞİTİMİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÖNERİLER

Aslı Rüzgar YURDAKOŞ, Marmara Üniv. Eğ. Bil. Ens. YL Öğrencisi

ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim okullarında yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen, işbirlikçi öğretme-öğrenme süreçlerinin yaşandığı, öğrenen merkezli ve aktif öğrenme ortamı hazırlayan bir uygulama örneği tasarlanmıştır. Sınıflarda çeşitli çalgıların bir arada öğrenilmesi ile okul çalgıları orkestrası oluşturmayı amaçlayan bu uygulama; hedef, davranışları, aşamaları ve ders içi etkinlikleri ile birlikte sunulmaktadır. Öğrenciler iki yıl süreyle deney ve kontrol gruplarına ayrılarak, iki farklı eğitim sürecinden geçmişlerdir. Deney gruplarıyla "Sınıflarda Okul Çalgıları Orkestrası Eğitimi" kontrol gruplarıyla da "Sınıflarda Tek Çalgı ile Yapılan Çalgı Eğitimi" yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Yapılan gözlemler ile elde edilen bulgular ışığında, okul çalgıları eğitimine farklı bir bakış açısı kazandırmak ve ilköğretim okullarında çalgı eğitimini iyileştirmeye yönelik önerilerde bulunmak hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *İlköğretim okulları müzik dersi, çalgı eğitimi, okul çalgıları*

1. Giriş

"Müzik eğitiminin boyutları; ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi ve çalgı çalma eğitimi olarak ele alınmaktadır" (Bilen, 1995).

Bu araştırma müzik eğitiminin boyutları içinden çalgı çalma eğitimi üzerinde durmaktadır.

"Çalgı eğitimi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini bir bütün halinde ele alır. Bu eğitim yolu ile birey teknik bilgi ve beceriler ile estetik değerler kazanır. Kültürel yasamı zenginleşir. Böylece eğitimin amaçladığı yaratıcı, araştırıcı, yorumlayıcı, eleştirici ve kendine güvenen bireyler yetişir" (Barış, 2007).

"Müziğin öğretilmesinde, öğrenilmesinde, müziğin yaşatılmasında çalgı; kendisinden vazgeçilmez bir materyaldir" (Günay ve Özdemir, 2003).

Okul Çalgıları, öğrencilerin okullarda sınıfça toplu öğrenerek çalabilmelerine elverişli, profesyonel çalgılara göre daha ufak boyutlu ve taşıma, üfleme, basma gibi kolaylıkları olan çalgılar olarak düşünülebilir. Okullarda okul idaresinin desteği, müzik öğretmeni ve öğrencilerin de talebi doğrultusunda kurs ya da takviye çalışmalarla Keman, Gitar, Bağlama vb. gibi çalgıların da eğitimi verilebilmektedir. Bazı okullarda çeşitli çalgıları çalan öğrencilerle tören ve gösterilerde sunulmak üzere çalgı toplulukları ve orkestra oluşturulduğu görülmektedir. Eğitim fakülteleri ders içeriklerinde, öğretmenin sınıfta eşlik çalgısı olarak kullandığı çalgılar da okul çalgıları grubuna dâhil edilmiştir. Okullarda kullanılan çalgılar genel olarak; Soprano Blok Flüt ve Ailesi, Mandolin, Melodika, Orff Çalgıları (Ksilofon/Metalofon), Gitar, Bağlama ve çeşitli ritim çalgıları v.b. olarak sıralanabilir. Okul çalgılarının birlikte çalınması ile oluşturulan topluluğa "Okul Çalgıları Orkestrası" denilir.

İlköğretim okullarındaki müzik dersi öğretiminde yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulan programın temel ilkeleri aşağıdaki gibidir.

- Müzik Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezli olmalıdır.
- Öğrenciler edilgen durumda değil, aksine dersin etkinlikler boyutuna aktif olarak katılabilmelidirler.
- Öğrenilecek her beceri ve bilgi, mutlaka yaşam içerisinde kullanılabilir niteliğe dönüştürülmelidir.
- Programın uygulanma sürecinde; bireylerin yetenek ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine önem verilmelidir.
- Öğrenilen her bilgi, mutlaka pratiğe dönüştürülebilir nitelikte olmalıdır.
- Müziğin içselleştirilebilmesi, ancak müzik dersinin yaşanarak ve yaratılarak işlenebilmesi ile mümkündür.
- Genel müzik eğitiminde uygulamalar yoluyla bilgiye ulaşılmalıdır.
- Müzik eğitimi; kavramlar ve kurallar yolu ile değil, müziğin tüm boyutlarının eyleme dönüştürülmesi ve hissettirilmesi ile gerçekleşmelidir.
- Nota öğretimi amaç değil, yalnızca araç olmalıdır (M.E.B, 2006).

Bu ilkeler bir arada değerlendirildiğinde yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlenen müzik eğitiminin; yaparak–yaşayarak işlenen, eyleme dönük, yaratıcılığı geliştirici nitelikte, öğrenci merkezli ve öğrenenin aktif olarak öğrenme sürecinin içinde yer aldığı bir eğitim programı olarak tasarlandığı görülmektedir. Verilen hedefler doğrultusunda, müziğin toplu veya bireysel bir şekilde ürüne dönüşebileceği, öğrencilerin okul dışında da müziği yaşamlarına katabileceği müzik dersinin en önemli öğeleri, çalgı çalma ve ses eğitimi etkinlikleridir. Tunalıoğlu (2004), ilköğretim okulları ikinci kademe öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, çalgı ile yapılan müzik eğitiminin; müziğe ilişkin bilişsel, duyuşsal, psikomotor davranışları ve müzik yaşantısı gelişimi yönünden sadece ses eğitimi verilerek yapılan müzik eğitime göre, olumlu yönde anlamlı sonuçlar doğurduğunu gözlemlemiştir.

Ancak sınıf için belirlenecek tek bir çalgının eğitimi tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına, tercihlerine ve kapasitelerine göre eğitim verme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu da o çalgıya karşı sınıf içinde oluşturulacak olan motivasyonu düşürmektedir. Sınıfta çeşitli okul çalgılarının birlikte eğitiminin yapılması halinde hem öğrenciler kendi tercihlerine, zihinsel ve fizyolojik yapılarına uygun bir çalgıyla derse katılabilecek hem de bu çalılardan oluşturulacak bir orkestra ile müzik

derslerinde daha zengin bir ortamda ders yapma imkânına sahip olacaklardır. Fakat bu çeşitliliğin öğretmenin yönlendirmesi doğrultusunda sistemli bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir.

Caine (2002), Beyin temelli öğrenme ilkeleri doğrultusunda yapılan öğretimde, tüm öğrencilerin görsel, işitsel, dokunsal, duyuşsal tercihleri ve diğer bireysel farkları göz önünde bulundurularak yapabilirliklerini sergilemelerine olanak verilmesi için eğitimin çok yönlü olması üzerinde durmuştur. Bireysel ilgiyi çekmek için öğrenme ortamına yeterince çok değişken sunarak, hayatın karmaşıklığını yansıtması yönünden okulların yeniden biçimlendirilmesi gereğini vurgulamış ve eğitimin, en uygun/en verimli beyin faaliyetlerini kolaylaştırmayı amaçladığını belirtmiştir.

Bu araştırmada araştırmacı tarafından, yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri ve aktif öğrenme stratejileri göz önünde bulundurularak "Sınıflarda daha etkin bir çalgı eğitimi nasıl yapılabilir? " sorusuna yanıtlar aranmış ve iki yıl süreyle öğrencilerle yapılan çalışmalarda deney gruplarında uygulanan "Sınıflarda Okul Çalgıları Orkestrası Eğitimi" olarak adlandırılabilecek, sınıf içi etkinlik ve stratejileri ile sunulan bir uygulama örneği oluşturulmuştur. Öğrenciler üzerinde olumlu etkileri gözlenen bu çalışma, yüz yüze görüşme ve anket vasıtasıyla diğer öğretmenlerin de görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirilmeye devam etmektedir.

Örnek Uygulamanın Hedef ve Kazanımları

- Öğrencileri çalgılar hakkında bilgilendirerek, çalgı çalmayı bir zorunluluk olarak değil, kendi yetenekleri ve istekleri doğrultusunda bir seçim olarak görmelerini sağlamak ve bu yolla kendini ifade edebilecekleri bir çalgıyı benimseyerek çalmaya teşvik edebilmek.

- Bireysel farklılıklar ve tercihler göz önünde bulundurarak sınıfta çalgı çeşitliliğini arttırarak müzik derslerini zenginleştirmek, ilgi çekici, öğrenci merkezli ortam hazırlamak, öğrencileri yeteneklerine göre gruplara ayırarak eğitim verebilmek.

- Sınıf içinde çeşitli çalgılar ve okul çalgılarıyla orkestra oluşturabilmek.

- Yöresel çalgıları çalan öğrencilere de çalgılarına uygun kolay partisyonlar yazılarak sınıf orkestrasına katılmasına olanak sağlamak. Bu yolla kültürel zenginliğimizi sınıf ortamına taşıyabilmek.

- Herhangi bir çalgıyı kurs veya özel derslerle öğrenmekte olan öğrencileri solo dinletiler yapma ve sınıfta orkestraya kendi çalgılarıyla katılma yönünde teşvik ederek, öğrendikleri çalgıya yönelik motivasyonlarını arttırabilmek.

- İşbirlikçi öğrenme yöntemlerinden yararlanarak öğrencilerin grup çalışmalarında yardımlaşma ve birlikte hareket etme yetilerini geliştirerek olumlu yönde sosyalleşmelerini sağlamak, aldıkları görevlerle sorumluluk duygularının gelişmesine katkıda bulunmak.

- Sınıfta oluşturulacak "Bireysel farklılıklara göre farklı müziksel ifade biçimleri" felsefesinin içselleştirilmesi ile ekonomik, bilişsel, fiziksel veya sosyal bir takım sebeplerle çalgı alamayan/çalamayan öğrencilerin, farklılık durumları nedeniyle sınıf ortamından dışlamalarını önleyici müziksel ifade biçimi geliştirmelerine yardımcı olmak. Bu amaçla kendi ürettikleri basit çalgılara partisyon yazılarak ya da sesi uygun olan öğrenciler için toplu söyleme yolu ile orkestraya dahil edilerek, kendilerini ders ortamının ve orkestranın bir parçası olarak hissetmelerini sağlayabilmek.

- Okulda özel yetenekli öğrencilerle yapılan konser ve etkinlikler dışında, öğrencileri kendi aralarında küçük ya da büyük topluluklar oluşturarak, belirli aralıklarla konser salonu, koridor, bahçe

gibi mekânlarda dinleti yapmaya teşvik etmek. Bu etkinlikler aracılığıyla her öğrenciye performansını sergileyebilme fırsatı tanıyarak; müziği yaşantılarına katabilmek, müzik yolu ile yaratıcılık ve özgüven kazanmalarını sağlamak.

- Uygulamaların ilk aşamasında sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı, anlaşılır bir iletişim kurabilmek amacıyla ortak bir müzik dili edinmek, ses-ritim birlikteliği oluşturmak için temel bilgiler verilir, müzikli oyunlar ve uygulamalar yapılır. Bu süreçte beden perküsyonu ve drama yöntemleriyle doğaçlama ritim ve ses oyunları oynanır, nota süre değerleriyle ritim vurma çalışmaları yapılır. Ayrıca bir sonraki aşamada çalgılar ile çalınacak şarkıların notalarını önceden kulaktan öğrenme yolu ile ezberleme ve şarkıları notadan takip ederek tümden gelim yöntemiyle birlikte analiz etme, tanımlamalar yapma, nota dilinin ritim ve grafik yönünden yapısını keşfedebilme çalışmaları yapılır. Bu aşamada nota eğitimi ortak dil oluşturmak için bir araçtır. Öğrencide tam öğrenme beklenmez. Oyun, etkinlik ve analizlerle yüzeysel bir biçimde müzik dilinin tümüne yönelik farkındalık yaratmak amaçlanır.

- Uygulamanın ikinci aşamasında tüm öğrencilere öğretme-öğrenme kolaylığı nedeniyle Ksilofon/Metalofon çalgıları öğretilerek, temel bilgi ve becerileri geliştirilir. Öğrenilecek şarkıların notalarının önceden ezberlenmiş olması önemlidir. Öğrencilerin nota ile çalgı çalma prensiplerini çözümledikten sonra uygulamanın üçüncü aşamasında kendi seçtikleri çalgıyı öğrenirken bilgi transferi yaparak önceki bilgilerini yeni çalgılarına uyarlamaları hedeflenir. Bu aşamanın önemi öğrencilerin seçecekleri çalgıyı öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir geçiş aşaması olması ve öğretmenin de çeşitli çalgıları öğretirken sınıfta toplu bir referans noktası oluşturmasıdır.

- Üçüncü aşamada çeşitli çalgı grupları oluşturularak, her çalgı grubunun grup şefleri belirlenir. İşbirlikçi öğrenme ve akran eğitimi yöntemlerinden yararlanılarak, öğrenciler arasında keşfetme, öğrenme – öğretme süreci yaşanması sağlanır.

- Uygulamalar sırasında öğrenci mevcudundan az sayıda çalgı olduğunda, öğrencilerin üflemeli çalgılar dışındaki çalgıları sırayla gruplar halinde çalmaları, çalma sırasını bekleyen öğrencilerin de toplu söyleme yolu ile çalan öğrencilere eşlik etmeleri ve böylece tüm öğrencilerin derse aktif olarak katılımının sağlanması hedeflenir.

- Öğretmenin, öğrencileri çeşitli okul çalgılarını çalarak özendirebilmesi, çalgıların akortlanması ve metodolojisi hususlarında donanımlı olması ve bununla birlikte çalgıların ortak çalınabileceği basit repertuarlar oluşturarak öğrencilerin toplu çalmalarını destekleyici birer rehber olabilmesi beklenir.

1.1. Amaçlar

Bu çalışmada; ilköğretim okulları müzik derslerinde, sınıflarda daha etkin bir çalgı eğitimi verebilmek üzere tasarlanıp deney gruplarıyla çalışılan örnek bir uygulamanın, kontrol gruplarıyla çalışılan diğer bir uygulama yöntemi ile karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Deney grupları ile çalışılan "Sınıflarda Okul Çalgılarıyla Orkestra Eğitimi" uygulamasının verimliliğini ve uygulanabilirliğini ortaya koyabilmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

1. "Sınıflarda Okul Çalgılarıyla Orkestra Eğitimi " uygulamaları yapmak mümkün müdür?

2. "Sınıflarda Okul Çalgılarıyla Orkestra Eğitimi " uygulamalarında öğrencilerin derse katılımları

"Sınıflarda Tek Çalgı ile Yapılan Müzik Eğitimi" ne göre farklılaşmakta mıdır?

3. "Sınıflarda Okul Çalgılarıyla Orkestra Eğitimi " uygulamalarının ardından öğrenci performansları, konser ve etkinliklere katılabilme yönünden "Sınıflarda Tek Çalgı ile Yapılan Müzik Eğitimi" ne göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Varsayımlar ve Sınırlılıklar

Çalışma grubundaki öğrencilerin deney ve kontrol gruplarının dengeli bir biçimde oluşturulduğu varsayılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü İstanbul ilindeki özel bir ilköğretim okulunda 2008/2009 ve 2009/2010 eğitim –öğretim yılları arasında 2., 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 354 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Yöntem

Bu araştırmada sınıflarda Müzik Dersi içeriğinde uygulanan Okul Çalgıları eğitiminde, iki farklı öğretim yönteminin karşılaştırılmasına yönelik olarak; iki yıl süre ile 2. ,4. ve 5. sınıflar düzeyinde toplam 354 öğrenci üzerinde deneme ve gözlem çalışmaları yapılmıştır.

Uygulamanın yapıldığı ilköğretim birinci kademe sınıfları içinde öğrencilerin şubelere dağılımında başarı, tutum ve davranış açısından eşit ve dengeli sınıflar oluşturulmasına her yıl okul yönetimi ve rehber öğretmenler tarafından özen gösterilmektedir.

2009/2010 Eğitim-öğretim yılında 2. sınıf düzeyinde 8 şubede öğrenim gören 184 öğrenci random olarak iki eşit gruba ayrılmıştır. Deney grubu olarak seçilen 4 şubede "Sınıflarda Okul Çalgıları Orkestrası Eğitimi" Sistemine başvurulmuştur. Geriye kalan 4 şubeden oluşan kontrol grubunda da "Sınıflarda Tek Çalgı İle Yapılan Çalgı Eğitimi" sistemi uygulanmıştır.

2008/2009 Eğitim-öğretim yılında uygulamanın yapıldığı okulda 4. Sınıfta müzik eğitiminin branşlara göre ayrılması gereğince; 4. Sınıf düzeyine başlayan 8 şubede öğrenim gören 186 öğrenciye bireysel olarak yetenek taraması yapılmıştır.

Öğrencilerin piyanoda verilen sesi tekrar edebilme, verilen ritmik cümleyi tekrar edebilme, İstiklal Marşı'mızı doğru ritim ve seslerle ile söyleyebilme durumları tespit edilmiştir.

Bu sınamaya göre; her şubede tüm aşamalarda en başarılı öğrencilerden başlanarak sıralanan sınıf listeleri hazırlanmıştır. Listede bulunan öğrencilerden taramada başarı gösteren ilk 102'si keman ve koro branşlarında eğitim görmek üzere ayrılmış ve araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Geriye kalan 84 öğrenci ise randon olarak 4 şubeye bölünmüştür. Bu dört şubenin ikisinde "Sınıflarda Okul Çalgıları Orkestrası Eğitimi " diğer ikisinde ise "Sınıflarda Tek Çalgı İle Yapılan Çalgı Eğitimi " yapılmıştır. Uygulamaların yapıldığı öğrenciler 5. sınıfa geçtiklerinde de eğitimleri aynı doğrultuda sürdürülerek, iki yıl boyunca öğrencilerdeki gelişmeler gözlenmiştir.

Aynı uygulama 2009/2010 eğitim öğretim yılında 4. sınıfa yeni başlayan öğrencilerde de yapılmıştır. 191 Öğrenciden, müzik yeteneği daha yüksek olan 105 öğrenci koro ve keman branşlarına, kalan 4 şubedeki 86 öğrenci ise random olarak deney kontrol gruplarına ayrılmıştır. Uygulama çalışmaları aşağıda tabloda özetlenmektedir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının; Çalışılan Sınıf Düzeyleri, Kişi Sayısı, Haftalık Ders Saatleri ve Yıllara Göre Dağılımı

	2. Sınıf (Haftada 2 saat)	4. Sınıf (Haftada 1 Saat)	5. Sınıf (Haftada 1 Saat)
2008-2009	-	84 (d-k)	-
2009-2010	184 (d-k)	86 (d-k)	84 (2. yıl gözlem d-k)

2008/2009 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfa başlayan dört şubedeki öğrencilerle 4. ve 5. sınıf düzeylerinde toplam iki yıl,

2009/2010 yılında 2. sınıf düzeyindeki sekiz şube ve 4. sınıf düzeyinde dört şubedeki öğrencilerle bir yıl süre ile gözlem yapılmıştır.

Her öğrenci için yapılan gözlemler Ek.1'de verilen değerlendirme çizelgesine kaydedilerek takip edilmiştir.

Her iki grup için birinci aşamada yapılan yazılı değerlendirme örneği Ek 2'de verilmiştir.

Yapılan deneme ve gözlem çalışmalarının ardından tüm sınıf düzeylerindeki iki farklı uygulamanın ortaya koyduğu performanslar, sınıf içi ve dışı etkinliklerde yaşanan olumlu ve olumsuz durumlar karşılaştırılmıştır.

2.1. Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Deneme uygulaması tüm sınıflarda araştırmacı tarafından yürütüldüğü için uygulama verileri araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve tutulmuştur. Öğrenci bilgileri ek. 1 de yer alan öğrenci performansını değerlendirme formu ile yapılmıştır. Bu form ile her öğrenci için ayrı ayrı haftalık değerlendirmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler Spss 17.0 ile değerlendirilmiştir. Yazılı olarak tutulan kayıtların yanı sıra konser ve etkinlik görüntüleri video kamera ile kaydedilmiştir.

Sınıf İçinde Uygulanan Yöntemler

"Sınıflarda Okul Çalgıları Orkestrası Eğitimi"

(Deney Grubu)

Öğretimi Yapılan Çalgılar

Bu uygulamanın yapıldığı sınıflarda ikinci aşamadan itibaren tüm öğrenciler sırayla okulda mevcut olan Ksilofon ve Metalofon çalgılarını gruplar halinde çalarak öğrenmişlerdir. Diğer çalgıların seçimi bu temel eğitimden geçtikten sonra öğrencilerin isteği ve öğretmenin yönlendirmesi doğrultusunda yapılmıştır. Ayrıca sınıfta dışarıdan Keman ve Gitar dersleri alan öğrenciler de derse kendi çalgılarıyla katılmışlardır.

2. Sınıflar düzeyinde; Soprano ve Sopranino Blok Flüt, Melodika, Mandolin, Gitar, Keman, Ksilofon-Metalofon, Ritim çalgıları

4. ve 5. sınıflar düzeyinde; Soprano Blok Flüt ve Ailesi, Ksilofon-Metalofon, Mandolin, Keman, Gitar, Melodika, Ritim çalgıları

Uygulama Aşamaları

Birinci Aşama

"Temel Müzik Bilgileri Edinme ve Toplu Söyleme Yolu İle Şarkı Dağarcığını Geliştirme Çalışmaları"

Süre: 6 Hafta

Sınıfta müzik terimlerini anlayabilmek için ortak bir dil ve ses-ritim birlikteliği oluşturmak amacıyla temel müzik bilgilerini edinmeleri sağlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda yazılı değerlendirme yapılacağı öğrencilere bildirilmiştir. B.k.z. Ek.2 Bu temel süreci desteklemek ve daha renkli, ilgi çekici bir ortam oluşturmak amacı ile Sandalcı'(1999) nın "Müzik Yolcuları" yaygın adıyla Porte Şatosu olarak da bilinen müzik eğitimi metodundan yararlanılmıştır. Metot etkinlik ve materyal bakımından geliştirilip sınıf içinde toplu çalışmaya uygun bir şekilde uyarlanarak kullanılmıştır.

a) Temel bilgiler: Sol anahtarı, porte, ölçü, ölçü çizgisi v.b. gibi bilgiler örnek bir şarkı üzerinde tahtada gösterilmiştir. (Bu gibi bilgiler görsel olarak nota üzerinde öğrenilmiş, deftere tanımları yazılmamıştır) Ardından öğrencilerden örnek şarkıyı müzik defterlerine kopya etmeleri istenmiş, hatasız yazanlar defterlerine imza atılarak ödüllendirilmiştir

b) Ritim çalışmaları: Sınıfta ritim birlikteliği oluşturmak amacı ile beden perküsyonu kullanılarak doğaçlama ritim oyunları yapılmıştır. Bu çalışmanın ardından notaların süre değerleri vuruşlarına göre;

- 4 vuruşluk nota
- 2 vuruşluk nota
- 2 vuruşluk notanın yanına konulan nokta ile elde edilen 3 vuruşluk nota.
- 1 vuruşluk nota
- Yarım vuruşluk notalar

Olmak üzere biçimleriyle öğrenilmiş, tahtaya yazılan basit alıştırmalarla, ritim vurma çalışmalarıyla pekiştirilmiştir. (Notalar yalnızca vuruş değerleri ve biçimlerine göre öğrenilmiştir. İsimleri "1'lik, 2'lik, 4'lük, 8'lik vb." daha ilerideki aşamalarda öğrenilmek üzere ertelenmiş, uygulama kapsamına alınmamıştır.)

c) Koro ve şarkı dağarcığı geliştirme çalışmaları: Sınıfta toplu ses eğitimi yapılmış, bir sonraki aşamada çalgı ile çalınacak olan şarkılar bütün-parça-bütün yöntemiyle kulaktan öğrenilerek ezberlenmiştir. Bu yöntemde ilk önce şarkı başından sonuna kadar bütünüyle söylendikten sonra parçalarına ya da müzik cümlelerine ayırarak kavratıp yine bütünüyle söyleterek öğretilir. (Sun-Seyrek,1993) Daha sonra şarkılar notadan takip edilerek, tahtada birlikte analiz edilerek, nota dilinin ritim ve grafik yönünden yapısı keşfedilmeye çalışılmıştır. (Burada nota eğitimi ortak dil oluşturmak için bir araçtır, tam öğrenme beklenmemiştir, öğrencide yüzeysel bir biçimde müzik dilinin tümüne yönelik bir farkındalık yaratmak amaçlanmıştır.)

Birinci Aşamanın Değerlendirilmesi

Süre: 3 Hafta

Yazılı Değerlendirme:1 Hafta

(Yazılı değerlendirme örneği Ek 1 de verilmiştir.)

Sözlü Değerlendirme: 2 Hafta

Uygulanan öğretme-öğrenme süreci sonunda, öğrencilerin verilen bilgiler ışığında sınıf içi etkinlikleri anlama, derse katılım, yetenek ve performanslarını ölçme amacıyla sekiz sorudan oluşan yazılı ve öğrenilen şarkıların bireysel olarak seslendirildiği sözlü değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirme sonuçları bir ön test olarak kabul edilmiş ve öğrencilerin müzik dersi notlarını etkilememiştir.

İkinci Aşama

"Orff Çalgıları (Ksilofon - Metalofon) Öğrenimi

Süre: 6 Hafta

Bu aşamada tüm öğrencilere ksilofon / metalofon çalgıları öğretilmiştir. Bu çalgılarla önce doğaçlama daha sonra da nota ile belirli aşamalardan geçilerek çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalgıların öğrenilmesindeki amaç nota ile çalgı çalma prensiplerinin diğer çalgılardan göreceli olarak daha basit olan bu çalgılar üzerinde anlaşılmasının kolaylığıdır. Üçüncü aşamada çalgılar çeşitlendiğinde öğrenciler bu aşamada nota - çalgı çalma ilişkisinde öğrendikleri bilgileri yeni çalgılarına transfer ederler. Bu aşamanın önemi öğrencilerin çalgılar çeşitlendiğinde seçecekleri çalgıyı öğrenmelerini kolaylaştırıcı, geçiş olmasıdır. Bireysel eğitimde böyle bir geçişe ihtiyaç duyulmasa da sınıf eğitiminde toplu öğrenme esnasında faydaları gözlenmiştir.

(Uygulamalar sırasında okulda az sayıda ksilofon ve metalofon olması durumunda, önünde çalgı olmayan öğrenciler toplu söyleme ve izleme yolu ile çalgıları çalan öğrencilere eşlik ederler, tüm öğrenciler sırayla gruplar halinde çalarlar.)

a) Ksilofon /Metalofon çalgılarını tanıma: Çalgılar öğretmen tarafından çalınarak, birinci aşamada sınıfta koro şeklinde öğrenilen şarkılardan da örnekler verilerek tanıtılmıştır.

b) Porte ve çalgı üzerinde, nota sıralarının karşılaştırmalı öğrenimi:

Ksilofon/Metalofon çalgılarında nota seslerinin tuşlardaki sırası, portede gösterildiği gibi yan yana dizildiğinden dolayı, çalgılar üzerinde gözlem ve alıştırmalar yapılarak seslerin sırası pekiştirilmiştir. Öğrencilerden resim defterlerine ksilofon resmi çizerek üzerine notaları yazmaları istenmiş, resim üzerinde kalem veya çubuk yardımıyla okulda öğrendikleri alıştırmaları evde çalışmaları önerilmiştir.

c) Ritim (nota değerleri) öğrenimi: 1 vuruşluk nota 1 çubuk vuruşu, 2 ,3 ve 4 vuruşluk notalar tremola , yarım vuruşluk notalar iki el ile hızlıca çalınarak aralarındaki süre farkı kavratılmaya çalışılmıştır.

d) Şarkı Öğrenimi: Birinci aşamada notaları ve sözleriyle kulaktan öğrenme yolu ile notadan

takip ederek öğrenilip, toplu ve bireysel olarak seslendirilmiş olan şarkılar; tahtada ritim ve ses yönünden analiz edilerek, vuruşlarının ksilofon ve metalofon çalgılarıyla nasıl yapılacağı incelenmiş, ardından ölçülere bölünerek çalınmıştır.

İkinci Aşamanın Değerlendirilmesi

Süre: 1 - 2 Hafta

Öğrenciler guruplar halinde öğrenilen şarkıları ksilofon ve metalofon çalgılarıyla çalmışlardır. Değerlendirme sonucu müzik performans görevi olarak öğrencilerin müzik dersi notlarına yansıtılmıştır.

Üçüncü Aşama

"Çeşitli Çalgıları Gruplar Halinde Öğrenme ve Sınıf İçinde

Okul Çalgıları Orkestrası Oluşturma Çalışmaları"

Süre: İkinci dönemin başından yılsonu konserine kadar.

İlk olarak blok flüt ailesi, melodika, mandolin ve ritim çalgıları öğretmen tarafından öğrencilere tanıtılarak seslerinin nasıl oluştuğu ve çalma prensipleri hakkında bilgiler verilmiştir. Bu çalgıların dışında sınıfta çalgı çalabilen öğrencilerden de varsa keman, gitar, yan flüt, bağlama gibi çalgıları sınıfa getirerek arkadaşlarına tanıtmaları ve müzik derslerine kendi çalgılarıyla katılmaları istenmiştir. Bu aşamada müzik öğretmeninin rehberliği ve yönlendirmesi doğrultusunda her öğrencinin seçtiği fizyolojik ve zihinsel yapısına uygun bir çalgıyı benimseyerek çalabilmesine olanak sağlamak ve her öğrenciyi bir çalgı çalmaya teşvik etmek hedeflenmiştir.

Sınıfta çalgılarla gruplar oluşturulup, grup şefleri belirlenmiştir. Öğretmen grup şeflerine tüm sınıfın izleyerek anlayabileceği bir şekilde çalgı ile ilgili bilgiler vermiş ve grup şefleri de daha sonra grubundaki arkadaşlarına bu bilgileri yeniden bireysel olarak aktarmaya çalışmışlardır. Öğrenciler ksilofon ve metalofon çalma sırasında öğrendikleri nota ve çalma bilgilerini seçtikleri çalgılara uyarlayarak bilgi transferi yapmışlardır. Oluşturulan çalgı gruplarıyla öğrenciler işbirlikçi öğrenme ve akran eğitimi yöntemleriyle, keşfetme ve öğrenme – öğretme süreci yaşamışlardır. Önceden öğrenilmiş şarkılar gruplar halinde ve toplu olarak çalışılmıştır. Tahta ikiye ayrılarak çalgılara değişik partisyonlar yazılıp basit çok sesli çalma alıştırmaları yapılmıştır.

Bu süreç içinde çalgısını henüz alamamış olan öğrenciler benimsedikleri ya da öğretmenin yönlendirdiği gruba dâhil olup seçtikleri çalgının çalma prensiplerini gözlem, dinleme, notaları toplu söyleme yoluyla okuyarak çalgı çalan öğrencilere eşlik ederek öğrenmeye çalışmışlardır. Böylelikle aktivitelere tüm sınıfın koro ve çalgı ile katılımı sağlanmıştır. İkinci dönemde de ekonomik ve diğer benzeri sebeplerle çalgı alamamış öğrenciler okulda mevcut olan Ksilofon-Metalofon, Blok Flüt Ailesi ve kendi yaptıkları basit ritim çalgılarıyla derse katılarak sürece aktif olarak dâhil olmuşlardır. Bu eğitimlerin sonucunda tüm öğrenciler okulun çeşitli yerlerde küçük gruplar oluşturarak arkadaşlarına dinletiler vermişlerdir. Çalgısını ileri düzeyde geliştiren öğrencilerle de okul çalgıları orkestrası oluşturularak yılsonu konseri verilmiştir.

Üçüncü Aşamanın Değerlendirilmesi

Süre: 1 - 2 Hafta

Öğrenciler guruplar halinde öğrenilen şarkıları bu aşamada seçtikleri çalgılarıyla çalmışlardır. Çal-

gısı olmayan öğrenciler Ksilofon/Metalofonla değerlendirmeye katılmışlardır. Değerlendirme sonucu ikinci dönem müzik performans görevi olarak öğrencilerin müzik dersi notlarına yansıtılmıştır.

"Sınıflarda Tek Çalgı İle Yapılan Çalgı Eğitimi"

(Kontrol Grubu)

Öğretimi Yapılan Çalgılar

Bu uygulamada her sınıf için; araştırma okulundaki sınıf ortamı, öğrenci mevcudu, sınıf düzeyi ve ders saatleri göz önünde bulundurularak aşağıda belirtilen çalgıların eğitimi verilmiştir.

2. Sınıflar düzeyinde; Soprano Blok Flüt,

4. ve 5. sınıflar düzeyinde; Soprano Blok Flüt, Mandolin

Uygulama Aşamaları

Birinci Aşama

Birinci aşamaları ve değerlendirme süreci deney ve kontrol gruplarında aynı şekilde yürütülmüştür.

Bkz. "Sınıflarda Okul Çalgıları Orkestrası Eğitimi" Uygulama Aşamaları ve değerlendirilmesi

İkinci Aşama

"Sınıf İçin Belirlenen Okul Çalgısının Öğrenimi"

Süre: 4- 5 Hafta

Her sınıf düzeyi için belirlenen çalgılara uygun metot ve yöntemlerle çalgı öğrenimi yapılmıştır. Sınıftaki tüm öğrenciler aynı çalgının eğitimini almışlardır.

İlk olarak çalgı öğretmen tarafından çalınarak öğrencilere tanıtılmış, ardından çalma ve ses çıkarma prensipleri hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra çalgılara uygun alıştırmalar ve şarkılar tahtaya yazılarak sınıfça toplu ve bireysel çalma çalışmaları yapılmıştır.

İkinci Aşamanın Değerlendirilmesi

Süre: 3 Hafta (Birinci dönem sonuna kadar olan süre)

Öğrenciler bireysel olarak öğrenilen şarkıları çalgılarıyla çalmışlardır. Değerlendirme sonucu, müzik performans görevi olarak öğrencilerin müzik dersi notlarına yansıtılmıştır.

Üçüncü Aşama

"Şarkı Dağarcığı Geliştirme ve Çok Sesli Çalma Çalışmaları"

Süre: İkinci dönemin başından yılsonu konseri hazırlıklarına kadar

Çalgılarla basit iki sesli alıştırmalar, kanonlar ve çeşitli şarkılar çalışılmıştır.

Yılsonunda başarılı olan öğrenciler ile yılsonu konseri düzenlenmiştir.

Üçüncü Aşamanın Değerlendirilmesi

Süre: 3 Hafta

Öğrenciler gruplar halinde, çok sesli şarkıları birlikte seslendirmişlerdir. Değerlendirme sonucu ikinci dönem müzik performans görevi olarak öğrencilerin müzik dersi notlarına yansıtılmıştır.

2.2. Bulgular ve Yorum Uygulamalarının Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Tablo 2'de görüldüğü üzere;

2. ve 4. sınıfların *deney gruplarında* bulunan toplam 177 öğrenciden 165 öğrenci

(% 93.2) ders içi etkinliklere, 132 öğrenci (% 74.5) ders dışında konser ve etkinliklere aktif olarak katılmıştır.

2.ve 4. sınıfların *kontrol gruplarında* bulunan toplam 177 öğrenciden 120 öğrenci

(% 67.7) ders içi etkinliklere, 76 öğrenci (% 42.9) ders dışında konser ve etkinliklere aktif olarak katılmıştır.

5.sınıfların 2. yıl devam edilen gözlem grubu *deney gruplarında* bulunan toplam 42 öğrenciden 41 öğrenci (% 97.6) ders içi etkinliklere, 40 öğrenci (% 95.2) ders dışında konser ve etkinliklere aktif olarak katılmıştır.

5.sınıfların 2. yıl devam edilen gözlem grubu *kontrol gruplarında* bulunan toplam 42 öğrenciden 21 öğrenci (% 50) ders içi etkinliklere, 19 öğrenci (% 45.2) ders dışında konser ve etkinliklere aktif olarak katılmıştır.

Tablo 2 Deney ve Kontrol Gruplarının Ders İçi ve Ders Dışı Aktivitelere Katılım Durumları

Sınıf Düzeyleri	Gruplar	Ders içi etkinliklere katılım		Konserlere katılım	
		Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
2. Sınıf 2009/2010	Deney G.	**89**	**95.6**	**73**	**78.4**
	Topl.Öğr.Say.	*93*	*100*	*93*	*100*
	Kontrol G.	**60**	**76.9**	**37**	**40.6**
	Topl.Öğr.Say.	*91*	*100*	*91*	*100*
4. Sınıf 2008/2009	Deney G.	**37**	**88.0**	**29**	**69.0**
	Tpl.Öğr.Say.	*42*	*100*	*42*	*100*
	Kontrol G.	**26**	**61.9**	**17**	**40.4**
	Topl.Öğr.Say.	*42*	*100*	*42*	*100*
4. Sınıf 2009/2010	Deney G.	**39**	**92.8**	**30**	**71.4**
	Topl.Öğr.Say.	*42*	*100*	*42*	*100*
	Kontrol G.	**34**	**77.2**	**22**	**50**
	Topl.Öğr.Say.	*44*	*100*	*44*	*100*

5. Sınıf 2009/2010 (2. yıl devam edilen Gözlem Grubu)	**Deney G.**	**41**	**97.6**	**40**	**95.2**
	Topl.Öğr.Say.	*42*	*100*	*42*	*100*
	Kontrol G.	**21**	**50**	**19**	**45.2**
	Topl.Öğr.Say.	*42*	*100*	*42*	*100*

Gruplar arasında oluşan farklılaşmanın nedenleri uygulama esnasındaki yaşantılara göre karşılaştırma yapılarak aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin çalgı çalmaya istekli olma durumuna göre yapılan gözlemlerde;

Kontrol Grupları: Sınıfta eğitimi verilecek çalgı tek seçenekle sınırlı kalmıştır. Seçilen çalgının tüm öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yapısına uygun olması ve istek uyandırması konusunda zorluklar yaşanmıştır. Öğrencilerin %32.2'si çalgılarıyla aralarında bağ kurmakta ve benimsemekte güçlük çekmişlerdir, Bu öğrenciler çalgı çalmayı dersten iyi not alabilmek için bir gereklilik olarak görmüşlerdir. Çalgı çalmaya istekli olan % 67.7 öğrenciden % 59.0'u genel akademik başarısı yüksek olan öğrencilerdir. 5. Sınıfta 2. Yıl gözlem yapılan öğrencilerde ilginin bir önceki yıla göre daha da azaldığı görülmüştür.

Deney Grupları: Öğrenilecek çalgı seçeneği daha fazla olduğundan genele göre değil; bireysel farklılıklara göre seçim yapılabilmiştir. Öğrenciler çeşitli çalgıları tanıyarak karar verme süreci yaşamışlardır ve seçtikleri çalgıları benimsemişlerdir. Seçtikleri çalgıyla birlikte gruplarına karşı da güdülenme, sahiplenme duygusu geliştirmişlerdir (Flütçüyüz, Mandolinciyiz, Gitarcıyız v.b. gibi). Öğrencilerin % 6.7' sı çalgı çalamamıştır ancak 5. sınıfta 2. yıl gözlem yapılan öğrencilerde çalgı çalma isteğinin ve çalgı alma oranının arttığı gözlenmiştir.

Öğrencilere öğretme-öğrenme süreci sonucunda yapılacak olan değerlendirmenin güçlük durumuna göre yapılan gözlemlerde;

Kontrol Grupları: Aynı çalgı ile aynı şarkıların çalınmasından dolayı değerlendirme süreci öğretmen açısından daha kolay gerçekleştirilmiştir.

Değerlendirme sürecinde öğrenciler iyi düzeyde çalabilen öğrencilerden çalamayan öğrencilere doğru sıralanarak sınıf düzeyine göre puanlandırılmışlardır. Müzik yeteneği yüksek olan öğrencilerin bu süreçte ilgileri artarken daha düşük olan öğrencilerde kaygı nedeniyle çalgıdan soğuma gözlenmiştir.

Deney Grupları: Farklı zorlukta ve çeşitlilikte çalgılar olmasından dolayı değerlendirme sürecinde öğrencinin derse katılımı, davranışı, çalgısına ve seviyesine uygun olarak yazılan partisyonu çalabilmesi ile değerlendirme yapılmıştır. Bu uygulamada sınıfta "Bireysel farklılıklara göre farklı müziksel ifade biçimleri" yaklaşımı sebebiyle öğrenciler kendi kapasitelerine fiziksel - zihinsel yapılarına tercihlerine uygun çalgıları çaldıklarından başarısızlık duygusu yaşamamış, kendilerini ifade edebildikleri bir çalgıyla eğitim alarak değerlendirmeye katılmışlardır.

Öğrencilerin aldıkları çalgı eğitimi ile birlikte özgüven ve sosyalleşme yönünden desteklenmesi ve İşbirlikçi öğretim yöntemlerinden faydalanabilme durumlarına göre yapılan gözlemlerde;

Kontrol Grupları: Öğrenciler arası grup çalışması yapılması istendiğinde gruplar oluştururken ilgili ve başarılı öğrencilerin dengeli dağılımıyla homojen gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır fakat çalgıların ve beklenen düzeyin eşitliği sebebiyle öğrenciler ve gruplar arasında bireysellik, rekabet ve yarışma ortamı oluşmuştur. Bu rekabetçi ortam yapılandırmacı yaklaşımın felsefesine de ters düşmektedir.

Deney Grupları: Öğrencilerle çalgı grupları oluşturarak çalgılarının çalma prensiplerini çözmek üzere, ortak bir amaç uğruna birlikte çalışarak çalgıların öğreniminin yapılması; oluşturulan grupların amacını belirlemede işbirliği kavramı ön plana çıkmıştır. Gruplar birbirleriyle rekabet etmek yerine çalgılarını diğer gruplara daha iyi tanıtmak üzere yoğunlaşmışlardır. Deney gruplarında ortaklaşa, işbirlikçi etkinlikleri destekleyici çalışmalara (grup ve orkestra dinletilerine) yer verilmesi ile öğrencilerin özgüven, sosyalleşme ve yardımlaşma yönünden gelişim gösterdikleri öğrenci velileri ve öğretmenler tarafından gözlenmiştir.

Öğretmenin eğitim verdiği süreçte karşılaştığı problemler durumuna göre yapılan gözlemlerde;

Kontrol Grupları: Sınıf içinde genel olarak öğretmen merkezli bir çalışma süreci gerçekleştirildiğinden sınıf hâkimiyeti daha kolay sağlanabilmiştir.

Deney Grupları: Sınıf içinde genel olarak grup çalışması içinde işbirlikçi ve öğrenen merkezli bir çalışma süreci gerçekleştirildiğinden sınıf hâkimiyeti öğretmen açısından kontrol gruplarına göre özellikle orkestranın oluşması aşamalarında daha güç ancak paylaşımlı olmuştur.

Çok sesli çalma esnasında yaşanan güçlük durumuna göre yapılan gözlemlerde;

Kontrol Grupları: Çalgı tınıları aynı olduğundan öğrencilerin farklı partileri çalarken ritmi yakalamaları zorlaşmıştır.

Deney Grupları: Çalgıların sesleri farklı olduğundan ritim ve müzikal yönden birliktelik sesleri ayırt edebilme nedeniyle daha kolay sağlanmıştır.

Konserlere katılım hazırlık aşamasında yaşanan güçlük durumuna göre yapılan gözlemlerde;

Kontrol Grupları: Sınıflarda tek bir çalgının çalındığı eğitimde farklı çalgıların çalındığı sınıflarla ortak konser verilmek istendiğinde deney gruplarına göre daha fazla ders dışı prova yapılması gerekmiştir. Öğrenciler diğer çalgılarla birlikte çalarken seslerine alışmakta ve uyum sağlamakta zorlanmışlardır.

Deney Grupları: Sınıf içinde orkestra şeklinde yapılan çok çalgılı eğitimde öğrenciler farklı çalgılarla bir arada çalma alışkanlığı edindikleri için sınıflarda yapılan provaların dışında sahnede yalnız iki genel prova ile konser verilebilmiştir.

Eğitime ikinci yılda devam edilmesi durumunda yapılan gözlemlerde;

Kontrol Grupları: İkinci yılda Tablo 2 de belirtilen oranlarda çalgıya yönelik ilgi azaldığı görülmüştür

Deney grupları: İkinci yılda Tablo 2 de belirtilen oranlarda çalmaya istekli olan öğrenci sayısı artmıştır. Bu doğrultuda birinci yılda çalgısını henüz alamayan öğrencilerin büyük çoğunluğu ikinci yılda temin etmişlerdir.

3. Sonuç ve Öneriler

Müzik eğitimi kapsamında verilen çalgı eğitimi; çalgıyı öğrencinin yaşamına katabilmek, boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirmelerini sağlamak, çalgı çalmaya özendirebilmek, istek uyandırmak, ve çalgı çalma yolu ile ulaşılabilecek her türlü bilişsel, psikomotor ve sosyal kazanımları edinebilmelerini sağlamak için yeteneklerine göre basit ya da daha profesyonel çalgılara yönlendirilmeleri amacıyla verilmektedir.

Sınıflarda okul çalgıları orkestrası eğitimi uygulanan deney gruplarındaki öğrencilerde, tek bir çalgının öğrenildiği kontrol gruplarındaki öğrencilere göre; çalgı çalmaya ve müzik dersine yönelik ilgi, etkinliklere katılım, sosyalleşme ve isteklilik bakımından olumlu yönde farklılaşmalar gözlenmiştir. Örnek uygulama çalgı edinebilme yönünden daha çok özel okullar için uygun gibi görünse de eldeki imkânlar doğrultusunda her türlü çalgıyı sınıf içine katabilme açısından birçok okulda uygulanabileceği düşünülmektedir. Okullarda bir müzik sınıfı ve bu sınıfta zaman içinde çeşitli çalgıların biriktirilmesiyle oluşturulacak bir müzik köşesi ile daha çok öğrenciye çalgı çalma imkânı sağlanmış olacaktır. Çalgı alamayan öğrenciler grup çalışmalarıyla az sayıda da olsa çalgıları dönüşümlü kullanarak öğrenebilmektedir.

Çeşitli okul çalgılarının öğrenildiği bir sistemde öğretmenin liderliği, rehberliği, çeşitli çalgılara yönelik bilgi ve becerisinin düzeyi önemlidir. Sınıflarda çoklu çalgı öğrenimi uygulamaları, öğrencinin çeşitli okul çalgıları içinden kendisini en iyi ifade edebileceği, fizyolojik ve zihinsel yapısına uygun olan çalgıyı seçmesine olanak tanımaktadır. Buna bağlı olarak çalgı eğitimini yürütecek olan müzik öğretmeninin de bu konudaki yeterliliği büyük önem taşımaktadır.

"Bir müzik öğretmeni kendi çalgısının dışında okul çalgılarını derste ve ders dışı etkinliklerde çalabilme ve öğretebilme düzeyinde bilerek kullanmak durumundadır" (Küçüköncü, 2006).

Eğitim fakültelerinde "Okul Çalgıları" dersinin, seçmeli ders olarak yürütülmesi, okul çalgıları orkestrasının olmaması, öğretmen adaylarının tüm okul çalgılarını yeterince tanıyamamaları bu çalgılardan oluşan orkestra eğitimi, repertuar, metot bilgisi, akort yapma gibi bilgi ve becerileri yeterince edinememelerine zemin hazırlamaktadır. Örnek olarak seçmeli çalgılar içinden mandolini seçmemiş bir öğretmenin mandolin çalgısını hiç tanımadan meslek hayatına başlaması söz konusudur. Aynı durum Orff Çalgıları, Gitar, Bağlama için de geçerlidir. Her bir çalgı için ayrı bir dönem seçmeli ders oluşturulması mümkün olamasa da, programa okul çalgılarını tanıma ve orkestra oluşturmaya yönelik bir dersin eklenmesi öğretmen adaylarının, çalgıları bir arada tanıyarak birlikte nasıl tınladıkları, nasıl akort edildikleri, nasıl çalındıkları gibi konulara biraz daha vakıf olmalarını sağlayacaktır.

Konu ile ilgili farklı uygulama örnekleri ve benzer araştırmalar yapılarak sınıflarda çalgı eğitiminin gelişimini destekleyen bilimsel çalışmaların devam etmesi gerekmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Akgül, B. D. (2007). *Okul Müzik Eğitiminde Çalgı Eğitimi Uygulamaları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:15, cilt:2

Bilen, S. (1995). İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. S.14

Caine, R. N. & Caine, G. (2002). *Teachin and the Human Brain*. Çeviri Editörü Gülten Ülgen, Nobel yayınları, S.92

Günay, E. ve Özdemir, M. A. (2003). *Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. Bağlam yayınları, S.72

Küçüköncü, Y. (2006). *Türk Eğitim Sistemindeki Yeniden Yapılanma Sürecinde Müzik Öğretmeni Modelleri*. Denizli; Pamukkale Üniversitesi Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. Milli Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim 1–8. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programı İlkeleri

Sandalcı, Y. (1999). *Müzik Yolcuları*. Borusan Kültür ve Sanat Yayınları.

Tunalıoğlu, Ş. (2004). İlköğretim okullarının ikinci kademe (6.7.8.) sınıflarında okutulan *müzik derslerinde yapılan düzenli çalgı ve ses eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin müziğe ilişkin bilişsel, duyuşsal, pisikomotor davranışları, müzik yaşantısı ve benlik saygısı üzerine etkisi.* Doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı · 253 s.

Sun, M. ve Seyrek, H. (1993). *Okul öncesi Eğitiminde Müzik.* İzmir: Mey Müzik Eserlerin Yayınları. S. 54.

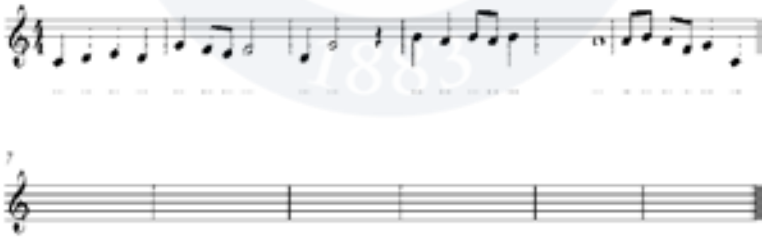
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

Ek 1 Öğrenci Performansını Değerlendirme Formu

SINIFI		1. Dönem					2. Dönem					1.DÖNEM NOTO	2.DÖNEM NOTU
ÖĞRENCİ ADI VE NUMARASI		eylül	ekim	kasım	aralık	ocak	şubat	mart	nisan	mayıs	haziran		
ÖĞRENCİ RESMİ	Araç-Gereç												
	Davranış												
	Derse Katılım												
	Performans												
	Genel görüşler												

Ek 2 Birinci Aşamada Uygulanan Yazılı Değerlendirme Örneği

- **Aşağıdaki notaları alttaki boş porteye aynı şekilde yazınız.**
- **Notaların altlarındaki noktalı yerlere bildiğiniz notaların adlarını yazınız.**
  (do re mi)



- **1 Vuruşluk notanın şeklini çiziniz_____**
- **2 Vuruşluk notanın şeklini çiziniz_____**
- **3 Vuruşluk notanın şeklini çiziniz_____**
- **4 Vuruşluk notanın şeklini çiziniz_____**
- **Bir tane yarım vuruşluk notanın şeklini çiziniz _____**
- İki tane yarım vuruşluk notanın yan yana yazılışının şeklini çiziniz_____

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ GSEB MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KORO VE YÖNETİMİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUM VE ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

Aykut Önder SARIÇİFTÇİ, Pamukkale Üniversitesi

1. Giriş

Koro ve Yönetimi dersi, üniversitelerin eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarında müzik öğretmeni yetiştiren programlar içerisinde, bu dersin öğrenilmesi, öğretilmesi ve uygulanması bakımından, çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Müzik öğretmeni adayları meslek yaşantılarını büyük oranda bu derste edindiği bilgilerle sürdürmektedir. Her sınıf bir koro, her müzik öğretmeni bir koro şefi sözü, Koro ve Yönetimi dersinin hedeflerine en yüksek düzeyde ulaşılması konusunda, dersi yürüten öğretim elemanlarına ne denli önemli görevler düştüğünü göstermektedir. Bu söz bu bakımdan içi çok dolu bir sözdür, anlamı çok derindir, önemi çok büyüktür.

Sınıfta öğrencilere müzik dersi yolu ile, yani koro yolu ile kültürümüzü, Türkçemizi doğru ve güzel kullanmayı, vatan millet sevgisini, yurt özlemini, yurttaş olmanın erdemini, barışın değerini, doğa ve hayvan sevgisini, kısacası insanı insan yapan değerlerin tümünü öğretebilirsiniz.

Bu bağlamda Koro ve Yönetimi dersini yürüten öğretim elemanının, öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi hususunda çok özenli, çok dikkatli ve çok detaylı bir çalışma içerisinde olması gerekliliği vardır. Bu dersin sonunda öğrenciler neyi bilmeli, bildiklerini ne derecede uygulamalı (beceriye dönüştürmeli) ve bu süreç devam ederken bu derse karşı nasıl bir tutum geliştirmeli? soruları, temel çıkış noktası olmalıdır. Koro ve Eğitimi dersini okutacak öğretim elemanının niteliği, alan bilgisi, seçeceği yöntem ve teknikler bu süreçte çok etkili olacaktır.

2. Yöntem

Bu araştırmanın konusu, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Koro ve Yönetimi Dersine İlişkin Tutum ve Özyeterlik Düzeylerinin Belirlenmesidir. Bu amaca yönelik, anket modeline uygun betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın evreni Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerini kapsamaktadır. Evrenin tamamına ulaşıldığından örneklem gurubu alınmamıştır.

Veri toplama aracı olarak anket geliştirilmiş, anket yirmidokuz sorudan oluşmuş, aşağıdaki üç bölmeli ve sıralamalı (ordinal) ölçeğe göre hazırlanmıştır.

( ) Evet

( ) Hayır

( ) Kısmen

Her bir soru için üç seçenek arasından bir seçeneğin işaretlenmesi istenmiştir. Anket sorularının her biri Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Koro ve Yönetimi Dersine İlişkin Tutum ve Özyeterlik Düzeylerinin Belirlenmesine yöneliktir.

Araştırmada Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Koro ve Yönetimi dersine ilişkin tutum ve özyeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik hazırlanan sorularının her birinde, kendine uygun seçenekleri işaretlemeleri sayesinde elde edilen bilgilerin çözümlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Bulgular önce tablo halinde verilmiş olup ardından sözel olarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

1) Araştırmaya katılan öğrencilerin onsekizi kız, onbiri erkek öğrencidir.

2) Öğrencilerin yirmibiri Güzel Sanatlar Lisesinden, yedisi normal lisede, biri de meslek lisesinden mezun olduklarını bildirmişlerdir.

3) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine ilişkin temel kavramları (koro, koro türleri, ses eğitimi, toplu ses eğitimi, ses ve nefes egzersizleri, vs.) bilirim sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.1 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine ilişkin temel kavramları (koro, koro türleri, ses eğitimi, toplu ses eğitimi, ses ve nefes egzersizleri, vs.) bilirim sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	27	92
Hayır	1	4
Kısmen	1	4
Toplam	29	100

Tablo 1.1 de görüldüğü gibi, Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine ilişkin temel kavramları (koro, koro türleri, ses eğitimi, toplu ses eğitimi, ses ve nefes egzersizleri, vs.) bilirim sorusuna öğrencilerin % 92 si evet, % 4 ü Hayır, % 4 ü de kısmen yanıtını vermişlerdir. Bu bulgulardan Öğrencilerin çok büyük bir bölümünün Koro ve Yönetimi dersine ilişkin temel kavramları (koro, koro türleri, ses eğitimi, toplu ses eğitimi, ses ve nefes egzersizleri, vs.) bildikleri anlaşılmaktadır.

4) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini ilgi çekici bulurum sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.2 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini ilgi çekici bulurum sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	29	100
Hayır	-	-
Kısmen	-	-
Toplam	29	100

Tablo 1.2 de görüldüğü gibi öğrencilerin tamamı Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini ilgi çekici bulurum sorusuna evet yanıtı vermişlerdir. Bu bulgulardan öğrencilerin tamamının dersi ilgi çekici bulduğu anlaşılmaktadır.

5) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine zevkle giderim sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.3 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine zevkle giderim sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	28	96
Hayır	-	-
Kısmen	1	4
Toplam	29	100

Tablo 1. 3'te görüldüğü gibi Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine zevkle giderim sorusuna öğrencilerin % 96 sı evet % 4 ü kısmen yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan öğrencilerin tamamına yakının Koro ve Yönetimi dersine zevkle katıldıkları anlaşılmaktandır.

6) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine çalışmaktan keyif alırım sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.4 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine çalışmaktan keyif alırım sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	27	92
Hayır	-	0
Kısmen	2	8
Toplam	29	100

Tablo 1.4'te de görüldüğü gibi Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine çalışmaktan keyif alırım sorusuna %92 si evet % 8 i kısmen yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan öğrencilerin tamamına yakının Koro ve Yönetimi dersine zevkle çalıştıkları anlaşılmaktadır.

7) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini diğer derslere göre önemli bulurum sorusuna ilişkin görüşleri,

Tablo 1.5 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini diğer derslere göre önemli bulurum sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	23	84
Hayır	2	8
Kısmen	2	8
Toplam	29	100

Tablo 1.5'te görüldüğü gibi Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini diğer derslere göre önemli bulurum sorusuna %84 ü evet, %8 i hayır, % 8 i de kısmen yanıtını vermişlerdir. Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, öğrencilerin çok büyük bir bölümü Koro ve Yönetimi dersini diğer derslere göre önemli gördükleri anlaşılmaktadır.

8) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinde öğrendiklerimin meslek yaşantımda gerekli olacağına inanıyorum sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.6 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinde öğrendiklerimin meslek yaşantımda gerekli olacağına inanıyorum sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	29	100
Hayır	-	-
Kısmen	-	-
Toplam	29	100

Tablo 1.6'da görürlüğü gibi Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinde öğrendiklerimin meslek yaşantımda gerekli olacağına inanıyorum sorusuna tamamı evet demiştir. Bu bulgulardan anlaşılacağı gibi, öğrencilerin tamamı Koro ve Yönetimi dersinde öğrendiklerinin meslek yaşantılarında gerekli olacağına inanmaktadır.

9) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini severim sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.7 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini severim sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	28	96
Hayır	1	4
Kısmen	-	-
Toplam	29	100

Tablo 1.7'de Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini severim sorusuna %96 sı evet %4 ü hayır

demiştir. Bu bulgulardan anlaşılacağı gibi öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini severim görüşüne çok büyük bir oranda katıldıkları anlaşılmaktadır.

10) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini aldıktan sonra çok sesli koro konserlerini mümkün olduğunca izliyorum sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.8 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini aldıktan sonra çok sesli koro konserlerini mümkün olduğunca izliyorum sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	28	96
Hayır	-	-
Kısmen	1	4
Toplam	29	100

Tablo 1.8'de görüldüğü gibi öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini aldıktan sonra çok sesli koro konserlerini mümkün olduğunca izliyorum sorusuna %96 sı evet %4 ü kısmen yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini aldıktan sonra çok sesli koro konserlerini tamamına yakınının mümkün olduğunca izlediği anlaşılmaktadır.

11) Öğrencilerin koro ile ilgili cd, kaset ve yayınları satın alıyorum sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.9 Öğrencilerin koro ile ilgili cd, kaset ve yayınları satın alıyorum sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	21	68
Hayır	-	-
Kısmen	8	32
Toplam	29	100

Tablo 1.9'da görüldüğü gibi, Öğrencilerin koro ile ilgili cd, kaset ve yayınları satın alıyorum sorusuna %68'i evet,%32 kısmen yanıtını vermişlerdir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, Öğrencilerin büyük bir bölümünün koro ile ilgili cd, kaset ve yayınları satın aldıkları anlaşılmaktadır.

12) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine zevkle çalışırım sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.10 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine zevkle çalışırım sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	28	96
Hayır	-	
Kısmen	1	4
Toplam	29	100

Tablo 1.10'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine zevkle çalışırım sorusuna %96'ı evet %4'ü kısmen yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin tamamına yakınının Koro ve Yönetimi dersine zevkle çalıştığı anlaşılmaktadır.

13) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersi müzik kültürümüzün ve evrensel müzik kültürünün öğrenilmesi açısından önemlidir sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.11 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersi müzik kültürümüzün ve evrensel müzik kültürünün öğrenilmesi açısından önemlidir sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	28	96
Hayır	-	-
Kısmen	1	4
Toplam	29	100

Tablo 1.11'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersi müzik kültürümüzün ve evrensel müzik kültürünün öğrenilmesi açısından önemlidir sorusuna %96 sı evet %4 ü kısmen yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin tamamına yakını Koro ve Yönetimi dersi müzik kültürümüzün ve evrensel müzik kültürünün öğrenilmesi açısından önemli bulmaktadır.

14) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini sevmem sorusuna ilişkin görüşleri,

Tablo 1.12 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini sevmem sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	4	16
Hayır	24	80
Kısmen	1	4
Toplam	29	100

Tablo 1.12'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersini sevmem sorusuna %16 sı evet % 80'i hayır % 4'ü de kısmen yanıtını vermişlerdir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin büyük bir bölümünün koro dersini sevdiği anlaşılmaktadır.

15) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersi sıkıcıdır Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin büyük bir bölümünün koro dersini sevdiği anlaşılmaktadır. sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.13 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersi sıkıcıdır Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin büyük bir bölümünün koro dersini sevdiği anlaşılmaktadır. sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	29	100
Hayır	-	-
Kısmen	-	-
Toplam	29	100

Tablo 1.13'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersi sıkıcıdır sorusuna öğrencilerin tamamı hayır yanıtını vermişlerdir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin tamamı koro dersini sıkıcı olmadığı görüşündedirler.

16) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinin ders programına boşa koyulduğunu düşünürüm sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.14 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinin ders programına boşa koyulduğunu düşünürüm sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	1	4
Hayır	28	96
Kısmen	-	-
Toplam	29	100

Tablo 1.14'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinin ders programına boşa koyulduğunu düşünürüm sorusuna %4 ü evet % 96 sı hayır yanıtını vermişlerdir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, Öğrencilerin çok büyük bir bölümünün Koro ve Yönetimi dersinin ders programına boşa koyulmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

17) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinden korkarım sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.15 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinden korkarım sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	1	4
Hayır	27	92
Kısmen	1	4
Toplam	29	100

Tablo 1.15'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinden korkarım sorusuna %92 si hayır, %4 ü hayır, % 4 ü de kısmen yanıtını vermişlerdir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinden korkmadıkları anlaşılmaktadır.

18) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinin öğretmeninin tutumunun bu dersten korkmamda çok büyük payı vardır sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.16 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinin öğretmeninin tutumunun bu dersten korkmamda çok büyük payı vardır sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	1	4
Hayır	28	96
Kısmen	-	-
Toplam	29	100

Tablo 1.16'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinin öğretmeninin tutumunun bu dersten korkmamda çok büyük payı vardır sorusuna %4 ü evet, %96 hayır yanıtını vermişlerdir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinin öğretmeninin tutumunun bu dersten korkmamda çok büyük payı vardır görüşüne çok büyük bir oranda katılmadıkları anlaşılmaktadır.

19) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinde öğrendiklerimle bir koro eğitimcisi olacağıma inanıyorum sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.17 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinde öğrendiklerimle bir koro eğitimcisi olacağıma inanıyorum sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	20	64
Hayır	3	12
Kısmen	6	24
Toplam	29	100

Tablo 1.17'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinde öğrendiklerimle bir koro eğitimcisi olacağıma inanıyorum sorusuna %20 si evet, %2 si hayır ve % 24ü de kısmen yanıtını vermişlerdir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin büyük bir bölümünün Koro ve Yönetimi dersinde öğrendikleriyle bir koro eğitimcisi olacağına inandıkları anlaşılmaktadır.

20) Öğrencilerin Koro çalıştırırken öğrencilerin vücut rahatlığı-yumuşaklığını sağlayabilirim sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.18 Öğrencilerin Koro çalıştırırken öğrencilerin vücut rahatlığı-yumuşaklığını sağlayabilirim sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	23	76
Hayır	-	-
Kısmen	6	24
Toplam	29	100

Tablo 1.18'de görüldüğü gibi, Öğrencilerin Koro çalıştırırken öğrencilerin vücut rahatlığı-yumuşaklığını sağlayabilirim sorusuna %76 sı evet,%24 ü kısmen yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin büyük çoğunluğun Koro çalıştırırken öğrencilerin vücut rahatlı-

ğı-yumuşaklığını sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

21) Öğrencilerin Koro çalıştırırken ses ve nefes egzersizlerini yaptırabilirim sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.19 Öğrencilerin Koro çalıştırırken ses ve nefes egzersizlerini yaptırabilirim sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	28	96
Hayır	-	-
Kısmen	1	4
Toplam	29	100

Tablo 1.19'da görüldüğü gibi, öğrencilerin koro çalıştırırken ses ve nefes egzersizlerini yaptırabilirim sorusuna %96 evet, % 4 ü kısmen yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin tamamına yakının koro çalıştırırken ses ve nefes egzersizlerini yaptırabileceği anlaşılmaktadır.

22) Öğrencilerin Koro elemanlarını ses guruplarına ayırıp, her gurubun ses sınırlarına göre çalışmalar yapabilirim sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.20 Öğrencilerin Koro elemanlarını ses guruplarına ayırıp, her gurubun ses sınırlarına göre çalışmalar yapabilirim sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	27	92
Hayır	-	-
Kısmen	2	8
Toplam	29	100

Tablo 1.20'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Koro elemanlarını ses guruplarına ayırıp, her gurubun ses sınırlarına göre çalışmalar yapabilirim sorusuna %92 si evet % 8 i hayır yanıtını vermişlerdir. Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin tamamına yakınının koro elemanlarını ses guruplarına ayırıp, her gurubun ses sınırlarına göre çalışmalar yapabilecekleri anlaşılmaktadır.

23) Öğrencilerin şarkı söylemeyle ilgili organların nasıl doğru çalıştırılacağını anlatabilirim sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.21 Öğrencilerin şarkı söylemeyle ilgili organların nasıl doğru çalıştırılacağını anlatabilirim sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	26	88
Hayır	1	4
Kısmen	2	8
Toplam	29	100

Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin şarkı söylemeyle ilgili organların nasıl doğru çalıştırılacağını anlatabilirim sorusuna %88'i evet, %4'ü hayır ve % 8'i kısmen yanıtını vermişlerdir. Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, Öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun şarkı söylemeyle ilgili organların nasıl doğru çalıştırılacağını anlatabilecekleri anlaşılmaktadır.

24) Öğrencilerin eser seçerken koronun teknik kapasitesine göre seçebilirim sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.22 Öğrencilerin eser seçerken koronun teknik kapasitesine göre seçebilirim sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	26	88
Hayır	1	4
Kısmen	2	8
Toplam	29	100

Tablo 1.22'de görüldüğü gibi öğrencilerin eser seçerken koronun teknik kapasitesine göre seçebilirim sorusuna %88 i evet, %4 ü hayır ve % 8 i kısmen yanıtını vermiştir. Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, Öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun eser seçerken koronun teknik kapasitesine göre seçebileceği anlaşılmaktadır.

25) Öğrencilerin koroda vuruş tekniklerini uygulayabilirim sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.23 Öğrencilerin koroda vuruş tekniklerini uygulayabilirim sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	28	96
Hayır	1	4
Kısmen	-	-
Toplam	29	100

Tablo 1.23'te görüldüğü gibi, öğrencilerin koroda vuruş tekniklerini uygulayabilirim sorusuna %96 sı evet %4 ü kısmen yanıtını vermiştir. Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin tamamına yakınının koroda vuruş tekniklerini uygulayabileceği anlaşılmaktadır.

26) Öğrencilerin koro eserini çalışırken her ses gurubuna nasıl söyleyeceklerini örnekle gösterebilirim sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.24 Öğrencilerin koro eserini çalışırken her ses gurubuna nasıl söyleyeceklerini örnekle gösterebilirim sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	28	96

Hayır	-	-
Kısmen	1	4
Toplam	29	100

Tablo 1.24'te görüldüğü gibi, öğrencilerin koro eserini çalışırken her ses gurubuna nasıl söyleyeceklerini örnekle gösterebilirim sorusuna %96 sı evet % 4 ü hayır yanıtını vermiştir. Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin çok büyük bir bölümünün koro eserini çalışırken her ses gurubuna nasıl söyleyeceklerini örnekle gösterebileceği anlaşılmaktadır.

27) Öğrencilerin koro ve yönetimi dersinin beni kültürel anlamda çok geliştirdiğine inanıyorum sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.25 Öğrencilerin koro ve yönetimi dersinin beni kültürel anlamda çok geliştirdiğine inanıyorum sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	28	96
Hayır	1	4
Kısmen	-	-
Toplam	29	100

Tablo 1.25'te görüldüğü gibi, öğrencilerin koro ve yönetimi dersinin beni kültürel anlamda çok geliştirdiğine inanıyorum sorusuna %96 sı evet, % 4 ü kısmen yanıtını vermişlerdir.

Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin tamamına yakınının koro ve yönetimi dersinin onları kültürel anlamda çok geliştirdiğine inandıkları anlaşılmaktadır.

28) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinin sadece alınması gereken bir ders olarak görüyorum sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.26 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinin sadece alınması gereken bir ders olarak görüyorum sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	6	24
Hayır	26	72
Kısmen	1	4
Toplam	29	100

Tablo 1.26'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinin sadece alınması gereken bir ders olarak görüyorum sorusuna %24'ü evet, % 72'si hayır, % 4'ü de kısmen yanıtın vermiştir. Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin büyük oranda Koro ve Yönetimi dersinin sadece alınması gereken bir ders olarak görmedikleri anlaşılmaktadır.

29) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinde öğrendiklerimi uygulamada zorlanacağımı düşünüyorum sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.27 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinde öğrendiklerimi uygulamada zorlanacağımı düşünüyorum sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	2	8
Hayır	25	84
Kısmen	2	8
Toplam	29	100

Tablo 1.27'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersinde öğrendiklerimi uygulamada zorlanacağımı düşünüyorum sorusuna % 8'i evet, % 84'ü hayır, % 8'i de kısmen yanıtını vermiştir. Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin çok büyük bir oranda Koro ve Yönetimi dersinde öğrendiklerini uygulamada zorlanmayacakları anlaşılıyor.

30) Öğrencilerin bir koronun karşısına geçip yönetmekten çekiniyorum sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.28 Öğrencilerin bir koronun karşısına geçip yönetmekten çekiniyorum sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	2	8
Hayır	25	84
Kısmen	2	8
Toplam	29	100

Tablo 1.28'de görüldüğü gibi, öğrencilerin bir koronun karşısına geçip yönetmekten çekiniyorum sorusuna % 8'i evet, % 84'ü hayır, % 8'i de kısmen yanıtını vermiştir. Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin çok büyük bir oranda bir koronun karşısına geçip yönetmekten çekinmeyecekleri anlaşılmaktadır.

31) Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine çok çalışsam bile başarılı olamayacağımı düşünürüm sorusuna ilişkin görüşleri;

Tablo 1.29 Öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine çok çalışsam bile başarılı olamayacağımı düşünürüm sorusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı

İstatistik Derece	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evet	2	8
Hayır	27	92
Kısmen	-	-
Toplam	29	100

Tablo 1.29'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Koro ve Yönetimi dersine çok çalışsam bile başarılı olamayacağımı düşünürüm sorusuna % 8'i evet, % 92'si hayır yanıtını vermiştir. Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin çok büyük bir oranda Koro ve Yönetimi dersinden başarılı olabileceklerini düşündüğü anlaşılmaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin Koro ve Yönetimi dersine ilişkin olarak;

Koro ve Yönetimi dersine ilişkin temel kavramları (koro, koro türleri, ses eğitimi, toplu ses eğitimi, ses ve nefes egzersizleri, vs.) bildikleri ve bunları söyleyebilecekleri,

Koroda vücut rahatlığı-yumuşaklığının ne olduğunu, ses ve nefes egzersizlerini nasıl yaptıracaklarını, koro elemanlarını ses guruplarına göre nasıl ayırıp, her guruba göre nasıl egzersiz yaptırabileceklerini bildiklerini ve bunları uygulama becerisini gösterebileceklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin tamamına yakını eser seçerken koronun teknik düzeyine uygun eser seçebileceklerini, seçilen eseri ses guruplarına örnekle gösterebileceklerini, koroda vuruş tekniklerini uygulayabileceklerini, öğrendiklerini uygulamaya geçirmede zorlanmayacaklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler koro ve yönetimi dersini sevdiklerini, ilgi çekici bulduklarını, bu derse zevkle gittiklerini, büyük oranda diğer derslere oranla önemli bulduklarını, bu dersi almaya başladıktan sonra çok sesli koro konserlerini mümkün olduğunca izlediklerini, koro ile ilgi yayınları takip edip, kaset ve cd satın aldıklarını ifade etmişler.

Koro ve yönetimi dersinin sadece alınması gereken bir ders olmadığını belirten öğrenciler, bu dersin kültürümüzün ve evrensel müzik kültürünün öğrenilmesine çok büyük katkılar sağlayacağı görüşünü ifade etmişlerdir.

Bu derste öğrendikleriyle bir koronun karşısına geçip yönetmekten çekinmeyeceklerini söyleyen öğrenciler, iyi bir koro eğitimcisi olabilecekleri görüşünde birleşmişlerdir.

Koro ve yönetimi dersinden korkmadıklarını sevdiklerini, bunda da dersi veren öğretmeninin çok büyük payı olduğunu söylemişlerdir.

Bu araştırmanın sonucuna dayanılarak, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin koro ve yönetimi dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri, bir koroyu yönetme hususunda kendilerin güvendikleri, uygulamada zorluk çekmeyecekleri söylenebilir.

Koro ve Yönetimi dersini veren öğretim elemanı, öğrencilerin bu ders sonunda neyi bilmeleri, neleri becerebilmeleri gerektiğini iyi tespit etmeli(ihtiyacı iyi belirlemeli), nasıl olumlu tutum geliştirebilecekleri konusu üzerinde titizlikle durmalı, sevmek ve sevilmek için çaba sarf etmelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Sarıçiftçi, A.Ö. (2001). *Toplu ses eğitiminde entonasyon sorunu ve çözümünde uygulanacak yöntemler.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Çevik, S. (1997). *Koro Eğitimi ve Yönetim Teknikleri*. Ankara: Doruk Yayıncılık.

Egüz, S. (1991). *Toplu Ses Eğitimi I*. Ankara: Ayyıldız Matbaası A.Ş.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

1994 ve 2006 İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI KURAMSAL ANALİZİ

Doç. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi
Dr. Barış DEMİRCİ, Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Hangi kademe ve düzeyde olursa olsun, öğretim programları; eğitim ve öğretimde birliğin, sistematik bilgi akışının ve formal eğitimin en can alıcı unsurudur. Bu bakımdan çağdaş eğitim anlayışında öğretim programlarının yeri ve önemi tartışılmazdır. Ancak farklı yaklaşım ve anlayışlar doğrultusunda program geliştirme çabaları sürekli olarak devam eder. Söz konusu süreçlerden birisi de 2005 yılı itibarı ile MEB bünyesinde yaşanmış ve öğretim programlarının tümünde köklü bir değişim ve yenileşme sürecine gidilmiştir. İşte bu değişimlerden birisi de ilköğretim kademesi müzik dersi öğretim programında yaşanmış ve gerçekleşmiştir.

1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programı, yine o dönem MEB'nın aldığı benzer bir prensip kararı doğrultusunda; felsefe ve oluşum açısından davranışçı yaklaşıma dayandırılmış olup; Bloom'un öğrenmede aşamalı sınıflama yöntemine göre şekillendirilmiştir. Davranışçı öğrenme anlayışına göre; öğrenme, bireyle bilginin arasındaki etkileşimin sonucu olarak kişinin davranışlarında oluşan değişikliklerdir. Bu eğitim anlayışına göre; farklı yöntemler aracılığıyla bütünün parçaları üzerinde elde edilen bilgiler bütünle ilişkilendirilir ve genel bir takım çıkarsamalar yapılır. 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı ise felsefe ve oluşum açısından yapısalcı-yapılandırmacı anlayış temeline dayandırılmış, ancak diğer çağdaş öğretim yöntemlerinden de yararlanma yoluna gidilmiştir. Yapısalcılığın temelleri, keşfederek öğrenme fikrine dayanır ve bireylerin kendi bilgi ve davranışlarını yine deneyimleri aracılığıyla kendilerinin oluşturacağını savunur.

Her iki öğretim programı da felsefeleri farklı olmakla birlikte, model olarak çok boyutlu çağdaş öğretim programı olarak kabul edilmektedir. Yapılan çalışmada iki öğretim programı; model, felsefe, amaç, yöntem ve içerik olarak tasarı üzerinde incelenmiş ve sonuçları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Öğretim programları, müzik öğretim programları, program değerlendirme, öğretim programları kuramsal analiz.*

1. Giriş

Eğitimin açık bir sistem olmasından, bilim ve teknolojideki gelişmelerin eğitimi doğrudan etkilemesinden, sistemin onarılıp yeniden düzenlenmesinden ve yatırımların boşa gitmesini önleme anlayışından dolayı; mutlak surette öğretimde planlı ve programlı olma zorunluluğu vardır.

Programlı eğitim, yani okul eğitimi, her alan için, her okul ve sınıf düzeyinde hedeflerin öğrenciye belirlenen süre zarfında nasıl kazandırılacağı ve öğrencinin bu davranışları istenen sürede kazanıp kazanamadığının kontrolünün planlandığı kapsamlı bir süreçtir (Sönmez, 1991).

Çağımızda bilgi ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmelerin neticesinde; toplumların yaşam standartları yükselmiş, iletişim imkanları artmış, küreselleşme süreci hızlanmıştır. Bu durum; aynı zamanda birey ve toplumların yaşamını da doğrudan etkilemiş ve ihtiyaç yapılarının yeniden düzenlenmesine yol açmıştır. Dolayısıyla bu durum ülkelerin eğitim sistemlerine de yansımış ve eğitim standartlarında da köklü bir takım değişimlere gidilmesini zorunlu kılarak; "eğitim, öğrenme, öğretim, bilgi, yöntem" gibi kavramların da yeniden yorumlanmasına olanak sağlamıştır.

Her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da çağdaş düzeye ulaşabilmenin koşulu, işlevselliği ve etkililiği kanıtlanmış öğretim yöntem ve tekniklerini algılayıp benimseyebilmekten geçmektedir. Müzik öğretiminde, doğal olarak her öğretmen kendine özgü bir yol izler. Bu kişisel öğretme metodu, öğretmenin eğitim tecrübesine, amaçlarına, sınıf ortamına ve öğrencilerin gereksinimlerine paralel olarak ortaya çıkar. Ancak öğretmenin bu kişisel yöntemini, bilimsel temellere oturtabilmesi için müzik eğitimi alanındaki Çağa ilişkin bir takım genel yaklaşım ve yöntemleri de mutlaka yakından takip etmesi tanıması gerekir. Eğitimde, artık bilginin doğrudan verilip istendiği bir öğrenme ortamı değil, aksine bilgiye ihtiyaç duyulduğu anda ulaşma becerisi kazanmış, öğrenme sürecinde aktif ve yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinmiş modern bir anlayış hakim olmuştur.

Bilindiği gibi genel müzik eğitimi; adından da anlaşılacağı üzere; program ayrımı gözetmeksizin her düzeyde ve her aşamada, herkese yönelik olup, yaşam için gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı ve dengeli - sağlıklı bireyler yetiştirmeyi amaçlar.

Bu açıdan bakıldığında özellikle ilköğretim kurumlarında uygulanan müzik derslerinin öneminin bir kat daha artacağı aşikardır. Dolayısıyla bu derslerde uygulanacak öğretim programının işlevselliği, tutarlığı ve çağa uygunluğu da müzik dersinin etkililiği üzerinde doğrudan rol oynayacaktır. Yeni bir felsefe ve anlayış doğrultusunda oluşturulan ve içerik olarak büyük ölçüde 1994 programına dayandırılan 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı; gerek bireylerin işbirliğine dayalı aktif öğrenme etkinliklerini içermesi, gerekse hoşgörü ortamında paylaşımcı bireyler olarak yetiştirilebilmelerinin önünün açılması bakımından bu bağlamda son derece önem taşıyacaktır.

2. Bulgular ve Tartışma

2.1. 1994 ve 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarının Dayandığı Temel Felsefelerin Karşılaştırılması

1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programı, söz konusu dönemde MEB'nın benzer biçimde aldığı prensip kararı doğrultusunda, diğer tüm programlar gibi davranışçı yaklaşım çerçevesinde çağdaş öğretim programı modelinde şekillendirilmiş ve programda blomm'un aşamalı sınıflandırılması esas alınmıştır. Günümüze değin pek çok öğretim programına kaynaklık eden davranışçı kurama

göre; davranışlarımız çevre tarafından belirlenir ve kontrol edilir. Ancak uygun bir çevre yaratılırsa o zaman istenilen davranışa ulaşılabilir. Davranışçıların bu anlayışı yıllarca pek çok öğretim programına kaynaklık etmiş, 1970'li yıllara gelindiğin de ise yavaş yavaş popülaritesini yitirmeye başlamıştır.

Fakat bu yaklaşım günümüzde her ne kadar popülaritesini yitirmiş olsa bile, eğitim sürecinde belli bir öğretimin varlığından söz edebilmek için, yine de somut biçimde gözlemlenebilir bir davranış değişikliğinin olması gerçeği hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir. Bu bakımdan; güncel öğretim programlarında farklı yeni bir takım öğretim anlayış ve yaklaşımları izlenir olsa dahi, temel kuramlardan biri olan davranışçı yaklaşımı programcılık anlayışından tamamen yadsımak mümkün değildir. Bu açılardan bakıldığında, 1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programını, taslak olarak her yönüyle döneminin en bilimsel ve en teknik programlarından birisi olarak kabul etmek gerekir.

Kuramcılara göre; davranışçı yaklaşımın popülaritesinin azalmasındaki temel sebepler şöyle sıralanabilir:

- Davranışçı kuramın ağırlıklı olarak gözlenebilir etkinlikler üzerinde durması
- Öğrenmeyi sadece U-T (Uyaran-Tepki) bağıntısına indirgemesi
- Öğrenmede pekiştireçleri çok önemsemesi
- Öğrenme sürecinde öğreneni edilgen sayması
- Hayvan denekler üzerinde ortaya çıkan sonuçları insanlara genellemesi (Ün, 2007).

Görüleceği üzere; davranışçı yaklaşımın giderek popülaritesini yitirmeye başlaması ile birlikte, gelişmiş ülkeler ile gerekli entegrasyonu sağlamak için 2005 yılı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı'nca benzer bir karar alınmış ve tüm öğretim kademelerinde aşamalı olarak bu kez popülaritesi yükselen yapısalcı (Constructivist) anlayışa yönelinerek ilgili tüm derslerin programları söz konusu anlayışına göre tekrar ele alınıp düzenlenmiştir. Dolayısıyla 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programının dayandığı temel yaklaşımı da güncel olan yapılandırmacılık anlayışı olmuştur.

Buna göre; müzik eğitiminde uygulanan yapısalcı anlayış:

- Öğretmeye değil, öğrenmeye önem verir,
- Öğrencilerin araştırıcılığını destekler,
- Öğrenme sürecinde daha önceki yaşantılara önem verir,
- Öğrenme de performans ve etkinliklere ağırlık verir,
- Öğrencinin nasıl öğrendiğini dikkate alır,
- Öğrencinin sosyal bir çevre içerisinde öğrenmesi anlayışına dayanır,
- Öğretimde gerçekçilik ve işlevselliği destekler,
- Öğrencilere bilgi oluşturma ve deneyimlerinden sonuç çıkarma fırsatını sağlar.

Bu anlayış doğrultusunda hazırlanan 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programın vizyonu da şöyle oluşturulmuştur:

- Kendisi ve çevresiyle barışık
- Ulusal ve uluslararası kültürleri tanıyan
- Vatan ve millet sevgisine sahip
- Çevresine karşı duyarlı
- Güzel sanatların her türüne açık
- Mutlu, kişilikli ve öz güveni olan bireyler yetiştirmek

(İlköğretim 1/8 Müzik Dersi Öğretim Programı, 2007).

2.2. 1994 ve 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarının Biçimsel Açıdan Çizelgesel Olarak Karşılaştırılması

*	1994 Öğretim Programı	2006 Öğretim Programı
1	1994 – 2006 yılları arasında 12 yıl süreyle yürürlükte kalmıştır.	2006 yılında yürürlüğe girmiştir ve halen uygulanmaktadır.
2	-	Hazırlayan özel ihtisas komisyonun isimleri programda yer almıştır.
3	Uygulama sürecinde ders kitabı koşulu vardır.	Uygulama sürecinde ders kitabı materyali yürürlükten kaldırılmıştır.
4	-	Ders kitabı uygulamasının yerine "Öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitabı" uygulamaya girmiştir.
5	Kısmen kılavuz program niteliği taşımaktadır.	Aynı zamanda kılavuz program görünümündedir.
6	Öğrenci merkezli ve çok boyutlu çağdaş öğretim programı niteliğindedir.	Öğrenci merkezli ve çok boyutlu çağdaş öğretim programı niteliğindedir.
7	Konuların üniteleştirilmesi anlayışı üzerine şekillendirilmiştir.	Öğrenme alanları anlayışı üzerine yapılandırılmıştır.
8	Genel amaçlara detaylı olarak yer verilmiştir.	Genel amaçlar öz olarak ifade edilmiştir.
9	Her devreye ilişkin özel amaçlar verilmiştir.	-
10	-	Vizyonu, misyonu, temel yapısı ve yaklaşımları hakkında açıklayıcı bilgiler yer almıştır.
11	-	Konular, diğer disiplinlerle olabildiğince ilişkilendirilmiştir.
12	-	Genel ve özel müzik öğretim yöntemleri hakkında kısa bilgiler verilmiştir.
13	706 hedef mevcuttur. 1. Sınıfta: 68 2. Sınıfta: 75 3. Sınıfta: 90 4. Sınıfta: 120 5. Sınıfta. 103 6. Sınıfta: 73 7. Sınıfta: 90 8. Sınıfta: 87	183 kazanım mevcuttur. 1. Sınıfta: 23 2. Sınıfta: 22 3. Sınıfta: 23 4. Sınıfta: 23 5. Sınıfta: 24 6. Sınıfta: 23 7. Sınıfta: 23 8. Sınıfta: 22
14	Öğrenme-öğretme durumlarına yer verilmiştir.	Öğrenme-öğretme (etkinlikler) durumları verilmiştir.
15	Ölçme-sınama durumlarına yer verilmiştir.	Ölçme-değerlendirme durumlarına yer verilmiştir.
	Görsel açıdan dizelgesel bir yapıya sahiptir.	Görsel açıdan çizelgesel bir yapıya sahiptir.
16	254 sayfadan oluşmaktadır.	83 sayfadan oluşmaktadır.

2.3. 1994 ve 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programlarının İçeriksel Açıdan Çizelgesel Olarak Karşılaştırılması

	1994 Öğretim Programı	2006 Öğretim Programı
1	Doğrudan gözlemlenip ölçülebilen davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır.	Bilgiyi bireyin kendisinin işlevselleştirdiği yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır.
2	**Modeli:** Üniteler Konular Hedefler, Hedef Davranışlar Öğrenme Öğretme Durumları Ölçme Sınama Durumları	**Modeli:** Öğrenme Alanları Kazanımlar Açıklamalar Etkinlikler Ölçme-Değerlendirme
3	Esas noktasını hedefler oluşturmaktadır.	Esas noktasını kazanımlar oluşturmaktadır.
4	Öğretmen bilgiyi hazır olarak öğrencilere aktarmaktadır.	Bilgi hazır verilmeyip, öğrenciler bilgiye ulaşmada aktif rol oynarlar ve daha sonra kendileri yapılandırırlar.
5	Bilişsel anlamda yoğun bir bilgi aktarımı söz konusudur.	Sürekli bilgi aktarımında çok, konular yaşamsal olarak öğrenciler tarafından özümsenmektedir.
6	Üst düzey zihinsel süreçlerden çok, ürün değerlendirilmektedir.	Sadece üst düzey zihinsel süreç değil, aynı zamanda süreç de değerlendirilmektedir.
7	Hedef ifadeleri öğrenci merkezlidir.	Kazanım ifadeleri öğrenci merkezlidir.
8	Programın her boyutu için farklı dilsel ifade (son takı) kullanılmıştır.	Programın her boyutunda ayrı bir dilsel ifade biçimine yer verilmemiştir.
9	Daha çok geleneksel yöntemlere yer verilmiştir.	Geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra çağdaş yöntemlere de yer verilmiştir.
10	<u>Temel Alınan Üniteler:</u> 1. Hayatımızda Oyun, Hareket, Ses ve Müzik 2. Hareket, Konuşma, Şiir ve Müzikte Hız 3. Konuşma, Şiir ve Müziğimizde Gürlük 4. Konuşma, Şiir ve Müziğimizde Ritim, Ölçü 5. Müziğimizde Ezgi, Biçim 6. Müziğimizde Tür 7. Çevremiz ve Müzik 8. Atatürk ve Müzik *Konular, ilgili ünitelerin altında yer almaktadır.	<u>Programın dayandığı Öğrenme Alan:</u> 1. Dinleme-Söyleme-Çalma (performans) 2. Müziksel Algı ve Bilgilenme (Teori) 3.Müziksel Yaratıcılık (Oluşturma-Yaratı) 4. Müzik Kültürü (Entellektüalite) *Konular, kazanımlar çerçevesinde ilgili öğrenme alanının altında yer almaktadır.
11	Konular hedeflerle ilişkilendirilmiş ve hedef davranışlar oluşturulmuştur.	Konular kazanımlarla ilişkilendirilmiş ve etkinlikler oluşturulmuştur.
12	Örnek ders işleyişi verilmiştir.	Örnek ders işleyişi verilmiştir.
13	Ölçme-sınama durumlarına yer verilmiştir.	Ölçme-değerlendirme durumlarına yer verilmiştir

2.4. 1994 ve 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programları Arasındaki Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Karşılaştırılması

Her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da hem genel, hem de özel öğretim yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Dolayısıyla bu yöntemlerden bazıları zaman içerisinde geleneksel hale dönüşebilmekte, bazıları ise dönemine göre popüler konuma geçmektedir. Ancak, her ne kadar yeni yaklaşım ve yöntemler gün yüzüne çıksa da geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin her dönemde temel dayanağı oluşturduğu gerçeğini de unutmamak yararlı olur. 1994 öğretim programı, özü itibariyle geleneksel öğretim yaklaşımlarına dayanmakla birlikte; "Genel Amaçlar" bölümü iyi incelendiğinde örneğin: 11. maddede; "derslerde vurmalı ezgi çalgısı (Orff çalgıları) kullanımı"nı teşfik etmesi, 14. maddede; "çözümleme, yaratma, yeniden bulma ve öyküleme.."gibi yeni öğretim yöntemlerin kullanımı önermesi, 19. maddede; "olabildiğince yaratıcı çalışmalara yer verilmesi"ni istemesi ve 22. maddede; "derslerin işlenişinde söyleme-çalma-yaratma ve dinleme etkinliklerine dengeli olarak yer verilmesi" gibi dersin işlenişine dair önemli hususlarda ön gördüğü açılımlarla aslında bir nevi yeni döneme yani 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programına da fazlasıyla ışık tutmuş olduğu görülecektir. Dolayısıyla, bu bölümde 1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programında kısmen de olsa üstü örtülü olarak değinilen ancak 2006 öğretim programında yer alan yeni yaklaşımlara değinilecek ve tartışılacaktır.

2.4.1. İşbirliğine Dayalı Aktif Öğrenme Yaklaşımı

Bu yaklaşım, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak öğrenmelerini gerçekleştirme sürecidir. İşbirliğine dayalı öğrenme modelinde başarıya ulaşmak için karşılıklı ilişki zorunludur.

Bu öğrenme türünün bazı avantajlarını şöyle sıralamak mümkündür:

- Grup içerisinde olumlu yönde bir bağımlılık söz konusudur.
- Liderlik, grup üyeleri arasında paylaşılmaktadır.
- Grup sorumluluğu bilinci vardır.
- Üyeler arasında öğrenmenin tam olabilmesi için kolektif ilişkilerin yapılandırılması amaçlanır
- İşbirliğine dayalı öğrenmede iletişim yeteneği, dürüstlük, karar verme, problem çözümü, paylaşma gibi sosyal beceriler doğrudan öğrenilir.
- Başarı ve ödül ortaktır (İlköğretim Müzik Dersi 6,7,8. Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2007).

Birlikte müzik yapmanın doğasında da yer alan kolektif çalışma prensibi sayesinde, bir etkinlik sonucunda tüm çocuklar birlikte amaca ulaşmış sayılır ve bu hazzı da ortak olarak paylaşmış olurlar.

2.4.2. Öğrenme Alanı Odaklı Öğretim Anlayışı

Son yaklaşımlara göre; gelişmiş ülkelerde müzik derslerinin konuları belirli alanlarda toplanmıştır. Bu sınıflandırmada müzik dersindeki öğretim anlayışı; **prodüksiyon, reprodüksiyon, resepsiyon, transpozisyon ve refleksiyon** adı altında beş alanı içermektedir. Bu öğrenme alanları;

Prodüksiyon: *Müzik üretme, müzik yaratma, doğaçlama, taklit etme, düzenleme, çalgılama, seslerle oynama.* **Reprodüksiyon:** *Müzikleri seslendirme, çalma, söyleme.* **Resepsiyon:** *Müziği dinleme, algılama, sindirme.* **Transpozisyon:** Müziği başka anlatım biçimlerine dönüştürme; hareketle, sözle, resimle yorumlama ve anlatma. **Refleksiyon:** *Müzik hakkında konuşma, müziğin kuramını, yapısını inceleme, öğrenme olarak tanımlanabilir*

Bu alanlardan her birinden oluşturulacak konular; müzik tarihinin, müzik türlerinin, çalgıların, müzik araçlarının, müzikçilerin, müzik kurumlarının ve müzik yaşamının bütün boyutları ile müzik derslerinde işlenerek bireylerin çok yönlü olarak yetişmelerini mümkün kılmaktadır (Toksoy, 2005).

Söz konusu 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı da benzer bir yaklaşımdan hareketle; **"Dinleme-Söyleme-Çalma", "Müziksel Algı ve Bilgilenme", "Müziksel Yaratıcılık" ve "Müzik Kültürü"** adı altında 4 öğrenme alanı üzerinde yapısalcı anlayışla biçimlendirilmiş ve kazanımlar bu öğrenme alanlarıyla kenetli olarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Yine benzer bir yaklaşımla; ilköğretimin devamı olan orta öğretim 2008 lise müzik dersi öğretim programı öğrenme alanları da **"Söyleme-Çalma", "Dinleme", "Müziksel Algı ve Bilgilenme", "Müzik Kültürü" ve "Müziksel Yaratıcılık"** biçiminde 5 öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır.

Yanı sıra 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı, "öğrenme-öğretme süreci" yani işleniş bölümü ile 5E modeli diye tanımlanan "Giriş" (engage), "Keşif" (exploration), "Açıklama" (explain), "Derinleştirme (elaborate), "Değerlendirme" (evaluate) basamaklarına dayandırılmış olup; programın uygulanmasında bu model temel alınarak, konuların etkinlik esasına göre düzenlenip işlenmesi amaçlanmıştır.

2.4.3. Oyun-Dans-Devinim Yaklaşımı

Öğrenci merkezli olarak düzenlenen bir öğretim sisteminde, öğrenciler derse aktif olarak katılmalı, öğretmen bilgiyi aktarmak yerine öğrencilerin bilgiyi keşfederek öğrenmelerine yönelik yol gösterici bir rol üstlenmelidir. Müzik derslerinde, bireysel etkinliklerin yanı sıra grup çalışmalarına da yer verilmeli; öğrencilerin sosyalleşmesi ve diğer bireylerle iletişim kurmasını destekleyici işbirliğine dayalı üretim anlayışı benimsenmelidir. Birlikte hareket etmeye, oyun oynamaya çok yatkın olan çocukların enerjileri müzik dersinde yapacakları danslar, drama etkinlikleri ile ön plana çıkartılmalı ve bu sayede öğrencilerin kendine olan güven duygusu geliştirilmeye çalışılmalıdır (Orff Schulwerk, 2003-4).

Son yıllarda ülkemizde de yaygınlaşan Orff çalışmalarında öğretmen rehber konumunda olup; öğrencileri yaratıcı çalışmalar için motive edip, çıkış noktası oluşturacak, aktif çalışma için yönlendirecek, doğaçlama, anlık çeşitleme ve kurgulama vb. yaratıcılığı sürekli teşvik edecektir. Orff anlayışında uygulamadan bilgiye varan, diğer bir deyişle bilgi çıkarımına yönelik çalışma biçimlerinin, yapılandırmacı anlayışın beklentileri ve çoklu zeka kuramı ile de büyük ölçülerde örtüşdüğü görülmektedir (Kalyoncu, 2008).

2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programının da temel dayanaklarından birisini oluşturan Orff öğretisine ilişkin olarak Ulrike Jungmayer'in şu sözleri konuya daha da açıklık getirecektir: "Carl Orff'un elementer müzik ve hareket eğitimi anlayışı, her çocuğun kendine özgü bir yeteneği olduğunu kabul eder. Müzik ve hareket eğitiminde söz konusu olan, sadece müzik eğitimi değildir. Buradaki amaç; insan yetiştirmektir" (Orff Schulwerk, 2006).

3. Sonuç ve Öneriler

3.1. Sonuçlar

- 1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programı 12 yıl süreyle yürürlükte kalmış, uygulamadaki görünümüne ve işlevselliğine ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Bu husus çalışmanın kapsam

dışında olmakla birlikte, 1994 öğretim programı, döneminin en çağdaş program modellerinden biri olarak müzik eğitimine damgasını vurmuştur.

- 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı ise 2006 yılı itibariyle uygulamaya girmiştir ve 4 yıldır yürürlüktedir.

- 1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programının ana materyalini ders kitabı oluşturmakla birlikte; 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı ile birlikte müzik ders kitabı uygulamasına son verilmiş, yerine öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitapları getirilmiştir.

- 1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programının felsefesini davranışçı yaklaşım, 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programının felsefesini ise yapılandırmacı yaklaşım oluşturmuştur. Ancak bu iki felsefe, öğretimin tanımı gereği birbirinden tamamen bağımsız olarak düşünülemez.

- 1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programı ünite bazında oluşturulmuş, 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı ise öğrenme alanları üzerine teşkil edilmiştir.

- Hem 1994, hem de 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı öğrenci merkezli, çok boyutlu ve çağdaş öğretim programı modeli görünümündedir.

- 1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programı; içerik ve genel/özel amaçlar bakımından, 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programına kaynaklık etmiştir.

- 1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programının her boyutuna ilişkin özel bir dilsel ifade biçimi kullanılmış olup; 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programında ise böyle bir husus göze çarpmamaktadır.

- 1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programında ölçme-sınama durumlarına yer verilmiş ancak değerlendirme boyutuna rastlanmamıştır. 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programında ise ölçme değerlendirme boyutlarına yer verilip, sınama ifadesine rastlanmamıştır.

- 1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programı her ne kadar geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerine dayandırılsa da genel amaçlar bölümünde yer alan ifadelerden de anlaşılacağı üzere; günümüzdeki mevcut popüler öğretim yaklaşımlarına (orff öğretisi, yaratıcılık olgusu, ders işleniş yöntemleri vb.) da atıf yapmıştır. Dolayısıyla bu yaklaşımların bazıları 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programına da yol gösterici olmuştur.

- 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programında; aktif öğrenme, öğrenme alanlarına dayalı öğretim, öğretimde 5E modeli ve oyun-dans-devinim gibi yeni öğretim yaklaşımları yer almıştır.

- 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı, çizelgesel döküm dışında açıklayıcı ilave bilgiler içermesi bakımından bir nevi kılavuz program görünümündedir. Bu durum 1994 ilköğretim müzik dersi öğretim programında da kısmen göze çarpmaktadır.

3.2. Öneriler

- 1994 ve 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programları da dahil olmak üzere, hiçbir öğretim programı ve kuramı birbirinin alternatifi olarak değil, aksine tamamlayıcısı olarak görülmeli ve her birinin olumlu yönleri öne çıkartılarak gerektiğinde yararlanma yoluna gidilmelidir.

- Yürürlükteki 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programının felsefesinin doğru olarak anla-

şılabilmesi için, konu alanı uzmanlarının MEB'nca müzik öğretmenlerine yönelik düzenli seminerler, hizmet içi kurslar ve interaktif sunumlar yapılmalıdır.

- 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra aktif öğrenim ve özellikle Orff öğretisi üzerinde önemle durulmalı, bu yöntemler etkinlik esası çerçevesinde derslerde mutlaka aktif olarak uygulanmalıdır.

- 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programında öngörülen performas ödevleri doğrultusunda; özellikle icraya dönük çalışmalara dayalı olarak ortaya konan ürünlerin belirli periyodlarla sergilenmesine imkan verilmeli, böylece çocukların kendine olan güvenlerinin artmasına ve aynı zamanda da sosyalleşme sürecine destek olunmalıdır.

- Program içerisinde yer alan her kazanım, mümkün olduğunca diğer öğrenme alanları ile de ilişkilendirilmeli, dersin işlenişinde etkinlik esası ve işbirliğine dayalı aktif öğrenme ve müzik-dans-devinim unsuru gözden kaçırılmamaya çalışılmalıdır.

- 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan yeni öğretilerin etkinlik esasına dayalı olarak etkili bir biçimde uygulanabilmesi için**; müzik derslerinin süresinin haftada en az 2 saate çıkarılması gerekmektedir.**

- 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı ekseninde yürürlüğe konulan "Öğretmen Kılavuz Kitabı", "Öğrenci Çalışma Kitabı"nın yanı sıra olmazsa olmazlardan biri olan ve uygulamadan kaldırılan **"DERS KİTABI"** gibi çok hayati ana bir materyal, tekrar yürürlüğe konulmalıdır.

- Belirli aralıklarla programın uygulamadaki görünümüne bakılmalı ve gelen dönütler çerçevesinde değerlendirme çalışmaları yapılarak program sürekli güncel halde tutulmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Kalyoncu, N. (2008). *Carl Orff'un Elementer Müzik, Hareket ve Konuşma Eğitimi Yaklaşımının Günümüzdeki Anlamı.* www.muzed.org.tr/index.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1994). İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). İlköğretim Müzik Dersi 6,7,8, Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları, İmpress.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). İlköğretim 1/8 Müzik Dersi Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

Orff Schulwerk. (2006). *Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.* İstanbul: İnfo 10

Orff Schulwerk. (2003-4). *Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.* İstanbul: İnfo

Sönmez, V. (1991). Öğretmen El Kitabı. Ankara: Adım yayıncılık Ltd, Şti

Toksoy, A.C. (2005). *Günümüz Müzik Eğitiminde Kullanılan Metodlar ve Yöntemlere Genel Bir Bakış.* http://www.muzikbilim.com/4e_2005/toksoy_ac.html

Ün, K. (2007). *Aktif Öğrenme, Bilişim Gelişimin Coşkusu*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KÜLTÜREL VE MÜZİKSEL ÇEŞİTLİLİĞİN TÜRKİYE'DE MÜZİK EĞİTİMİ İÇİNDEKİ YERİ

Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜDEK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

1. Giriş

Müziği "toplumsal olarak anlam verilen ses kalıpları" açısından değerlendiren Merriam, "Müzik, kültürel olarak anlam yüklü sesler içinde kalıplaşan bir etkinlikler, düşünceler ve nesneler bütünüdür" şeklinde tanımlar (Erol, 2009) . Buna göre müzik kavram, davranış ve sound (tını) dur. Başka bir deyişle, inceleme nesnesi, müziksel kavram, müziksel kavramlaştırma ve müziksel sound/tını ilişkisiyle var olmaktadır. Bu bütünsel ilişki doğrultusunda müzik, dünyadaki var oluş tarzımızdan beslenir; yani kültürümüzden, algılamalarımızdan, duyarlıklarımızdan ve bedenimizden doğar.

Nasıl tarihin hiçbir döneminde müziksiz bir insan topluluğunun yaşamadığını biliyorsak, bu farklı kültürlere ait müziklerin üst yapılarında tını düzenlemeleri düzeyinde olmasa bile derin katmanlarında - müziğin alt yapısında - evrensel pek çok benzerliklerin, hatta ortaklıkların var olduğunu da kabul etmek zorundayız. Bu evrensel ortaklıklar insanın biyolojik, sosyolojik ve düşünsel-duyuşsal yapı alanlarında, birbiri içinde erimiş olarak ortaya çıkmaktadır. Bu evrensel ortaklıklar nedeniyle müzik kültürleri arasında insanlık tarihinin bütün dönemlerinde bölgeler arası hatta çoğu kez küresel boyutta müziksel bir alış veriş yaşandı- yaşanıyor ve yaşanacaktır da… Eski uygarlıklarda bile bu alış-veriş doğu-batı yönünde çalgıların bölgeler arası dolaşımıyla sınırlı kalmadı. Ezgi modelleri, ritm kalıpları, çalma ve söyleme biçimleri müziğin ahlaksal-felsefi işlev çerçeveleri de kültürler arası yolculuklara çıktılar. Bu alış veriş, müzik kültürlerini etkilemekte gecikmedi. Yerleşik kültürler yeni etkilerle zenginleşti, değişti, gelişti, yepyeni sentezler oluşturdu. Bugün geriye baktığımızda:

- Endülüste Arap-İspanyol müzik etkileşimi,
- Trabodur sanatındaki Ön Asya etkileri,
- Müzik yazısı ve nota basımı ile yerel müziklerin tüm Avrupa'ya yayılışı
- Avrupa'daki alla Turca modası,
- Afro Amerikan caz müziğinin ve Latin Amerika dans müziklerinin kıtalar arası yayılışı ve daha nice müziksel etkileşim hep bu bağlamda yorumlanabilir (Okyay, 2006).

Bilindiği gibi her insan topluluğunun bir müziği vardır. Bu yönüyle müzik evrenseldir ancak sahip olduğu anlam bakımından bu söylenemez. Müzik evrensel bir olgu olmasına rağmen, anlamını ait olduğu kültürden alır ve farklı kültürler, müziği değişik şekillerde yorumlarlar. Kültür, insanların tüm yaşamları boyunca öğrendikleri ve bir kuşaktan diğerine aktardıklarının tamamı olarak tanımlanır. Müzik ve ona bağlı tüm eylem ve inançlar kültürün bir parçası olduğundan, müzik kültürü terimiyle de bir insan grubunun müzikle olan tüm ilişkileri kast edilmektedir.

Hepimiz bir ses dünyasına doğarız ve hangi sesin müzik olduğunu, hangisinin olmadığını başkalarından öğreniriz. Kuşkusuz kendi adımıza bizler de buna karar verebiliriz. Ancak burada can alıcı nokta odur ki, müziğin ne olduğuna, insanlar karar vermektedir.

Müzik kültürleri özellikle de günümüzde, durağan olmaktan ziyade devingen durumdadırlar; iç ve dış baskıların etkisiyle de sürekli olarak değişmektedirler. Bir müzik kültürünün yalıtılmış, durağan, dış dünyadan etkilenmemiş ve geçirimsiz bir şey olduğunu düşünmek hatalı bir yaklaşım olacaktır. Müzik kültürleri "konglomera" sı (farklı müzik kültürlerinden oluşan birleşme) dünyanın her yerinde bulunmaktadır. Bu anlamda, geleneksel müzik tarzlarının izole şekilde kalmaları gerçekten zordur. Ancak, elektronik öncesi müzik kültürlerinin hiç değişmemiş olduğu da ileri sürülemez. Diğer bir deyişle, kültürel temas, müziksel değişim ve karşılıklı değişme, elektronik medyayla başlamamıştır. Örneğin, Amerikalı Yerlilerin Hıristiyan hymnleri, Avrupalıların Amerika'ya ilk gelişleriyle başlamış olan misyonerlik çalışmalarının bir ürünüdür. Medya, değişimi kısmen artırmış ve kentli, sanayileşmiş müzik kültürlerinin tercihleri yönünde etkilenmiştir (Slobin & Tıton, 2007).

Müzik akışkandır, kültürün devingen unsurudur ve hayvanların en değişebiliri olan insanlığın ifade ve duyguyla ilgili arzularına uygun olarak değişir. Kültürün ifadesinde her alanda olduğu gibi müzik de dünya gezegeninde insanın yaşama uyarlanışıdır. Her müzik kültürü, belirli koşullar altında belirli uyarlanmalardır. Müziğe ilişkin düşünceler, sosyal organizasyon, repertuarlar ve müziğin maddi kültürü, bir müzik kültüründen diğerine çeşitlenir. Ancak bir müzik kültürünün diğerinden daha iyi olduğunun söylenmesi manasız olacaktır. Neden? Çünkü bu tür değerlendirme, tek başına bir müzik kültürünün tespitlerine dayanır. Başka bir müzik kültürünü "ilkel" olarak adlandırma, birinin kendi standartlarını onları tanımayan bir gruba zorla kabul ettirmesi demektir. Böylesi bir etnosantrizmin dünya müziği araştırmalarında yeri yoktur (Slobin& Tıton, 2007).

Yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkan "kültür yayılması kuramı", evrim kuramı ve etkisi altına aldığı Gestalt psikolojisinin birlikte algılanmasının sonucudur. Böylece müzik çalgıları, diziler, çok sesli formlar gibi belirli kültür öğelerinin bir merkezden halkalar şeklinde gittikçe genişleyerek dünyaya yayıldığı görüşü ağırlık kazanmıştır (Schneider, 1969). Kültürün yayılma kuramı, kültürel gelişimin gerçek ortamını kişi/çevre bazında ele almayarak, Avrupa merkezli bir açılım, yayılma gösterir. Yani Kültür için ölçüt Avrupa sanat müziğidir (Simon,1978).

Batı sanat düşüncesinden beslenen kaynakların çoğu müziği bir ses sanatı olarak görür; ezgi, ritim ve armoni vb. unsurlarla ilişkili düşünür. Batılı anlamda bir sanat düşüncesinin egemen olmadığı sosyo-kültürel yapılarda, müziksel kavramlar ve bunlara bağlı tanımlar Batılı perspektiften çok farklıdır. Kültürel farklılığın, yeryüzünde müzik olarak soyutlanan şeyin tüm karakteristik özelliklerini kapsayacak, ilgili tüm değişkenleri bir araya getirecek genel bir tanımını yapmayı zorlaştırdığı açıktır. Bu güçlüğü giderme yolunda "kültürel göreliliğin" altını çizerek, Batılı olmayan dünyanın müzik kültürü üzerine yaptığı çalışmalarda öne çıkan antropolojik ve etnomüzikolojik disiplinler, müziğin kültürden kültüre değişen değer bileşenleri üzerinde odaklanmaktadır.

Bu anlayışın son yıllarda müzik eğitimine yansıması, çok-kültürlülük, kültürler-arasılık, kültürel ve müziksel çeşitlilik, çift-müziklilik, yerel bilgi ve deneyimler gibi kavramlar çerçevesinde, çok yönlülüğü esas alan yeni eğitim programları geliştirme ve yerleşik eğitim anlayışını dönüştürme şeklinde olmuştur (Johnson, 2004; Belz, 2006).

Bu çalışmada, çağdaş dünyanın müzik eğitimi kavramına yönelik çok-kültürlü, çok-yönlü yaklaşımları ortaya konulacak ve bu yaklaşımların Türkiye'deki çağdaş müzik eğitimi içindeki yeri değerlendirilecektir.

1.1. Kültürlerarası (Çokkültürlü) Pedagoji

Küreselleşme ile birlikte sıklıkla dile getirilen insan hak ve özgürlükleri, etnik kimlik, kadın ve çocuk hakları, çokkültürlülük gibi konular birçok alanda olduğu gibi eğitimde de yeni pedagojik açılımların geliştirilmesi için uygun bir ortam sağladı.

Eğitimde çokkültürlü pedagoji ya da klasik kültürlerarası pedagoji de denilen bu akım Nohl'a göre (2009), azınlık ve göçmenlerin kültürlerini aşağı, noksan görmek yerine, "farklı" "bambaşka" ve ilkece "eşit değerli" görmüştür. Bu nedenle bu akım, göçmenlerin/azınlıkların asimile olmalarının gereğine inanmaz. Burada, farklı olanın kültürel bağlılığı bir dezavantajdan ziyade bir olanak olarak algılandığı için pedagojinin hedefi, farklı kültürlerin anlaşmasını sağlamaktır. Amaç, faklı/başka kültürlerle birlikte yaşayarak ortak bir yaşam için onlardan bir şeyler öğrenmenin değerine ve işe yararlılığına inanmaktır. Nohl, klasik kültürlerarası, çokkültürlü pedagojinin birçok Batı ülkesinde yer edindiğini; örneğin asimilasyoncu ideolojinin ABD'de artık zemin kaybettiğini, İngiltere'de 1970'li yıllarda çokkültürlü bir eğitim için mücadele başladığını, Avusturya'nın çokkültürlü eğitime ilk desteği veren ülke olduğunu, Almanya'da yine 1970'li yıllardan itibaren yabancılar pedagojisinden kültürlerarası pedagojiye geçildiğini ileri sürer.

Hümanist, barış yanlısı, özgürleştirici ve yerele açık bir pedagoji olan bu yaklaşım, önyargıların azaltılması, empati için eğitim, dayanışma için eğitim, çatışmaların üstesinden gelme becerisi için eğitimi savunur. Kültürlerarası pedegojinin üstesinden gelmek zorunda olduğu daha birçok sorun (yabancı düşmanlığı, ırkçılık ve ayrımcılık, etnosantrizm vb.) vardır. Nohl, bu sorunlarla baş etmede Alfred Schütz ve Thomas Luckmann'ın fiziksel ve toplumsal çevrede yön bulmaya çalışırken kullanılan günlük hayatın sorgulanmayan kesinliklerinin toplamı anlamına gelen "yaşam dünyası" kavramının iyi iş gördüğünü belirtir. Bu çerçevede kültürlerarası pedagojide, yaşam dünyaları birbirlerine rakip değil, bir zenginlik kaynağı olarak görülebilme becerisinin edinilmesidir. Çünkü günümüz toplumlarında insanlar artık farklı birçok yaşam dünyası arasında gidip gelmektedir. Nike'ye dayanarak Nohl, bu farklı yaşam dünyalarının yarattığı yabancılaşmayı aşmada ya da buna katlanmada kültürlerarası pedagojinin görev alabileceğini ileri sürer. Bu süreçte kültürlerarası pedagoji de görev, rol ve sorumluluk, örgüt üyeliği, farklı ortam mensubiyetinin artışı gibi günümüz modern insanın yaşadığı "farklı" durumlar ve değişik kültürel ortamlar arasında gidip gelmelerin yarattığı yabancılaşmanın nedenleri konusunda bilgilenmeyi gerektirmektedir. Hele ki, küreselleşmeyle birlikte çok çeşitli programların (örneğin AB çerçevesinde Erasmus ya da Europass gibi öğrenci değişim programları) devrede olduğu bir ortamda bu görev, kültürlerarası pedagoji için daha bir elzemdir. Faklı etnik kökenleri içinde barındıran, çokkültürlü, çokdilli bir toplum gerçekliği içinde yaşamanın gerekliliği, insan hak ve özgürlüklerine saygının yarattığı zorunlu bir pedagojik yaklaşımla, kültürel çeşitliliği demokratik bir çerçeveye yerleştirebilecek, bilinci ve bilgiyi yayacak bir eğitim sistemi olmalıdır. Dünyanın zengin gerçeklikleri, ulus-devletin tek kültürlülüğü yücelten pedagojik kabına sığmamaktadır. Ayrımcılık karşıtı pedagoji, kültürü bir veri, doğal doğuştan getirilmiş bir değer ola-

rak kabul etmez; aksine kültür ve aidiyet, atfetme ile oluşur. Nohl'a göre burada bir inşa süreciyle karşı karşıyayızdır; yani gerçekliğin çeşitli biçimlerde tanımlanmasıyla... Dolayısıyla ortaya çıkan sonuçların diğerine göre daha doğru ve gerçeğe daha yakın olduğunu bilebilmek mümkün değildir. Sonuç olarak, son derece teorik, çok sayıda kavramın cirit attığı, çeşitli yaklaşımların arz-ı endam ettiği kültürlerarası pedagoji, günümüz ulus-devlet ve küreselleşme gerçekleri çerçevesinde sınırları giderek zorlanan eğitim örgütlerinin maruz kaldığı gelişme ve değişimleri yeni bir çerçevede anlamak bakımından bize hiç alışık olmadığımız bir çözüm zemini sunmaktadır. Bu zemin, ulusal eğitimde ve müzik eğitiminde de artık müfredat ve ders kitaplarının, eğitim araçlarının, öğretim ortamlarının, öğretim metotlarının, öğretmen formasyonlarının teklikler (din, dil, etnisite vb.) çerçevesinde değil, çeşitli, çoğul, çok zengin ve farklı gerçeklikler içinde ele alınıp reformdan geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

1.2. Müzik ve Kimlik İlişkisi

Etnomüzikbilimci Bruno Netle (1995), "kültürel bir sistem olan müziğin özü yalnızca doğal dünyaya ait bir olgu olmaması değildir… aynı zamanda sanki öyleymiş gibi algılanmasıdır" der. Bu noktadan hareketle müziği, kendini doğal gibi gösteren kusursuz bir yapıntı olarak da tarif etmemiz mümkündür. Bir kavrayış edinmek için çabalayıp durduğumuz bu dünyada müziğin bizlere neler sunduğunu görmezden gelemeyiz. Onunla aramızda titiz ve melankolik bir mesafeyi korumak yerine etkin bir ilişkiye girmemiz gerekir. Böylece müziği sadece duyumsal bir haz ve entelektüel düşünce konusu olarak algılamakla kalmayıp aynı zamanda yapısında saklı ikna gücünü de ortaya çıkarmış oluruz. Müzik dinlerken, onun doğal dünyanın bir olgusu değil de insan yapısı olduğunun bilinciyle hareket edersek, algı dünyamızın sınırlarını genişletip ötekileştirdiklerimizi anlamak ve farklılıklarımızdan yeni ve daha geniş bir toplumsal, hatta evrensele ulaşan ideal bütünlüğe ulaşmak için kullanabileceğimiz bir araçtan kendimizi yoksun bırakmamış oluruz.

Adorno'nun açıkça vurguladığı gibi; eleştirel kuram, müziği kendi tehlikesi ile baş başa bırakır; bir ideolojik aracı olarak müzik benzersiz güçlere sahiptir. Hem kendimizi bu güçlere karşı korumak hem de tam tersini, onlardan haz almak için müziğin işleyişini, çekiciliğini anlamamız gerekir. Bunu yapmak için de müziği sadece duymamız değil, okumamız da gerekir: elbette kelime anlamıyla notalama terimiyle değil, ama kültürün, toplumun, sizin ve benim bir parçamız olarak içimizde taşıdığı önem için (Paddison,1993).

Farklı kültürlerin müziğini dinlememizin nedeni sadece o kültüre ait olan güzel sesler değil, o kültüre ait bir kavrayış da edinebilmektir. Müziği, diğer kültürleri anlamada bir araç olarak kullanırsak, o zaman onu aynı biçimde, kültürel kimliği tartışma aracı olarak da görebiliriz. Buna verebileceğimiz bir örnek, savaş sonrası Avustralya müziğidir: Bazı büyük besteciler Avustralya'ya dünyanın öbür ucundaki bir Avrupa kültürü değil de Pasifik bölgesinin ayrılmaz bir parçası olarak daha geniş bir kültürel ve politik konum kazandırmak için müziklerinde Avustralya yerlileri ve Doğu Asya etkilerini birleştirmişlerdir. Benzer, ancak daha çatışmalı bir durum, Çin ve diğer Doğu Asya ülke müziklerinin etkisine, uluslararası popüler ve sanat müziğinin de eklemlendiği Hong Kong müzik kültüründe yaşanmıştır. Bu coğrafyada müzik, eski sömürgenin kültürel kimlik arayışını ya kendi başına ya da 1997'den beri daha geniş bir varlığın parçası olarak dile getirmiştir. Müzik kimlik arayışını temsil etmiş, onun bir parçası olmuştur. Müzik, kültür aşırı iletişimi mümkün kılmasaydı, bu şekilde kullanılamazdı. Bu da demektir ki, müzik sadece kültürel ötekiyi anlama yolu değil, aynı zamanda süreç içerisinde kendi konumunuzu değiştirme, kimliğinizin oluşumunu ve yeniden oluşumunu da düzenleme yöntemidir. Kısaca müzik, kültürel kötümserlikten çıkış yolunun bir simgesidir. Ancak

bu konudaki kötümser düşüncelerin de bazı haklı yanları vardır; çünkü körü körüne iyimserlik ve modernist ütopyalar da kendi içinde kimi sakıncalar taşımaktadır. Müzik, kültür aşırı bir anlayış aracı oluyorsa, kültür aşırı bir yanlış anlamanın aracı da olabilir. Gray Tomlison'un söylediği gibi, eğer başka zamanların ve yerlerin müziğini dinlemeyi fazla basit, kendi anlayış ve zevkimize fazla uydurulmuş buluyorsak, o zaman bu tür müziği kendi değerlerimiz içinde özümsemeye çalışırken, bağımlı halkların söylediklerine kulak vermek için ciddi bir gayret göstermeden onları anladıklarını varsayan Batılı sömürgecilerle benzer bir anlayış sergilemiş oluruz (Cook,1999). Bu noktadan hareketle bir kez daha vurgulamak gerekirse; müziğin kültürlerarası bir ilişki kurabileceği kesindir. Kültürel farklılıkların yaratacağı sorunların üstesinden gelmek kolay olmasa da müziğin bizlere en azından bu farklılıkların bilincine daha iyi varabileceğimiz bir bakış açısı kazandıracağı ortadadır: Unutulmamalıdır ki, farklılıklar, benzerlikler ortamında belirginleşir.

1.3. Neden Avrupa Merkezli Müzik Kültürü?

Günümüz toplumunda müziğin edinilebilirliği, bazı bakımlardan 19. yy. düşüncesinin zirvesini temsil ediyorsa, başka bakımlardan son derece farklıdır. Beethoven zamanında ve o yüzyıl boyunca halka açık bir konser salonunda ya da evde duyabileceğimiz tek müzik canlı müzikti. Ancak günümüzde hayali müzik müzesi, sanki tüm çevremizi sarmışçasına her yerdedir. Artık müzik raflardan indirilebilen ya da web'den yüklenebilen hemen hemen sonsuz bir kaynaklar havuzudur (Cook, 1999). Dünyanın her köşesinden gelen müziğe ulaşabilmemiz, değişik müziklerden söz etmenin değişik mutfaklardan söz etmek kadar kolay ve kuşku götürmez hale geldiğini göstermektedir.

Müzik hakkında geçmişten devraldığımız düşünme tarzı artık günümüzde o küçük "müzik" sözcüğüyle kastedilen uygulamalar ve denemeler çeşitliliğinin hakkını verememektedir. 19. yy. ya da 20. yy. başı Avrupa düşünce yapısıyla günümüzün sömürgecilik sonrası çokkültürlü toplumunun koşulları arasında önemli farklılıklar vardır. Geçmişteki düşünce yapısına göre, Batı sanatının ve biliminin gerçekleştirdikleri bir tür altın ölçüyü simgeliyor, başka çağlarda başka yerlerde yapılanlar bu ölçüye göre değerlendiriliyordu. Ama artık uygarlığın ilerleyişine inanmakla, dünyada her biri kendi değer sistemine sahip, birçok farklı uygarlığın olduğunu ve olmaya da devam edeceğini kabul etmek gerekmektedir (Cook, 1999).

Avrupa merkezli üstün kültür anlayışı daha fazla müsamaha gösterdiği müzik kültürlerine bile uzun yüzyıllar boyunca hep ilkel, yarı yolda kalmış, gelişmesini tamamlamamış, bozulmuş müzik kültürleri olarak baktı. Ancak son yüz elli yıl içinde doğup gelişen yeni bir müzikbilim alanı, karşılaştırmalı müzik bilim, Avrupa müzik kültürü dışında kalan kültür bölgelerinin müziklerini önce tek tek, sonra da aralarındaki ortaklıkları ve farklılıkları da ortaya çıkaracak biçimde araştırmaya başladı. O zaman görüldü ki, Avrupa dışı müzik kültürlerinden de pek çoğu olgunlaşmış, yapısı ve işlevi belirgin, geniş dağarlı sanat müzikleri, geniş kırsal kesimin yaşadığı zengin bir halk müziği ve ara bölgede yaygın bir kentsel popüler müzik içermekteydi (Okyay, 2006).

Yaklaşık 1950'lerden beri yapılan yoğun alan çalışmaları sırasında, halkın bilgisine başvurulmuş, müzikle ilgili benzer fenomenlerin farklı kültürlerde çok çeşitli kaynaklarının ve anlamlarının olduğu açıkça ortaya konmuştur. Biyolojik altyapı ve kültürel üstyapı, özgül kültürel norm sistemleriyle ortaya konulan çok yönlü bir değişim ilişkisi içindedir. Böylece her kültür kendi sosyokültürel koşulları çerçevesinde kendi müzik tarihini oluşturmuştur (Netle, 1983).

Ancak müzik tarihi ya da bu tür içeriğe sahip diğer ders kitaplarında yüksek ve alçak sanat diyebileceğimiz bir ayrım hala sürmektedir. Bu kitaplar, önce Avrupa'da odaklaşan sonra da 19. yy.da

Kuzey Amerika'ya yayılan Batı "sanat" müziğinin hikâyesini anlatırlar. Sonlara doğru popüler müzik hakkında bir iki bölüm eklenir ya da İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bir tür alternatif "sanat" geleneğine dönüşen caz ve rock üzerinde yoğunlaşılır. Açıkça görüldüğü gibi burada bir tür ayrımcılık söz konusudur, popüler kültür, "sanat" geleneğinden ayrı tutulmaktadır. Ayrıca ortada Batılı olmayan geleneklere karşı takınılan bir tutum vardır. Bazen geleneksel avcı ve göçebe toplulukların ilkel müziğiyle başlanıp çabucak Asya müziğinin karmaşık geleneklerine geçilir ve sonra hemen Batı sanat müziğinin gerçek hikâyesi başlar.

Batılı olmayan kültürleri başlangıçlarla, Batılı kültürleri de ilerlemeyle ilişkilendiren böyle bir düzendeki üstü kapalı çağrışımları görmemek hemen hemen imkânsızdır. Bu düşünüş tarzını 20. yy'ın başında, Avrupa'nın dünyadan hayli ileride olduğu dönemlerde görmek belki olağan olabilirdi. Ancak 21.yy.'ın ikinci on yılında hala bunlarla karşılaşmak şaşırtıcıdır, çünkü söz konusu durum gerek dünyada gerekse Türkiye'de günümüzün çoğulcu toplumundaki müzik anlayışı için tümüyle yetersiz bir temel oluşturmaktadır. 19.y.y.'ın tartışmasız etnomerkezci, tekilci, seçkinci, kurumsallaşmış kültürü yerini artık çoğulcu alt kültürlere bırakmıştır.

Müzik eğitimi, insanın müziğe nasıl katıldığını öğrenmesi, insanın kendini tanımasıdır. Dolayısıyla, başlangıç noktası ister konser ya da diskoya giderek, ister oturma odasında dinlenirken ya da çalışırken mırıldanarak olsun, müzik eğitiminde geçerli olan temel algı, müziği nasıl kullandığımız, içselleştirdiğimiz ya da ne şekilde önemsediğimiz olmalıdır. Neyi nasıl dinlememiz gerektiğini belirleyen alışagelmiş yargılamalardan, özellikle de başka bir çağdan kalma yargılamalardan kaçınılması gerekir.

Müzik eğitimi veren kurumlarda müzik kültürünün nasıl oluşturulup kabul ettirildiğinin temel örneği, "kulak eğitimi" terimiyle açıklanan bir tür şartlanmadır. Öğrencilere gamın notaları, "yaygın uygulama" armonisinin akor tipleri ve klasik geleneğin temel biçimsel şemaları (ikili, üçlü, sonat vb.) gibi şeyleri tanımaları öğretilir. Bununla müziğin, tıpkı bir evin tuğlalarla inşa edilmesi gibi, yalnızca duyulan "şeyler"le, yani notalarla inşa edildiği türünden bir algı biçimi yaratılıp öğrenciler Batı müzisyenlik dünyasındaki gibi şekillendirilmektedirler. Bunun da iki sonucu vardır. Birincisi müzik öncelikle yaptığımız bir şey olmaktan çıkıp bildiğiniz bir şeye dönüşmektedir. Başka bir deyişle, müzik bilgi endüstrisinin ve uygulamadan çok kurama değer verme eğilimindeki bir toplumun yapılarının kapsamı içine girmiştir. İkincisi müziğin başka biçimlerde işleyebileceğini anlamak ya da işleyebildiği zaman onu doğru duymak gittikçe zorlaşmaktadır. Bu durumda her düzeydeki müzik bilginiz, kulaklarınızı müziğe açar ya da kapar; belirli müzik türlerini size "doğal" gösterir, diğerlerini yalnızca anlaşılmaz değil, aynı zamanda dinlenemez kılar (Cook, 1999).

Bunlardan yola çıkarsak, müzik eğitiminin Türkiye'de politik ve kültürel bir tartışma alanı haline gelmesine pek de şaşırmamak gerekir. Müzik eğitiminin amacı, öğrencileri Batı geleneğinin muğlâkta kalan seçkin başyapıt geleneğine alıştırmaktan çok, onların müziğin yaratılma ve anlaşılma sürecine katılmalarını sağlamak olmalıdır: Bach ve Beethoven ders programlarındaki yerlerini korurken, bunun yanında örneğin etnik müzikler, belki Beatles ya da Hint müziğine de programlarda yer ayrılabilmelidir. Müzik eğitimimizde Türk toplumunun çokkültürlülüğünü kabul ederek, bunun bir sonucu olarak ortaya çıkan sanat ve popüler gelenek zenginliğinin tadı çıkarılabilir. Dünyada, özellikle Britanya ve Amerika'da, Batı sanat geleneğini uygarlık olarak tanımlayan ve çokkültürlü sanatların ders programlarına girmesini eğitim standartlarında bir düşüş olarak görenlerden gelen bir itiraz vardır. Bach'tan ve Beethoven'dan söz etseler de asıl söz konusu olan toplumsal ve siyasal statükonun desteklenmesinde seçkin kültürün oynadığı roldür. Türkiye'de yıllardan beri süre gelen şey de bu değil midir? Müziğin kişisel ve toplumsal değişim aracı olarak müzik eğitimimizde rolünün

vurgulanmaması onun dünyevi yapısının, deyim yerindeyse sosyo politik yapıların içinde hapsolmasını getirmiştir. Müzik kişisel manada kim olduğumuzu belirleme araçlarından biridir ve seçimin hiçbir zaman tümüyle kendimize ait olmaması, sahip olduğumuz bu özgürlüğü değerlendirmemek için gerekli bir neden değildir. Müzik eğitiminin çokkültürlülük içinde ele alınması belki kendimizi Afrika müziğinde, belki Balkan müziğinde, belki de Uzak Asya müziğinde anlamamızı sağlayacaktır.

2. Sonuçlar ve Öneriler

Hayatta olduğu gibi müzik alanında da çok muhafazakâr davranış ve tercihlerle karşılaşılmaktadır. Çeşitli yapay ayrılıklarla kafası zaten karışık olan toplumda, müzik türleri arasında ayrımcılık fikrini ısrarla savunan müzik eğitimcilerine rastlamak mümkündür. Oysa bu ayrım yapılacaksa, bunun iyi müzik ile kötü ve yoz müzik ayrımı şeklinde yapılması, türler arasında ki etkileşimden korkulmaması, hatta yeri geldiğinde özendirilmesi, müzik eğitimimizde var olması gereken bir yaklaşımdır.

Müzik türleri arasındaki etkileşimin olumlu sonuçları Avrupa'da, Amerika'da ve Türkiye'de yaşanan çeşitli örneklerde görülmektedir. Operanın popüler hala gelmesinde Üç Tenor'un kitleye dönük konserleri, klasikçilerin tutulan pop-rock parçaların klasik versiyonlarını düzenlemeleri, yerel ezgilere ve eski makamlara yönelen caz sanatçılarının giderek çoğalması gibi örnekleri sıralayabiliriz. Fakat sosyal hayatta var olan bu yenilikleri müzik eğitimimizin temel yaklaşımları arasında yeterince gördüğümüz söylenemez. Bu bağlamda müzik eğitimimizin bu tür çalışmalara ön yargı ile yaklaşmaması, onları reddetmemesi, aksine dinlenmesi ve benzer çalışmaların yapılması için özendirmesi gerekir (Karamankaptan, 2005).

Türkiye'de yanlış müzik tarihi bilincinin, müzik-kültür mirası açıcısından müzik eğitimine yansıyan sonuçlarından biri de, bu ülke topraklarındaki mozaiğin Türk-İslam ekseni dışındaki tüm zenginlik damarlarına sırt çevirmiş olmasıdır. Kuşkusuz bu, ulus-devlete özgü bir kompleks ile Türk-İslam sentezi'nin bir başka buluşma noktasıdır. Türkiye coğrafyasındaki kültürel çeşitliliğin gerek genel müzik eğitiminin gerekse de etnomüzikolojinin gelişimine yeterince olumlu katkılar sağlayamadığını söylemek mümkündür. Bu sonucun doğmasında, sahip olunan kültürel çeşitliliğe karşı takınılan yaygın olumsuz ve önyargılı tutumların etkisi büyüktür (Tansuğ, 2007).

Avrupa müziği ile 200 yılı aşkın bir süredir giderek artan bir yoğunlukta iletişim içindeyiz. Kendi seçimimiz de bu yönde olmuştur. Bir sömürge gibi buna zorlanmasak da yenileşme ve çağdaşlaşma irademiz bize, Avrupa sanat müziğini öğrenme ve benimseme yolunu açmıştır. Ancak yüzeysel bir öykünmeden öteye gidemeyen bu iradeyle sahip olduğumuz tüm zengin müzik mirasımızı çağdaş sanat müziğimize ne ölçüde yansıtabildiğimiz üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Dolayısıyla müzik sanatımızın salt öykünme bir Avrupa müziğine evirilmesini mi istediğimizi, yoksa Avrupalıların kültür çeşitliliğine saygı sloganını da sınarcasına özgün bir müzik sanatımızı, kültürel çeşitliliğimizle ve Avrupa müzik sanatıyla etkileşime sokmayı mı istediğimizi kendimize sormamız gerekir (Okyay, 2006).

Bu durumda müzik öğretme-öğrenme ortamlarının tasarlanmasında farklı müzik türlerini dikkate almak ve özgün müzik sanatımızı oluşturmak, temel bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'deki kültürel çeşitliliği müzik eğitimi açısından kabul etmek, öğretim ortamını düzenlerken bunları dikkate almak ve bu farklılıkları tartışmaya açık olmak, kültürel zenginliği sınıf ortamına taşımanın önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda özellikle farklı müzik kültürlerine açık olan, bu değerleri anlama ve yaşatma gerekliliğine inanan müzik öğretmeni profiline ihtiyaç

duyulmaktadır. Müzik öğretmenlerinin bu yönde bir anlayışa sahip olabilmesi için çokkültürlü bir öğretim ortamının tasarlanması konusunda bilgi sahibi olması ve sınıf atmosferini farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde kurgulaması yönünde bilgilendirilmeleri gerektiğine inanılmaktadır.

Özellikle müzik öğretmeni yetiştiren fakültelerde bulunan müzik eğitimcilerinin çokkültürlü müzik öğrenme ve öğretme süreçlerine dahil edilmelerinin önemli olduğu, bu doğrultuda onları gözlemleyen müzik öğretmeni adaylarının da öğreticileri model alabilecekleri ifade edilebilir. Teresa ve Pivera'nın (2004) vurguladığı gibi, kültürel duyarlılığı öğretmen adaylarına öğretmek yerine, çokkültürlü eğitim ortamı yaratıp öğrencilerin gözlem ve değerlendirme yapmalarına fırsat tanıyarak çokkültürlülüğü içselleştirmelerine katkıda bulunulabilir.

Hızla değişen bir dünyada, kimliğini koruma öğretisini değil, değişme öğretisini benimseyenler varlığını koruyabilmektedir. Evrimci düşünce açısından bakıldığında bu belirlemede çelişki söz konusu değildir (İzbul, 2004). Teknoloji, ekonomi, toplumsal ve siyasal dizge yumağında çağdaş değişim çizgisini izlemekte güçlük çeken kültür toplulukları için gelenek güvencesinden söz edilemez. Ulusal kültüre hizmet, her kuşak için atalarımızın dünyası ile çocuklarımızın dünyası arasında uzlaşmayı sağlamak şeklinde anlaşılmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Belz, M. J. (2006). *Opening the Doors to Diverse Traditions of Music Making: Multicultural Music Education at University Level.* Music Educations Journal, V.92, No.5, 42-45.

Cook, N. (1999). *Müziğin ABC'si*. (Çev. Turan Doğan), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Erol, A. (2009). *Müzik üzerine düşünmek.* İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

İzbul, Y. (2004). *Kültür ve kültürel süreçler*. (Hacettepe Üniversitesi Antropoloji Bölümü Kültür Antropolojisi Ders Notları, 1978-1984).

Johnson, B. L. (2004). *A Sound Education For All: Multicultural Issues in Music Education.* Educational Policy, V.18,116-141.

Karamankaptan, Ş. (2005). *Müzikte ilerici muhafazakârlık*. Şeker Sanat Dergisi, Sayı.57, 27.

Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston. Northwestern University Press.

Nettl, B. (1995). *Ethnomosicological Reflections on Schools of Music.* Urbana, 11: Illinois University Press. s. 181.

Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology*. Twenty-nine Issuse and Consepts. Urbana/Chicago/London.

Nohl, M. A. (2009). *Kültürlerarası pedagoji (Çev. R.Nazlı Somel), İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayını.292 s.*

Okyay, E. (2006). *Müzik ve Avrupa Birliği.* Şeker Sanat Dergisi. Sayı 62, 30-31.

Paddison, M. (1993). *Adorno's Aesthetics of Music*. Cambridge Üniversity Press. Cambridge.

Schneider, M. (1969). *Geschichte der Mehrstimmigkeit*. 2. Auflage. Tutzing: Schneider.

Simon, A. (1978). *Probleme, Meyhoden und Ziele der Ethnomusicologie*. Jahrbuch für musicalische Volks-un Völkerkunde, 9,8-52.

Slobin, M. & Tıton, T. J. (1992). *Worlds of Music.* Schirmer Boks, New York. (Çev. Okan Murat Öztürk).

Tansuğ, F. (2001). *Musiki mirasımıza bakışta milliyetçiliği aşma zorunluluğu.* (İzmir, Müzikoloji Derneği Sempozyum Bildirileri 2000).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ DERSİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YANSIMALARI

Dr. Banu ÖZEVİN TOKİNAN, Dokuz Eylül Üniversitesi

1. Giriş

1998 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılandırma sürecinde ve sonrasında Eğitim fakültelerinin işlevi sıkça tartışılmıştır. Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK) 1998 yapılandırmasının gerekçelerini açıklarken eğitim fakültelerinin asli görevlerinden biri olan öğretmen yetiştirme işini ihmal etmeye başladığını ve sınıf ortamına yeteri kadar hazırlanmamış olan öğretmen adaylarının, bu ortamlara girdiklerinde önemli sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu belirlemenin ardından yapılan düzenleme ile her fakültenin kendi misyonu çerçevesinde çalışmalarını sürdürmesinin ve alan öğretiminin önplana çıkarılmasının gerekliliği ortaya konmuştur. Bunun sonucunda önceki yıllarda ihmal edilmiş olan Özel Öğretim Yöntemleri alanının bir disiplin olarak tanımlanması ve bu alanda elemanlar yetiştirilmesi, özel öğretim yöntemleri dersinin saatinin artırılması ve alanın uzmanları tarafından okutulmasının önemi vurgulanmıştır (YÖK, 1998a).

Her alanın kendine has yapısı, bu alanın nasıl öğretileceği ile ilgili özel öğretme yöntemlerini gerektirir. Sosyal bilimler, fen bilimleri veya güzel sanatlar eğitimlerinin, hatta güzel sanatlar eğitimi adı altında birleştirilen resim ve müzik eğitiminin birbirinden farklı öğretim yöntemleri olması doğaldır. Müzik, soyut bir sanat alanıdır, dolayısıyla diğer alanların özel öğretim yöntemlerinden farklı düzenlemeler gerektirir. Müzik alanındaki konuların çeşitliliği, özelliği neyin öğretileceğini ve özellikle aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı konusundaki çeşitlilik seçilen konunun nasıl öğretileceğinin önemini göstermektedir. Ayrıca sık sık bireysel değerlendirme yapma durumu, değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda diğer alanlara göre farklılıklar görülmesine neden olmaktadır. Değişik yetenek düzeylerinde karşımıza çıkan öğrencilerin düzeylerine uygun müzik yaşantıları yaratmak ve doğru değerlendirmeleri yapmak bilginin yanı sıra daha üst düzeyde beceri gerektirir. Bu da müzik öğretmenliği lisans programlarındaki özel öğretim yöntemleri derslerinin niteliği ile doğrudan bağlantılıdır (Özevin Tokinan, 2010).

Müzik öğretmenliği lisans programı'nda yer alan müzik alan dersleri[1] ile öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasında bir köprü görevi olan, başka bir ifadeyle müzik alanının öğretmenliğinin nasıl

[1] Ayrıntılı ayrım için bkz: Kalyoncu (2005), Küçüköncü (2003).

yapılacağını, daha başka bir ifadeyle nasıl bir müzik öğretmeni olunacağını öğretmeyi hedefleyen özel öğretim yöntemleri dersi, bu özellikleri ile YÖK'ün yeniden yapılandırma sürecinde bu derse verdiği özel önemi hak eder niteliktedir.

İyi bir müzik öğretmeninin hangi niteliklere sahip olması gerektiği sorusu konunun uzmanlarınca tanımlanmıştır. Bu tanımlara bakıldığında şu özellikle önplana çıkmaktadır. Müzik öğretmeni:

- Sesini ve çalgısını iyi kullanır.
- Müzik kültürü donanımlıdır ve öğrencilerinin müzik kültürü donanımı edinmesini sağlayacak çalışmalar yapar.
- Müzik dağarcığı konusunda yeterlidir.
- Estetik duyguları gelişmiştir.
- Müzik sanatının psikolojik ve sosyolojik temellerini kavrar.
- Yaratıcıdır ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirecek çalışmalar yapar.
- Empati kurar.
- Ders içi ve ders dışı etkinliklerde kısa ve uzun vadeli planlarla öğrencilerini yönlendirebilecek bilgi ve beceriler ile donanımlıdır.
- Müzik teknolojisinden yararlanabilecek bilgi ve becerilerle donanımlıdır.
- Öğrencilerin öğrenme stillerine göre ders işleyebilme yeterliklerine sahiptir.
- Öğrencilerinin kendilerini müzikal olarak özgürce ifade edebileceği ortamlar hazırlar.
- Aktif müzik öğretim yöntemlerini bilir ve bu yöntemleri doğru ve ortama uygun biçimde uygular.
- Dünyadaki eğitimsel gelişmelerden haberdardır.
- Toplumsal olaylarla müzik eğitimi sorunlarına duyarlıdır ve sorunlara çözüm üretecek birikimdedir.
- Öğrencilerin müziksel potansiyelinin (becerilerinin) gelişim çizgisini saptayarak doğru değerlendirmeler yapar ve bu değerlendirmeler doğrultusunda dersin içeriğini gözden geçirir ve yeniden düzenler (MEB, 2008; Akbulut, 2006; Barışeri vd., 2006; Küçüköncü, 2006; Uçan, 2006; Bilen, 2005; Kalyoncu, 2005; Töreyin, 2004; Sevgi, 2003; YÖK, 1998b).

Nitelikli müzik öğretmenlerinin yetişmesi, lisans eğitimi süresince alınan 'alan dersleri' ve 'öğretmenlik mesleğine yönelik dersler' yanında, öğretmen adayının "müzik öğretmeni" olmasını ve yukarıda sayılan niteliklerin öğrencilere yansımasını sağlayan özel öğretim yöntemleri dersinin niteliği ile ilişkilidir.

Bu çalışmada, üniversitelerin müzik öğretmenliği bölümünden mezun olmuş öğretmenlerin meslek yaşamlarında kullanımları açısından; müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin ise öğretmenlik uygulaması dersinde kullanımları açısından özel öğretim yöntemleri dersine bakışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 1998 Reformu sonrasındaki programda eğitim görmüş ve mezun olduktan sonra müzik öğretmeni olarak çalışan ve soruları cevaplamaya gönüllü olan 18 kişi ile 2009-2010 Öğretim Döneminde 4. sınıfta okuyan iki dönem özel öğretim yöntemleri dersi almış ve Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmenlik yapma imkanı bulan 9 kişi olmak üzere toplam 27 kişi katılmıştır.

Çalışmada veriler nitel araştırma tekniklerinden görüş alma yoluyla toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını nasıl düzenledikleri, hangi yöntemleri kullandıkları, bu yöntemlerin öğrenciler üzerindeki gelişimsel ve psikolojik etkilerinin neler olduğu ve özel öğretim yöntemleri dersinin öğretmenlikleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ölçmeyi hedefleyen 11 tane soru oluşturulmuştur. Fikirlerine başvurulan 6 uzmanın görüşleri sonrasında 3 soru formdan çıkarılmış, 1 tanesi yeniden düzenlenmiştir. Görüşme yapılan gruba Öğretmenlik Uygulaması dersine giren ve değerlendirme yapma imkanları bulunmayan öğretmen adayları da dahil edildiği için 8 sorudan oluşan görüşme formunda değerlendirme ile ilgili sorulara yer verilmemiştir. Görüşmeler sonrasında katılımcıların sorulara verdiği cevaplar uzman görüşü alınarak kodlanmıştır. Deneklerin yanıtlarının kodlandığı kategoriler, bu kategorilerde yer alan örnek cümleler ve bu cümlelerin kullanım sıklığı Tablo 1'de yer almaktadır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Örnek tümce	f
1-En çok yararlanılan ders	Özel Öğretim Yöntemleri	23
	Oyun, Dans, Müzik	16
	Çalgı Eğitimi	13
	Ses Eğitimi	8
	Piyano	8
	Eşlik	7
	Öğretmenlik Uygulaması	7
	Eğitim Müziği Dağarı	6
	İşitme-Armoni	3
2-Kullanılan yöntemler	*Orff-Schulwerk*	13
	Beden dilini kullanarak yaptığımız ritim çalışmalarını çok kullanıyorum, heykel oyununu, çalgılarımızla beraber okulda öğrendiğimiz her türlü etkinliği tek tek dersimde işliyorum ve çok faydasını görüyorum, müzik eşliğinde hep birlikte yürüyüp müziği tanıyarak yaptığımız tüm etkinlikler.	
	Masal yoluyla ritim çalışmaları. Daha sayılacak çok şey var aslında ama bir de bobo adlı şef kuklamız vardı O kukla sayesinde şarkıların sadece nüanslarını değil, zaman zaman şarkı sözlerini de ondan öğrendiler.	
	Kodaly	
	Kalplerden ritm duygusunun gelişmesi ve nota öğretim yöntemini oldukça uyguladım.	
	Kodally yöntemi ve fonomimi tekniğinden oldukça faydalanıyorum.	2

3-Sınıf atmosferine göre düzenleme	*Olumlu* Özel öğretim dersinde, ses elde edebileceğimiz her şeyin bizim için müzik demek olduğunu öğrendik. Bu yöntemler çok esnek yöntemler olmaları açısından sınıfın fiziki şartları, öğrencilerin kişisel özellikleri ve psikolojik durumları ne olursa olsun her ortamda rahatlıkla kullanılabiliyorlar. Her sınıfın atmosferinin farklı olması ve yöntemlerin o sınıfa göre düzenlenmesi aslında bir çeşitlilik yaratıyor. İşin en güzel yanı da bu bence. *Olumsuz* Sadece sınıfta öğrenci sayısı arttığı zaman zorluk çekiyordum. Çünkü sınıfım çok küçüktü. Yeterli alanım yoktu. Aslında bu yöntemi uygulayabilmem için sayıdan çok öğrencilerle birlikte rahat edebileceğim alan daha önemli. Mümkün olduğunca farklı yöntemler kullanmaya çalışıyorum; fakat sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle etkinlikler her zaman tam anlamıyla yapılamıyor, sınıflar öğrencilerin rahat hareket edebilmesi için çok elverişli değil.	25 2
4-Öğrencilerin gelişimi	Öğrencilerin farkındalıkları artıyor, yaratıcı fikirler üretip uygulamaya, kendilerini daha iyi ifade etmeye, yapılan bir işi özgürce geliştirmeye başlıyorlar. Müzik, dil, hareket, dikkat, bellek ve uyum sağlama becerileri artıyor. Birlikte müzik yapabilme, iyi bir müzik dinleyicisi olma ve müzik kültürlerinin gelişimi açıcından son derece önemli yöntemler olduğunu düşünüyorum. Bilinçli nota okuma konusunda ise ezberci bir ders işleyiş yapısına zıt olarak notaların dizek üzerindeki yerleri, zamanları, isimleri ve çeşitli nota işaretleri, öğretmenin kendi yaratıcılığını kullanarak öğrencinin kafasında canlandırabileceği ve kalıcılığının sağlanabilmesi adına bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak çeşitli yöntemlerle bilinçli öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi mümkün. Özellikle de kendini müzikal olarak ifade edebilme basamağında gelişme çok belirgin oluyor. Kesinlikle müzik potansiyellerinde gelişme gözlemliyorum. Birlikte çalma, kendini ifade etme, konsantrasyon süresinin uzaması, müziği duyulan herhangi bir ses olmaktan öte duyguların ifade ediliş biçimi olduğunu farketme gibi bir çok özellik kazanıyorlar. Ayrıca, metal levha ve mıknatıslı notalar ile Kodaly yönteminde kullanılan, notaların simgesi olan el işaretleri küçük yaşlardaki öğrencilerde bile nota okuma becerisinin gelişmesine çok yardımcı oluyor. Benim en keyif aldığım bölüm bu. Örneğin hiç nota bilmeyen öğrencilerimin uyguladığım yöntemle notaları okumaları enstrümanlarını çalabilmeleri, müziğin içinde kafalarına takılan soruları sorma becerilerini gösteriyor olmaları. Çok fazla örnek var bu konuda yaşadığım. Kısacası potansiyellerinin üstüne fazlasını koyduklarını görebilmek beni daha da heyecanlandıran bir durum oluyor. Ritim ve müzik kulağının çok geliştiğini fark ettim. Aynı zamanda yaratıcılıkları da çok gelişti ve kendi kendilerine müzik yapmaya, yarattıkları müziklere oyunlar ve danslar eklemeye başladılar. Notaları çok iyi öğrendiler ve bu da enstrümanlarını daha iyi çalmalarına yardımcı oluyor. Çocukların notalara sadece şekilsel olarak bakmalarından ve de ezberlemeye çalışmalarındansa kullandığım bu farklı yöntemlerle kendiliğinden öğrendiklerini görüyorum, ve bu bazen oyunlu bazen renkli anlatımlar onlarında dünyalarında yeni açılımlara sebep oluyor, ve doğrudan bilgisel olarak anlatmaktansa onların bulduğu cevapların, kendiliğinden öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler müziği keşfederken kendilerini de keşfediyorlar (neleri yaptıklarını, daha neleri yapabileceklerini) en önemlisi bir şeyler üretiyorlar. Bu durum onlar için çok büyük keyif.	27
5- Öğrencilerin derse karşı motivasyonları	Kesinlikle evet. Alkışlarla karşılanıyorum desem abartmamış olurum. Dilek kutularına müzik dersi saati arttırılsın yazıyorlar. Eğlenceli bir ders işlediğimi düşünüyorum. Çocukları bir şey yapmaya zorlamıyorum sadece kurallara uygun gruplar halinde sınıfı kaynaştıran etkinlikler yapıyoruz. Klasik bir ders anlayışının öğrenciyi uyuttuğu ve kısa süreli öğrenme sağlayıp, hatta ezberciliğe yönelttiği kesin. Özel öğretim yöntemlerindeki yöntemler ile öğrencinin motivasyonunun derse karşı arttığı bir gerçek. Belki de daha önce kendinde fark etmediği bir yönünü keşfedebilmesi açısından son derece önemli. Bugün ne yapacağız diye sürekli soruyorlar. Dersimiz bugünlük bu kadar dediğimde kimisi bitirmek istemiyor küsüyor, ağlayanlar bile var. Ailelerle irtibat halindeyim çocuklarındaki gelişmeleri merak edip soruyorum sürekli. Derslerime çok istekli girdiklerinin farkındayım bu da bana motive oluyor. Kesinlikle. Özellikle zor olduğunu düşündükleri konularda yapabileceklerini görmelerini sağladı ve ilgileri yapabildiklerini gördükçe arttı.	27

6- Bilgileri öğrenme	Her şeyi yaşayarak, oyun oynayarak, hareket ederek keyifle yaptıkları için bilgileri ezberlemeden hatta bazen farkında bile olmadan öğreniyorlar. Kendileri yaparak, yaşayarak öğreniyorlar benim dersimde. Öğretmek istediğimi başta söylemiyorum, yaptığım etkinliklerle kendilerinin bulmalarını sağlıyorum. Bu yöntemle öğrencilerimin öğrenmelerinin kalıcılığına çok inanıyorum.	27
7- Özel Öğretim Yöntemleri dersinin bilgi ve becerileri sınıfa taşımadaki katkısı	Önemli olan bu bilgileri, ders ortamına taşıyabilmek ve öğrencilere uygun olarak şekillendirebilmek olduğu için Özel Öğretim Yöntemleri dersi bu anlamda bizim hayal gücümüz ve becerilerimiz doğrultusunda yardımcı olabilir. Çalgı, armoni, şan, müzik tarihi bilgi ve becerilerine sahip bir öğretmen, Özel Öğretim Yöntemleri de öğrendiklerinin üzerine daha birçok farklı fikir geliştirerek dersi eğlenceli ve anlaşılabilir hale dönüştürebilir, dersi öğrencilerin farklılıkları ve yaratıcılıkları doğrultusunda yönlendirebilir. Öğrenilmesi gereken konuya hareketlilik ve özgürlük katıp öğrenmeyi kalıcı hale getirebilir. Özel Öğretim Yöntemleri dersinin çok faydasını gördüğümü düşünüyorum. Çünkü konuyu bilmek konuya hakim olmak kadar nasıl öğretileceği de çok önemli. Öğrencinin seviyesine göre onların rahatlıkla algılayabileceği şekilde konuyu düzenleyip, derste uyguluyorum. Çünkü bu derste öğrendiğimi nasıl öğretebileceğimi öğrendim ben. Bazen insan çok bildiği bir konu bile olsa nasıl anlatacağını bilemezse kesinlikle aktaramıyor karşısındaki kişiye düşüncelerini. Ancak konu ne kadar zor olursa olsun kullanılan yöntemin çok etkili olduğuna inanıyorum. Anlatmadan önce nasıl anlatabileceğimi düşünüyorum ve doğru bir yöntem bulduğuma inandıktan sonra aktarıyorum. Bu ders sayesinde neyi nasıl anlatabileceğimi öğrendim ve hiç zorlanmıyorum. Özel Öğretim Yöntemlerine çok şey borçluyum.	27
8- Özel Öğretim Yöntemleri dersi olmasaydı…	Özel Öğretim Yöntemleri dersi bana sınıfın içinde herkesin bu derse olan tutumuna iyi derecede olumlu bir yön verdi diyebilirim yani insan bedeninin bir çalgı olduğunu ve çalgı olmasa da bu şekilde neler yapılabileceğini arada zengin tını örnekleri vererek ve sınıfa farklı çalgı veya materyaller getirerek çok yardımcı oldu diyebilirim. Birçok yanı eksik kalırdı. Keşke 1. sınıftan itibaren baraj dersimiz olsaydı. Çünkü Bach çalmak kolay ama 4.sınıf öğrenciye notaları öğretmek çok zor. Ne sanatçı gibi ne öğretmen gibi yetiştirildik. Umarım sistem değişir ve gerçek hayatın müzik öğretmenleri yetişir. Ben bu ders sayesinde kendimin neler yapabileceğinin bilincine vardım. Öncelikle kendimi keşfettim, etrafımdakileri izledim, yaratıcılığımın farkına vardım ve bunu geliştirmeye gönül verdim. Arkadaşlarımın ve öğretmenlerimin içinde hiç çekinmeden, yaptığımdan utanmadan, özgürce kendimi ritimsel ve müziksel olarak ifade edebilmeyi öğrendim. Verilen bir konuyu grup çalışmaları sayesinde bambaşka bir yere taşıyabilmeyi öğrendim. Zamanı, mekanı nasıl kullanabileceğimi öğrendim. Hareketlerimi özgür kılabilmeyi, kendimi bedensel olarak ifade edebilmeyi öğrendim. Öğrendiğim her yeni bir özellikle, bildiklerimi öğrencilerime nasıl aktarabileceğimi düşünmeye ve bu sefer bambaşka bir pencereden bakıp olayları şekillendirebilmeyi öğrendim. Eğer Özel Öğretim Yöntemleri dersini almasaydım, müzik dersinde öğrenciye kazandırılması gereken davranışlar konusunda müziğin, notanın bir araç olduğunun bilincinde olamaz ve klasik bir yöntemle ders işleyen, öğrencileri ezberciliğe iten bir müzik öğretmeni olurdum. Çocukların çoğunun bu yöntem sayesinde müzikten uzaklaştıkları gerçeğiyle yüz yüze geldiğimde ise ben nerde yanlış yapıyorum kısmıyla ilgilenir miydim bilemiyorum Sınıfa girince ne yapacağımı bilemeyebilirdim çünkü okulda gördüğümüz dersler sadece kendi çalgı düzeyimiz ya da bireysel başarımız bilgimiz için çok önemli olmakla beraber bir sınıfa girdiğimizde bize tek başına yardımcı olamayan dersler, bu gördüğümüz dersleri, birikimimizi, ancak nasıl aktarabileceğimizi, uygulayacağımızı, neye dönüştüreceğimizi bildiğimizde faydalı olur. Yaratıcılıklarını geliştirebilme konusunda aksaklıklar yaşayabilirdim. Eğer bu dersi almasaydım, müzik dersinin güzelliğini, keyfini bu kadar iyi ifade edemezdim. Şu anda çoğu öğrencim büyüyünce müzik öğretmeni olmak istediklerini bir daha söylemezlerdi sanırım. Teorik olarak gördüğüm bilgileri öğretmenlik hayatımda pratik olarak kullanamazdım ve öğrencilere nasıl hitap edeceğimi ve ders anlatırken onların seviyesine nasıl ineceğimi bilemezdim. Çok şey eksik kalırdı. En güzel öğrenme şeklinin yaşayarak öğrenmek olduğunu öğrenemez ve öğrencilerimin gözünde "anlatsa da gitse" denilecek bir öğretmen olurdum sanıyorum. Nede olsa teknoloji bilgileri beyne direkt yükleyecek bir çipe veya bilgisayara henüz ulaşamadı. Bunu en etkili biçimde yapacak olanlar bizleriz diye düşünüyorum.	27

Tablo 1'de ilk kategori incelendiğinde 23 müzik öğretmeninin Özel Öğretim Yöntemlerinin en çok yararlandıkları ders olduğunu belirttikleri görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Oyun-Dans ve Müzik, Çalgı Eğitimi, Ses Eğitimi, Piyano, Eşlik, Öğretmenlik Uygulaması, Eğitim Müziği Dağarı, İşitme-Armoni dersleri gelmektedir.

27 öğretmenin 13'ünün sınıf ortamında en çok hangi yöntemleri kullandıkları sorusuna Orff-Schulwerk yanıtını verdikleri, 2 kişinin Kodaly Yöntemini nota öğretiminde sıkça kullandığı yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 25 tanesi bu yöntemleri sınıf ortamına uygun olarak düzenleyebildiklerini söylerken, 2 tanesi öğrenci sayısı fazlalığı, alan yetersizliği nedeniyle tam olarak uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı bu yöntemlerin öğrencilerinin yaratıcılıklarını, müzik potansiyellerini, kendilerini müzikal olarak ifade etme becerilerini, derse karşı motivasyonlarını geliştirdiğini gözlemlediklerini ve yöntemler aracılığıyla öğrencilerin bilgileri ezberlemeden öğrendikleri için kalıcı öğrenme gerçekleşeceğine inandıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenler özel öğretim yöntemleri dersinin lisans öğrenimleri süresince aldıkları derslerde edindikleri bilgi ve becerileri öğrencilere nasıl aktaracakları konusunda yardımcı olduğuna inanmaktadırlar.

8. kategoride yer alan örnek cümlelerden de anlaşılacağı gibi öğretmenler özel öğretim yöntemleri dersini almamış olmaları durumunda nitelikli birer öğretmen olma konusunda eksik kalacaklarına inanmaktadırlar.

4. Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulguları incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

Müzik öğretmenleri Özel Öğretim Yöntemlerinin en çok yararlandıkları ders olduğunu belirtmektedirler. Bu sonuç Özevin Tokinan (2010)'ın program değerlendirme ile ilgili araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğretmenler Özel Öğretim Yöntemleri dersinin yanı sıra Oyun Dans Müzik, Çalgı Eğitimi, Piyano-Eşlik, Ses Eğitimi, İşitme-Armoni, Eğitim Müziği Dağarı derslerinin içeriklerini öğretmenlik sürecinde derslerinde kullandıklarını ve Öğretmenlik Uygulaması süresince edindikleri deneyimlerini sınıflarına yansıttıklarını belirtmektedirler. Bu araştırma sonucuna benzer sonuçlar Özevin Tokinan (2008)'ın Oyun Dans Müzik dersi ile, Ekici (2008) ve Çevik (2006)'in ses eğitimi ile, Karkın ve çalışma arkadaşlarının (2006) eşlik dersi ile ilgili araştırma bulgularında elde edilmiştir.

Öğretmenler müzik derslerinde aktif müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemlerinde Orff-Schulwerk ve Kodaly'i sıklıkla kullandıklarını, bu yaklaşım ve yöntemler sayesinde öğrencilerinin müzik potansiyellerinin, yaratıcılıklarının geliştiğini derse karşı motivasyonlarının artığını gözlemlediklerini belirtmektedirler. Bu sayede bilgilerin ezberlenmeden, kalıcı öğrenmeler gerçekleştiğine inandıklarını ifade etmektedirler.

Çağın gereksinimlerine yanıt veren, öğrencilerin eğitim alanlarında olduğu kadar, yaşamın diğer alanlarında da çok yönlü yetişmelerini sağlayan bir öğretim modeli olan aktif öğrenme (Açıkgöz, 2007), eğitimin her alanında olduğu gibi müzik eğitimi alanında da etkili olmuştur. Orff, Dalcroze, Kodaly'nin aktif müzik eğitimi anlayışları öğrencinin müzik eğitimi sürecine aktif olarak katıldığı; konuşma, ses, hareket, dans ve çalgılar aracılığıyla her bir bireyin kendini ifade etme olanağı bulduğu; bilgilerin müzikal deneyimler içerisinde yaparak ve yaşayarak içselleştirildiği ve bu sayede kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği eğitim ortamları sunmaktadır. Bu anlayışlar çerçevesinde yapılan derslerin okulöncesi dönemden üniversite düzeyine kadar akademik başarı, şarkı söyleme, müzikal işitme becerileri, özgüven, özyeterlik, tutum, motivasyon üzerinde etkili olduğunu kanıtlayan çok sayıda araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (Saygı, 2009; Yıldırım, 2009; Bilen vd, 2007; Özmenteş, 2005; Bilen vd., 2003; Uçal, 2003; Zachopolou vd, 2003; Bilen, 1995; Persellin, 1995; Hwong, 1993).

Başta da ifade edildiği gibi 1998 Yeniden Yapılandırmasının gerekçelerinden biri sınıf ortamına yeteri kadar hazırlanmamış olan öğretmen adaylarının, bu ortamlara girdiklerinde önemli sorunlar

yaşamalarıdır. Müzik Öğretmenliği Lisans programı içerisinde yer alan 'alan dersleri' ve 'öğretmenlik mesleğine yönelik dersler' arasında adeta bir köprü görevi olan ve müzik öğretmeninin lisans eğitimi süresince edindiği bilgi ve becerilerini sınıf seviyesine uygun olarak aktarmasında aracı olan Özel Öğretim Yöntemleri dersinin diğer dersler arasında özel bir yeri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri de YÖK'ün (1998a) gerekçelerini doğrular niteliktedir.

Bu bilgiler ışığında şunlar önerilebilir:

1- Nitelikli bir müzik öğretmeni yetiştirebilmek, öğretmen adaylarını sınıf ortamlarına daha iyi hazırlayabilmek için Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda Özel Öğretim Yöntemleri derslerine önem verilmeli ve bu ders alanın uzmanları tarafından okutulmalıdır.

2- Öğretmenlerin ifadelerinden bedeni kullanarak yapılan ritm çalışmalarının, masalları kullanarak yapılan ritm çalışmalarının, müzik eşliğinde yapılan dansların, öğrencilerin ritmik ve müzikal algılarını geliştirdiği anlaşılmaktadır. Özel Öğretim Yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının ritmik ve müzikal çalışmalara aktif katılımının sağlandığı uygulamalarla işlenmesi öğretmenlerin meslek yaşamlarında bu tür etkinlikler uygulamasını ve böylece öğrencilerinin de algılarının gelişmesini sağlayabilir.

3- Müzik öğretmenleri öğretmenlik uygulaması dersleri sırasında yaptıkları uygulamaların öğretmenliklerine olumlu katkılar yaptığını belirtmişlerdir. Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yapılan uygulamalar öğretim elemanı gözetiminde mümkün olduğunca Öğretmenlik Uygulamaları'na aktarılmalı, yapılan dersler sonrasında uygulamalar tartışılmalıdır.

4- Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yapılan uygulamaların çalgısı olmayan, küçük, kalabalık sınıf ortamlarında öğrencilerin aktif katılımının, yaratıcılıklarının gelişiminin sağlanacağı biçimde nasıl gerçekleştirileceği göz önünde bulundurulmalı ve öğretmen adayları ile tartışılmalıdır.

5- Aktif müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemlerinden Orff ve Kodaly notayı ve bilgileri ezberlemekten çok müziğin yaparak ve yaşayarak içselleştirilmesini hedeflemektedir. Oyunlar, danslar, dramatizasyonlar içermesi çocuğun yaş özelliklerine uygun düşmektedir. Bu etkinlikler, bilgilerin keşfedilmesini ve becerilere temel oluşturmasını sağlamakta ayrıca öğrencilerin kişilik gelişimlerine ve yaratıcılıklarının gelişimine yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin Orff ve Kodaly'den yararlanma nedenleri bunlardan kaynaklanmış olabilir. Bu sonuca göre Özel Öğretim Yöntemleri dersinde Orff ve Kodaly temelli, aynı zamanda Dalcroze ve diğer aktif öğrenme yöntemlerinin müzikle ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkacak yöntemler kullanılmalıdır.

6- Nota ile öğretim tekniklerinin, öğrencileri ezberlemeye yöneltmeden, müzik yapmaya teşvik edecek şekilde nasıl uygulanacağı ile ilgili uygulamalar yapılamalıdır.

7- Özel Öğretim Yöntemleri dersi ile Müzik Öğretmenliği Lisans Programında yer alan diğer dersler, müzik öğretmeni yetiştirme bilinciyle mümkün olduğunca bağlantı işlenmeli; dersler arasındaki bağlantılar doğru ve öğretmenlik mesleğinde işlevsellik kazanacak biçimde kurulmalıdır. Özel Öğretim Yöntemleri dersi "müzik öğretmeni" yetiştirmede tek başına yeterli değildir. Bu, ancak eğitim politikaları doğrultusunda, bölümün ortak politikası oluşturularak gerçekleştirilebilir. Bilindiği gibi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nın misyonunun ne olduğu, çalgı eğitiminin ağırlıklı olduğu konservatuar benzeri bir kurum mu yoksa müzik öğretmeni yetiştiren bir kurum mu olduğu sorusuna uzmanlar tarafından cevaplar aranmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin de desteklediği gibi çalgı eğitimi, müzik öğretmeninin müzikal donanımını sağlayan, öğrencilerine model oluşturan, sınıfında etkin biçimde kullanabileceği biçimde gerçekleştirilmelidir. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nın nitelikli, donanımlı, müzikal birer müzik öğretmeni yetiştirme misyonu olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif Öğrenme Yazıları*. İzmir: Biliş Yayınları.

Akbulut, E. (2006). *Günümüz Müzik Eğitimcisi Nasıl Olmalıdır?*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 20, sf: 34–41.

Barışeri, N., Özdek, A. ve Can, M. (2006). *Müzik Öğretmenliği Lisans Eğitim Programı Geliştirme Çalışmaları*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (26–28 Nisan 2006). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Bilen, S. (2005). *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Programlarının Değerlendirilmesi*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (22–24 Eylül 2005). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Bilen, S. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bilen, S., Özevin, B. ve Uçal, E. (2007). *The Effecets of Orff-Schulwerk on Music Education and Motivational Processes in Primary Education Music Lessons*. Im Dialog-In Dialog. Ed: Haselbach-Salmon, sf: 102-119, Germany: Schott.

Bilen, S., Özevin, B. ve Uçal, E. (2003). Öğretmen Yetiştirmede Orff Öğretisi. Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslar arası Sempozyum (16-18 Ocak 2003). Orff Merkezi, İstanbul.

Çevik, S. (2006). *Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Ses Eğitimi Alan Derslerinin Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri Yönünden Değerlendirilmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (26–28 Nisan 2006). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Ekici, T. (2008). *Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Hwong, N., Caswell, A., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1993*). Effetcs of Cooperative and Individual Achievement and Attitudes*. The Journal of Social Psychology. Volume: 133-1, February.

Kalyoncu, N. (2005). *Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gerekçeleriyle Tutarlığı.* GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3 (2005), sf: 207–220.

Karkın, A. M., Kodak, E. ve Gençel, Ö. (2006). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Mezuniyet Öncesi Motivasyonları ve Kariyer Hedefleri.* Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (26–28 Nisan 2006). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Küçüköncü, H. Y. (2006). *Türk Eğitim Sistemindeki Yeniden yapılanma Sürecinde Müzik Öğretmeni Modelleri.* Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (26–28 Nisan 2006). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2008). *Müzik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB.

Özevin Tokinan, B. (2010). *The Evaluation of the Perspectives of Music Teachers Concerning the Influence of the Program from Which They Have Graduated On the Profession.* Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal, Volume 2, Issue 2 , pages 4359-4365.

Özevin Tokinan, B. (2008). *Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özmenteş, G. (2005). *Dalcroze Eurhytmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Üzerindeki Etkileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Persellin, D. C. (1999). *The Effects of Orff-Based Music Instruction on Spatial-Temporal Task Poerformance of Young Children*. Texas Music Education Research (sf. 79-84).

Saygı, C. (2009). *Aktif Öğrenmenin Müzik Tarihine İlişkin Başarı, Tutum ve Özyeterlik Üzerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sevgi, A. (2003). *Nasıl Bir Müzik Öğretmeni*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu (30-31 Ekim 2003). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Töreyin, A. M. (2004). *Türkiye'de XXI. Yüzyıl Koşullarına göre müzik öğretmenliği eğitiminde yapılması gereken değişiklikler ve bir model önerisi*. 1924-2004 Musıki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu. 07-10 Nisan 2004. SDÜ, Burdur.

Uçal, E. (2003). *Okulöncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uçan, A. (2006). *Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Yetim, A. A. ve Göktaş, Y. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, Ekim 2004, Cilt: 12, No: 2, sf. 541–550.

Yıldırım, K. (2009). *Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (1998a). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: YÖK.

Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (1998b). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.* Ankara: YÖK.

Zachopolou, E. & Vassiliki, D. (2003). *Application of Orff and Dalcroze Activities in Preschool Children: Do They Affect the Level of Rhytmic Ability?*. Physical Educator, Sayı: 60.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

TÜRKİYE'DEKİ İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERDE MÜZİK EĞİTİMİNİN DURUMU

Doç. Dr. Belir TECIMER, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Ceren Çakır DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi

1. Giriş

Özel eğitime muhtaç çocuklar içerisinde en büyük grup zihinsel engellilerdir ve bu çocukların toplum nüfusu içindeki yaygınlık oranı aşağı yukarı %3 civarındadır. Sosyal çevrenin yanı sıra daha çok okul öncesi ve ilköğretim 1. Kademe sınıflarında bu engel grubundaki çocuklarla karşılaşılmaktadır. (Eripek, 2002)

Tıbbi anlamda zeka geriliği, türlü sebeplerle zihnin görevini yapmakta gösterdiği sürekli yavaşlama, duraklama ve gerileme durumudur(TDK). Bununla beraber zeka geriliği alanında bugün dünya çapında kabul gören en önemli kuruluşlardan biri olan American Association on Mental Retardation, zeka geriliğini "18 yaşından önce meydana gelen, günlük sosyal ve uygulama becerilerinde kendini gösteren, zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda sınırlılık durumu" olarak tanımlandırmıştır.

Genetik durumlar, hamilelik ile ilgili ve/veya doğumsal durumlar, geçirilmiş olan Boğmaca, Menenjit, Kızamık gibi hastalıklar, kurşun ve cıva zehirlenmesi, yetersiz beslenme bazı durumlarda zeka geriliğine yol açabilmektedir. Zeka geriliğinde, psikolojik ve eğitsel olmak üzere iki tür sınıflandırma bulunmaktadır. Psikolojik sınıflandırma hafif, orta, ağır ve çok ağır zeka geriliği; eğitsel sınıflandırma eğitilebilir ve öğretilebilir zihinsel engelli şeklinde yapılmaktadır. Eğitilebilir zihinsel engellilerin psikolojik sınıflandırmaya göre hafif ve orta düzeyde zeka geriliği bulunmaktadır.

Türkiye'de ilköğretim düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler "kaynaştırma sınıfları", "özel eğitim sınıfları" ve "eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okulları"nda öğrenim görmektedir. Eğitilebilir zihinsel engelliler grubu içerisindeki hafif zeka geriliği olan öğrenciler, özel eğitim sınıflarının yanı sıra, normal akranlarıyla beraber eğitim alabilecekleri kaynaştırma sınıflarında eğitim almaktadır. Bu grubun dışında bulunan ortaya yakın ve orta düzeyde zeka geriliği olan öğrenciler, eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okulları ve ilköğretim okullarının özel eğitim sınıflarında öğrenim görmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2009-2010 yılı örgün eğitim istatistiklerine göre ülkemizde 71142 öğrenci ilköğretim okullarının kaynaştırma sınıflarında, 15707 öğrenci ise özel eğitim sınıflarında öğrenim görmektedir. Eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okullarındaki öğretmen sayısı 1001, öğrenci sayısı ise 2933'tür. Ülkemizde toplam 54 adet eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okulu bulunmaktadır.

İlköğretim okullarına bağlı kaynaştırma sınıflarında müfredat programı olarak İlköğretim Müzik Dersi (1-8 Sınıflar) Öğretim Programı uygulanmaktadır. Bu program ile müzik dersleri, haftada 1 saat olmak üzere ilk üç yıl sınıf öğretmeni, sonraki beş yıl müzik öğretmeni tarafından olmak üzere toplam sekiz yıl işlenir. Kaynaştırma sınıflarında öğrenim görenler dışındaki ortaya yakın ve orta düzeyde zeka geriliği olan çocuklar, ilköğretim okullarının "özel eğitim sınıfları" ve "eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okulları"nda eğitim almaktadır. Bu eğitim kurumlarında öğrenim gören zihinsel engelli öğrencilere "İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı" uygulanmaktadır. Bu program bünyesindeki müzik dersi öğretim programı, öğrencilere haftada iki saat olmak üzere 8 yıl boyunca sınıf öğretmeni ya da sınıf öğretmeni gözetiminde müzik öğretmeni tarafından uygulanmaktadır.

Öğretim programı içerisinde yer almakta olan genel amaçlar:

1. Sesleri genel özellikleriyle tanır.
2. Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır.
3. Sözlü müzik yoluyla konuşma becerisini geliştirerek ana dilinin kullanımını güçlendirir.
4. Müziğin ritmik boyutundan yararlanarak ritmik hareketlerini (yürüme, koşma) yönlendirir.
5. Sesini doğru ve etkili kullanır.
6. Müzik yoluyla kendini kontrol eder.
7. Aletli müzik çalışması yoluyla kas gelişimini sağlar.
8. Düzeyine uygun müzik eserlerini uygun çalgılarla çalar.
9. Müzik dağarcığını, çalarak veya söyleyerek oluşturur.
10. Müzik yoluyla sevgi, saygı ve arkadaşlık duyguları geliştirir.
11. Müzik yoluyla Atatürk'e sevgi ve saygı duyar.

Türkiye'deki ilköğretim düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere verilmekte olan müzik eğitiminin durumu, bu öğrencilerle müzik dersi işleyen öğretmenlerin "sınıf ortamı", "ders işlenişi" ve "ölçme-değerlendirme durumları" ile ilgili görüşlerinden yararlanılarak tespit edilmiştir. Araştırma, yalnız eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara yönelik bir eğitim kurumu olması sebebiyle sadece eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okullarında yapılmıştır. Bu okullarda görev yapan 1001 öğretmen bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Verilerin toplaması için "anket" modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın yapılacağı okulların belirlenmesi için öncelikle Türkiye'deki 7 coğrafi bölgeden nüfus yoğunluğu en yüksek olan iki il seçilmiştir. Belirlenmiş olan Adana, Aydın, Antalya, Denizli, Sivas Eskişehir, Samsun, Ordu, İstanbul, Bursa, Van, Malatya, Gaziantep, Adıyaman illerindeki toplam yirmi dört adet eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okuluna anket formları posta yoluyla gönderilmiştir. Anket formları, okul müdürlüklerine ulaştırıldıktan sonra müzik dersi işleyen sınıf ve müzik öğretmenlerine uygulatılarak araştırmacıya posta yoluyla geri gönderilmiştir. Anket formlarını araştırmacıya geri gönderen okullara göre anket uygulaması yapılmış öğretmen sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemi

ARAŞTIRMAYA KATILAN OKULLAR			**ÖĞRETMEN SAYISI**
AKDENİZ BÖLGESİ			
ANTALYA	Merkez	Dr.Günseli-Dr.Bülent Akınsal İ.Ö.O.ve İş Okulu	7
EGE BÖLGESİ			
AYDIN	Merkez	Atatürk İ.Ö.O.ve İş Okulu	7
İÇANADOLU BÖLGESİ			
ESKİŞEHİR	Merkez	Avukat Lütfi Ergökmen İ.Ö.O.ve İş Okulu	7
KARADENİZ BÖLGESİ			
SAMSUN	Merkez	Zafer İ.Ö.O.ve İş Okulu	6
MARMARA BÖLGESİ			
İSTANBUL	Fatih	Eram Fatih İlköğretim Okulu ve İş Okulu	15
DOĞU ANADOLU BÖLGESİ			
VAN	Merkez	Zübeyde Hanım İ.Ö.O.ve İş Okulu	11
GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ			
ADIYAMAN	Besni	Ahmet-Emine Çil İ.Ö.O. ve İş Okulu	5
TOPLAM: 58			

Anket yoluyla Türkiye'deki ilköğretim düzeyindeki zihinsel engelli öğrencilere verilen müzik eğitimi hakkında elde edilecek verilerin analizi istatistiksel olarak yapılmıştır. Analiz sonuçları ise tablo ve grafikler ile gösterilmiştir.

Öğretmen Yaşı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımı Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin yaş dağılımının sıklıkları ve yüzde oranları

	SIKLIK	**YÜZDE**	**GEÇERLİ YÜZDE**	**BİRİKİMSEL YÜZDE**
1. 20-25 Yaş Arası	7	12,1	12,1	12,1
2. 26-30 Yaş Arası	13	22,4	22,4	34,5
3. 31-35 Yaş Arası	15	25,9	25,9	60,3
4. 36-40 Yaş Arası	11	19,0	19,0	79,3
5. 41-45 Yaş Arası	7	12,1	12,1	91,4
6. 46-50 Yaş Arası	1	1,7	1,7	93,1
7. 51-55 Yaş Arası	4	6,9	6,9	100,0
TOPLAM	58	100,0	100,0	

Öğretmen Cinsiyeti

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımının sıklıkları ve yüzde oranları

	SIKLIK	YÜZDE	GEÇERLİ YÜZDE	BİRİKİMSEL YÜZDE
Bayan	38	65,5	65,5	65,5
Erkek	20	34,5	34,5	100,0
TOPLAM	58	100,0	100,0	

Öğretmenlik Alanı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alan dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlik alanı dağılımının sıklıkları ve yüzde oranları

	SIKLIK	YÜZDE	GEÇERLİ YÜZDE	BİRİKİMSEL YÜZDE
Müzik Öğretmeni	2	3,4	3,4	3,4
Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni	56	96,6	96,6	100,0
TOPLAM	58	100,0	100,0	

Öğretmenlik Tecrübesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi Tablo 5'de belirtilmiştir.

Tablo 5.Öğretmenlik tecrübesi dağılımının sıklıkları ve yüzde oranları

	SIKLIK	YÜZDE	GEÇERLİ YÜZDE	BİRİKİMSEL YÜZDE
1-5 Yıl Arası	20	34,5	34,5	34,5
6-10 Yıl Arası	16	27,6	27,6	62,1
11-15 Yıl Arası	9	15,5	15,5	77,6
16-20 Yıl Arası	7	12,1	12,1	89,7
21 Yıl ve Yukarısı	6	10,3	10,3	100,0
TOPLAM	58	100,0	100,0	

Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarının dağılımı bir sonraki sayfada yer alan Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6.Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu dağılımının sıklıkları ve yüzde oranları

	SIKLIK	YÜZDE	GEÇERLİ YÜZDE	BİRİKİMSEL YÜZDE
Ön Lisans	6	10,3	10,3	10,3
Lisans	48	82,8	82,8	93,1
Yüksek Lisans	4	6,9	6,9	100,0
TOPLAM	58	100,0	100,0	

Ders İşlenilen Sınıf Ortamı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders işlemekte oldukları sınıf ortamları ile ilgili istatistiksel bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ders işlenilen sınıf ortamının sıklıkları ve yüzde oranları

	SIKLIK	YÜZDE	GEÇERLİ YÜZDE	BİRİKİMSEL YÜZDE
Özel Eğitim Sınıfı	35	60,3	60,3	60,3
Müzik Odası	22	37,9	37,9	98,3
Özel Eğitim Sınıfı ve Müzik Odası	1	1,7	1,7	100,0
TOPLAM	58	100,0	100,0	

Sınıf Ortamında Bulunan Genel Öğretim Araç Gereçleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müzik dersi işledikleri sınıf ortamında bulunan genel öğretim araç gereçlerinin dağılımı bir sonraki sayfada yer alan Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sınıf ortamında bulunan genel öğretim araç gereçlerinin sıklıkları ve yüzde oranları

	SIKLIK	YÜZDE
Bilgisayar	18	31,0
Projeksiyon Cihazı	2	3,4
Televizyon	1	1,7
Video Oynatıcı	5	8,6

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Tepegöz	7	12,1
Müzik Seti	12	20,7
Cd Çalar	18	31,00
ÖRNEKLEM=58		

Sınıf Ortamında Bulunan Çalgılar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müzik dersi işledikleri sınıf ortamında bulunan çalgıların dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Sınıf ortamında bulunan çalgıların sıklıkları ve yüzde oranları

ÇALGILAR	SIKLIK	YÜZDE
Piyano	4	6,9
Org	7	12,1
Gitar	11	19,0
Mandolin	8	13,8
Armonika	2	3,4
Bağlama	16	27,6
Ksilofon-Metalofon	4	6,9
Orff Ritim Çalgıları	14	24,1
Tahta Klaveler (Ses Çubukları)	12	20,7
Türk Ritm Çalgıları	18	31,0
ÖRNEKLEM=58		
Orff Ritim Çalgıları	14	24,1

Ders İşlenişinde Kullanılan Çalgılar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müzik dersi işlerken kullanmakta oldukları çalgıların dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Ders işlenişinde öğretmen tarafından kullanılan çalgı dağılımının sıklıkları ve yüzde oranları

	SIKLIK	YÜZDE
Org	11	19,0
Gitar	6	10,3
Blok Flüt	9	15,5

Bağlama	13	22,4
Orff Ritim Çalgıları	8	13,8
Türk Ritim Çalgıları	8	13,8
ÖRNEKLEM=58		

Sınıf Ortamının Öğrenciye Uygunluğu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müzik dersi işledikleri sınıf ortamının eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere uygunluğu ile ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Sınıf ortamının öğrencilere uygunluğu ile ilgili öğretmen görüşleri dağılımının sıklıkları ve yüzde oranları

X= 1,65	**YORUM=** Uygun Değildir.	**SIKLIK**	**YÜZDE**
Uygundur.		20	34,5
Uygun değildir.		38	65,5
TOPLAM		58	100

Müzik dersi işledikleri sınıf ortamının öğrencilere uygun olmadığı görüşünde olan otuz sekiz kişi bu görüşlerini bir ya da birden fazla gerekçe göstererek desteklemişlerdir. Bu görüşte olan öğretmenler içerisinde;

On dört kişi, sınıf ortamında bulunan müzik aletlerinin yetersiz olduğu görüşündedir. On bir kişi, sınıf ortamının fiziksel özelliklerinin öğrencilere uygun olmadığı görüşündedir. On kişi, sınıf ortamının müzik dersi işlemeye uygun olmadığı görüşündedir. Altı kişi, sınıf ortamının fiziksel özelliklerinin ve müzik aletlerinin yetersiz olduğu görüşündedir. Beş kişi, müzik dersinin bu derse uygun donanıma sahip bir müzik odasında işlenmesi gerektiği görüşündedir. İki kişi, öğretim araç gereçlerinin yetersiz olduğu görüşündedir.

Sınıf Ortamında Bulunan Öğretim Araç-Gereçlerinin Yeterliliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müzik dersi işledikleri sınıf ortamında bulunan öğretim araç-gereçlerinin yeterliği ile ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretim araç-gereçlerinin yeterliği ile ilgili öğretmen görüşleri dağılımının sıklıkları ve yüzde oranları

X= 1,63	**YORUM:** Yeterli Değildir.	**SIKLIK**	**YÜZDE**
Öğretim araç-gereçleri yeterlidir.		21	36,2
Öğretim araç-gereçleri yeterli değildir.		37	63,8
TOPLAM		58	100

Sınıflarda Bulunan Öğrenci Sayısı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müzik dersi işledikleri sınıflardaki öğrenci sayılarının dağılımı bir sonraki sayfada yer almakta olan Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Sınıflardaki öğrenci sayıların dağılımının sıklıkları ve yüzde oranları

	SIKLIK	YÜZDE	GEÇERLİ YÜZDE	BİRİKİMSEL YÜZDE
Bir-beş öğrenci	4	6,9	6,9	6,9
Altı-on öğrenci	42	72,4	72,4	79,3
On bir- On beş öğrenci	11	19,0	19,0	98,3
On altı öğrenci ve yukarısı	1	1,7	1,7	100
TOPLAM	58	100,0	100,0	

Ders Süresinin Yeterliliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin haftada iki saat olan müzik dersinin süresinin yeterliliği ile ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Ders süresinin yeterliliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin dağılımının sıklıkları ve yüzde oranları

X= 1,53	**YORUM=** Yeterli Değildir.	**SIKLIK**	**YÜZDE**
1- Yeterlidir.		27	46,6
2- Yeterli değildir.		31	53,4
TOPLAM		58	100,0

İşlenilen Konuyu Öğrenme Oranı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müzik dersi işledikleri sınıflarda öğrencilerin işledikleri konuyu öğrenme oranı ile ilgili görüşlerinin dağılımı bir sonraki sayfada yer alan Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15. İşledikleri konuyu öğrenme düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin dağılımının sıklıkları ve yüzde oranları

X= 2,58	**YORUM=** Kısmen öğrenirler	**SIKLIK**	**YÜZDE**
1- Tamamen öğrenirler.		1	1,7
2- Çoğunlukla öğrenirler.		24	41,4
3. Kısmen öğrenirler.		31	53,4
4- Çok az öğrenirler.		2	3,4
5- Hiç öğrenemezler.		0	0
TOPLAM		58	100,0

2. Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müzik dersinde kullanmakta oldukları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dağılımı Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sıklıkları ve yüzde oranları

	SIKLIK	**YÜZDE**
Yazılı sınav	7	12,1
Test	1	1,7
Sözlü sınav	20	34,5
Uygulamalı sınav	25	43,1
Sınıf içi genel performans	49	84,5
ÖRNEKLEM=58		

3. Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda araştırmacı araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılarak bir takım öneriler geliştirmiştir. Bunlar;

• Özel eğitim için müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesi

• Müzik dersini özel eğitim sınıf öğretmeninin katılımıyla müzik öğretmeninin işlemesi

• Müzik dersleri için okullarda genel ve müzik öğretimi araç gereçlerine sahip olan ve özel eğitime yönelik gerekli düzenlemelerin yapılmış olduğu müzik odaları bulunması

• Haftada iki saat olan ders süresinin haftanın her günü 1 saat olmak üzere 5 saate çıkarılması

• Müzikle öğretimin diğer derslerde de kullanılması

• Müzik dersinde uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmesi olarak sıralanmıştır.

KAYNAKÇA

American Association on İntellectual and Developmental Disabilities (Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Engelliler Derneği). (2009). İntellectual Disability (Zihinsel Engel) *Definition (Tanım)*. Web: http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21 adresinden 18 Temmuz 2009'da alınmıştır.

Eripek, S. (2002). *Geri Zekalı Çocuklar*. Ataman, A.(Editör). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş. (11. Basım). Ankara: Karatepe Yayınları.

İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Müzik Dersi Eğitim Programı (2001). Web: http://orgm.meb.gov.tr/ adresinden 17 Ağustos 2009'da alınmıştır.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.* (11. Basım). Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Resmi İstatistik Programı Yayını (2010). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2009-2010*. (1.Basım). Ankara: M.E.B. Yayınları.

Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük. Zeka Geriliği. Web: http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=zeka+gerili%F0i&ayn=tam adresinden 21 Temmuz 2009'da alınmıştır.

Wikipedia. *Mental Retardation (Zeka Geriliği)* Web: http://en.wikipedia.org/wiki/Mental_retardation adresinden 20 Ağustos 2009'da alınmıştır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİNDE TOPLU SES EĞİTİMİ

Yrd.Doç.Dr.Bülent HALVAŞİ, Marmara Üniversitesi

1. Giriş ve Problem Durumu

Müzik öğretmenliği anabilim dalı programları, ihtiyaçlarının ve uygulamalarının farklı zamanlar içerisinde tartışılması nedeniyle, değiştirilmiş olup, son aşamada 2005 yılında şu anda kullanılan program haline getirilmiş ve halen kullanılmaktadır.

Toplu Ses Eğitimi ve Koro dersleri kapsamında araştırmak ve incelemek gerektiği durumlarda; amacının öğrenme- öğretme becerilerinin anlaşılabilir olmasını açıklamak gereği doğmaktadır. Müzik öğretmeni olarak görev yapacak sanat eğitimcilerine; kazandırılması hedeflenen ilkelerin, hangi yöntem, içerik ve tekniklerle, nasıl ve neden uygulanması gerektiği; ortak nefes, ortak dil ve konuşma eğitimi, ortak tını ve entonasyon yönünden dikkatlice verilmesi amaçlanmakla birlikte, öncelikle kendilerinin seslerinin özelliği açısından iyi tanımalarının önemine vurgu yapılarak kazanımların verilmesi düşünülmektedir. Bunun açıklanması ile beraber öncelik olarak ses eğitiminin net bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Ses eğitimi; bireylere öncelik olarak konuşma eyleminde ve temel olarak konuşmanın alınıp daha sonra kazandırılması düşünülen şarkı söyleme de seslerini doğru, güzel ve etkili kullanabilmeleri için gereken davranışların kazandırıldığı kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını içine alarak planlı bir biçimde yürütülen bir zaman dilimidir. Eğitimsel, bilimsel, sanatsal belli disiplinlerin eşgüdümü ile ve kendine özgü dinamik yapısı içinde gerçekleşmekte olduğu düşünülen bu süreç içerisinde; doğrunun; anatomik ve fizyolojik yapıya, dil ve müzik özellikleri ile, güzelin; söyleme biçimindeki uyum ve denge ile, etkilinin; dinleyenler üzerinde yani başkaları üzerinde duygusal etki bırakabilme ile amaçlanması düşünülmektedir.

Eğer ulusal şarkı söyleme geleneği oluşturulması düşünülecek olursa, ortak söylem birliğini oluşturacak, aynı ses eğitimi felsefesini ve sınıf uygulamalarına yönelik tutum ve temrinler açısından bir düşünen, bu düşünce ve uygulamalar doğrultusunda eğitim programı oluşturan ve yürüten müzik eğitimcileri ve o eğitimcilerin yetiştirdikleri eğitimciler çerçevesinde değerlendirilmesi yapılması gerekmektedir. Bu; uzun zamanı kapsayan ve aynı zamanda toplu ses eğitiminde; nefes teknikleri dahilinde kullanılan zincirleme nefes gibi bir yaklaşım olarak ; yani nöbetleşerek ve yardımlaşarak aynı tutum ve davranış içerisinde ortak tını ile çözülebilecek bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yetiştirilmiş ve yetiştirilen müzik eğitimcilerinin, görev yaptıkları ilköğretim ve orta öğretim kurumlarındaki sınıf ve okul korolarında yapacakları çalışmaların temeli ve basamaklandırılması kazanımları, ayrıca; ses eğitimi temel ilkeleri ve yöntemlerinin anlaşılabilir, uygulanabilir ve konuşabilir olunması da, ayrıca sıkça karşılaşılan bir problem olarak görülmektedir.

2. Durum Değerlendirilmesi ve Yaklaşımlar

Toplu ses eğitimi, son yapılanma sonucundaki program incelendiğinde adının kaldırılmış olduğu görülmektedir. Koro I adı ile 1. Sınıf, 2. Dönem dersi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemden önce Bireysel ses eğitimi alan öğrenci ses eğitimi ne bireysel olarak başlamaktadır. Bu konu da tartışılabilecek ve de yeni yaklaşımlara açık bir konu olarak görülmektedir.

Öğrenciler dönem ve başarı sırasına göre; Koro II,III,IV,V,VI ve 4.sınıf 2. Döneminde; Koro ve Yönetimi dersi ile okulda aldıkları eğitimi bu alan doğrultusunda bitirmektedirler.

4 yıl süren eğitim dönemi içerisinde esas olan; Şarkı söylemeye birlikte başlayıp, birlikte bitiren, söylem birliği içerisinde homojenlik kazanmış, kaynaşmış bir tınıya ulaşmış, ne söylediği anlaşılabilir olan, dil ve fonetik yapı doğrultusunda ortak dil ile hareket eden, nefes tekniklerini kullanabilir hale gelmiş ve nefesin sesle ilişkisini sadece şarkı söylerken kullanmayı düşünmeyen ve ulusal şarkı söyleme biçimini hedefleyen bilinçli eğitimcilerin yetiştirilmesidir.

Adı geçen konuları uygulayan ve uygulatmayı öğrenmiş eğitimcilerin, eğitimlerine başlangıç noktaları; kendi seslerini iyi tanımaları ve kendi sesleri ile barışık olmalarından, kendi seslerini sevmelerinden başladığı düşünülmektedir. Bireylerin, kişisel bir özellik çerçevesinde iletişim kurduğu nefes destekli olarak ki; doğru ya da yanlış olarak kullandığı bir sesi; tonu, tınısı, rengi, gürlüğü bulunmaktadır. Genelde "doğal enstrüman", "doğal çalgı" denilen özelliktir. Birey bu doğal yapısını tanımıyor ve hatta psikolojik temellere dayalı sevmeme, çekinme gibi olumsuz bir tutum içinde varsayıldığında, toplu ses eğitimi birinci basamağı kapsamında problemler doğurmaktadır. Öncelik ve hassas olan nokta; birey olarak eğitimci adayların seslerini tanımaları ve çekinme duygularını ortadan kaldıracak çalışmaların yapılmasına ve felsefesinin yerleştirilmesine yönelik konuşmaların ve egzersizlerin yerleştirilmesinin düşünülmesidir. Bu tip örnekleri değişik zamanlarda ve dönemlerde eğitimcilerden ve öğrencilerden duyma oranı azımsanmayacak ölçüdedir.

Seslerini tanıyan ve bu konuda bilinçlendiği düşünülen öğretmen adaylarının daha sonra kazanacakları hedeflenen nokta; nefes birliği, ortak dil, ortak ses,ortak tını ve entonasyon birliği kazanmalarıdır. Bunlar için gerekli çalışmaların başında nefes çalışmaları gelmektedir. Nefes çalışmalarının çeşitliliği ve etkinliliği için yazılmışların ve uygulanan çalışmalar dışında , öğretmen adaylarının yaratıcılığına yönelik, verilecek çeşitli uygulamalı ödevlerin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bilinçli bir halde, farkında olunarak alınan doğru ve etkili nefes üzerine inşa edilmesi düşünülen; küçük söz bütünleri ve atasözleri, tekerlemeler, sayışmaları; çeneyi, dudak, yanak ve yüz kaslarını, dil, sert ve yumuşak damak etkinliğini doğru kullanarak, fonetik yapı kurallarına uygun, doğru tonlamalar ile anlaşılabilir olunmasının sağlanma çalışmalarıdır. Hep söylenen "konuşur gibi şarkı söylenmeli" ilkesi bu çerçevede anlam bulmaktadır. Konuşması yukarıdaki özellikler doğrultusunda olmayan bireylerin; " konuşur gibi şarkı söylenmeli" ilkesini nasıl gerçekleştiremeyeceği, çok açık şekilde anlaşılmaktadır.

Güzel ve etkin tınlaması sağlanmaya çalışılan bir sesin, yumuşak ve tınlamaya hazır bir bedenden çıkartılabileceği gerçeğinden hareketle, vücut yumuşaklığı ve rahatlığının önemini öğretmen adaylarına bilinçli bir şekilde uygulayabilecekleri hale getirmelerinin sağlanması, eğitim süreçleri dahilinde titizlikle verilmesi gereken bir yön olarak düşünülmektedir. Vücudun ses üretmesi ve tınlayabilmesi için, ; farkında olmuş, uyanmış ve sesin oluşması ile daha da zenginleşmesi düşünülmüş rezonans bölgelerine hakim öğretmen adayları ile mümkün olabileceğinin altı çizilmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının rezonans bölgelerini ve uygulamalarını çok iyi kullanabilir olmaları ve uygulamada anlatabilir olmaları, çok ince bir konudur. Meslek yaşantılarına başladıklarında öğrencilerine ilk öğretecekleri konulardan biri rezonans çalışmalarıdır. Bu konuda; Moskova radyosu çocuk korosu şefi, Prof. Viktor POPOV 1989 yılında Ankara radyosunda verdiği ve bir hafta süren seminerinde şöyle demişti: "Çocuklara ergenliğe girmeden rezonans çalışmaları yaptırılmalıdır."

2.1. Rezonans Çalışmaları

Müzik eğitimi anabilim dalı eğitimi gören ve sesini; eğitim amaçlı konuşma, şarkı söylemede sıkça kullanan ve hedeflenmesi düşünülen ses eğitimi temel ilkelerine hakim olmuş öğretmen adaylarının; anlatılan özellikler doğrultusunda rezonans bölgelerini ve rezonans çalışmalarını iyi bilmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Mesleklerindeki sınıf performanslarının çok büyük bölümünü ve kendi ses sağlıklarının temelini, rezanatör bölgelerin bilinmesi ve kullanabilmelerini sağladığı düşünülmektedir.Eğitim verdikleri grupların yaşları hangi yaş olursa olsun, rezonans eğitimini alan ve seslerinin zenginleştiğini farkeden bireylerin yaşları ne kadar küçük olursa, farkındalık ve algılamaları sağlanıp kendi doğallıklarına yerleştirilirse; ses eğitimcilerinin hedeflediği ve doğru şarkı söylemeye ulaşabilme çabaları da, o kadar erken ve başarıya ulaşmış olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmaların temelinde; Çenenin açılıp ağız boşluğunun sağlanabilmesi için gerekli olduğu düşünülen esneme çalışmaları, göğüs, omuz, sırt ve boyun kaslarını çalıştırmak için; gerinme çalışmaları, sert damak, yumuşak damak ve küçük dil indirilip kaldırılması ile sağlanan; ağız ve geniz boşluklarının farkedilmesi çalışmaları ile, burun rezonansının sağlandığı; özellikle "m", "n" konson çalışmaları ile başlayıp, daha sonra burun, ağıze geniz boşluklarını da devreye sokarak; "ng", "nga" karışık egzersizleri yaptırarak, geniz boşluğunun kapalı ve açık şekilde uygulanması ile yani; yumuşak damağın yukarıda düşünüldüğü esneme pozisyonunda "ng","mg" konsonları ile titreşimin burun boşluğuna verilmesinin sağlanması, yumuşak damağın aşağıya indirilmesi ama ağız pozisyonunun aynı kalması koşulu ile, "nga","mga" ile de "a" vokalinin ilave edilmesi çalışmaları yaptırılarak rezonans sağlanması, öncelikli olarak düşünülmektedir. Daha önce anlatılıp yerleşmesi sağlandığı düşünülen doğru ve etkin nefes tekniğini üzerine konulacak doğru rezonans ile daha sonra göğüs rezonansı ile daha da zenginleştirilmesi mümkün olmaktadır. Böylece ilk olarak; ses ve göğüs rezonansı ile yanlış yerleşmesi olasılığı yüksek olan; "yanlış bölgede konuşma" oluşturmanın da engellenebileceği düşünülmektedir. Yukarıda belirtilen birinci basamak rezonans çalışmalarını; mam, mom, mum, nan, non, nun gibi hece çalışmaları ile zenginleştirmek mümkündür.

Öğretmen adaylarının, eğitimleri boyunca eski adı" toplu ses eğitimi "yeni adı "koro I" olan ve daha sonraki dönemlerde de edindikleri bilgiler ve kazanımlar doğrultusunda; mesleklerini yaparken öğrencilerine uyguladıklarının, öğrencileri tarafından doğru yapıp yapmadıkları ve anlaşılabilir olup olmadıkları ve kontrollerin yapılabilmesinin zorluğu, özellikle sınıfların kalabalık olduğu gerekçesi ile, önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Yetiştirilen müzik öğretmenlerinin 3 R olarak adlandırılmış olan, 1- Respirasyon= Doğru solunum, 2- Rahatlama ve 3- Registrasyon yani doğru ses perdesinin kullanılması özellikler bütününün uygulanmasına titizlik göstermesi hedeflenmektedir.

Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin koro eğitimi açısından yetiştirilirken, kendi eğitimleri sürecinde doğru ve dolu bir eğitim almaları, çok yönlü bakış açısıyla düşünebilen yaratıcı olmaları hedeflenmektedir. Yurt içi ve yurt dışı hem konser verme veya çeşitli organizasyonlarda bulunup, seminer, çalıştay veya konferanslarla değişik ve güncel bilgilere ders dışı etkinlikleri ile de ulaşmalarının sağlanması prensip olarak düşünülmektedir. Yine hangi yaş grubuna? neyi? nasıl? uygulayacaklarını öğrenmeleri ve bu bilgiler ışığında, çalıştırdıkları sınıfların veya grupların gelişmelerini kaydetmeleri ve gözlemlerinin sonuçlarını koro çizelgesi oluşturarak bireylerin performanslarını yazılı hale getirip somutlaştırmaları, ikinci prensip olarak düşünülmektedir.

3. Sonuç

Özellikle müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda ses eğitimini veren ve ses eğitimi ile ilgili tüm öğretim elemanlarının, ses eğitimi temel ögeleri olan; nefes, vücut yumuşaklığı ve rahatlığı ile dil ve konuşma doğrultusunda aynı prensipleri düşündüklerini kabul edilirse; ulusal şarkı söyleme geleneğini oturtabilmek kolaylaşacaktır. Eğitim gören öğretmen adaylarının seslerini ve kendilerinin kapasitelerini tanımaları, çıkardıkları konuşma tonundan şarkı söylemeye uzanan süreçte seslerinden zevk almaları da kolaylaşacaktır. İnteraktif eğitim çerçevesinde toplu söyleme felsefesini oluşturmaları ve her geçen gün bilgilerini daha fazla bilgi haline getirip, ders öğretim elemanları ile projelerde görevler alıp bilgilerini; çocukların, gençlerin hizmetinde kullanmalarının sağlanması, fakülte ortamında eksiklerin tamamlanmasına yönelik çalışmalara gerekçe olacağından olumlu olarak değerlenecek ve geriye dönütlerin değerlendirilmesi sağlanmış olacaktır.

Ayrıca hizmet içi eğitimler ile ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki müzik eğitimcilerine ve diğer branşlardaki eğitimcilere de, önemli sayılan konuşma eğitimi ile ses eğitimi temel bilgilerinin güncellenmesi ve uygulama örnekleri seminerler veye konferanslar ile bilgilenmelerinin sağlanmasına çalışılmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Çevik, S. (1990). *Koro Eğitimi ve Yönetim Teknikleri*. Ankara: Doruk Yayıncılık.

Egüz, S. (1980). *Toplu Ses Eğitimi I Temel Konular*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Fuchs, V. (1967). *Die Kunst des Singens*. Barenreiter -Verlag Karl Vötterle Gmbh and Co. Kassel.

Halvaşi, B. (1990). *Ulusal Şarkı Söyleme Geleneğinin Oluşturulmasına, Türk Dili ve Fonetiğinin Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Rüdiger A. (1954). *Was ich über meine Stimme wissen sollte.* Alle Rechte worbehalten, Barenreiter – Verlag Kassel,1954.

Töreyin A. M. (2008). *Ses Eğitimi- Temel Kavramlar- İlkeler- Yöntemler*. Ankara: Sözkesen Matbaacılık.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİĞİN ÇOCUKLARDA VE YETİŞKİNLERDE UYANDIRDIĞI DUYGU DURUMLARININ BELİRLENMESİ VE İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ MÜZİKSEL YARATICILIK ALANINDA KULLANILMASI

Bülent KÜÇÜK, TED İstanbul Koleji
Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, dinletilen müzikler aracılığıyla çocuklarda ve yetişkinlerde uyandırılan duygu durumlarının benzerliğinin sorgulanması ve çocuklarda uyandırılan bu duygu durumlarının müzik dersinde yaratıcılık alanında kullanılmasıdır. Araştırma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü 4.sınıf öğrencileri, Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri, Matematik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri, Müzik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri ve TED İstanbul Koleji 5. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu örneklem üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verilerini sınamak amacıyla tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Nitel verilerinin çözümlemesi için içerik analizi kullanılmıştır. Yetişkin ve çocukların dinledikleri müziklere yönelik duygu durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir işaret listesi kullanılmıştır. Çocukların uygulama yapılan derse yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bu ders kapsamında çocukların dinledikleri müzikten edindikleri izlenimleri resim çizme aracılığıyla ifade etmeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda, yetişkin ve çocuklar arasında ortak duygu durumlarının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Çocukların uygulanan derse yönelik düşüncelerinin olumlu olduğu, ders sırasında yapılan bu etkinliği keyifli buldukları, etkinlik sırasında yaratıcılıklarının farkına vardıkları ve yaratıcılıklarını kullanabildikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Müzik eğitimi, müzikal yaratıcılık, müzikal algı, duygu durumları, ilköğretim müzik dersi programı.*

1. Giriş

Müzik, gelişmiş ülkelerde başlı başına bir eğitim alanı ve aracı olarak algılanmaktadır. Müzik derslerinde temel amaç bireyin yaratıcılığını arttırmak ve geliştirmektir. Bu amaçla müzik dersleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmekte, onların mümkün olduğunca katılımcı olmaları sağ-

lanmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmalarda çağın müzikal zenginliğini aktaracak çeşitli tür ve stillerde müzikler yer almaktadır. Değişik müzik eğitim metotları farklı yollardan müziği öğretmekle beraber, hepsi müziği çocuğun yaşamının vazgeçilmez bir parçası yapmayı hedeflemektedir. Bütün metotlar çocuk gelişimini göz önünde tutarak, müzik yaşantıları sağlamak yoluyla müziği öğretmektedirler. Günümüzde müzik eğitimi, ulusların birbirlerinin kültürlerini tanıması ve bu yolla karşılıklı bir anlayış ve hoşgörünün geliştirilmesinde en önemli araç olarak görülmektedir (YÖK, 2007).

Müzik eğitiminin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde başlı başına bir eğitim alanı ve aracı olarak algılanmasına kıyasla, ülkemizde verilen müzik eğitiminin niteliğinin bu boyuttan uzak kaldığı düşünülmektedir. Müzik, erken yaştan itibaren çocuğun gelişiminde çok önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun çevresini tanıma ve anlama, insanlarla iletişim, öğrenme ve gelişim süreçlerinde müzik hep vardır. Müziğin, özellikle yaratıcılık alanında çocuk için ne kadar önemli olduğu, ayrıca yaratıcılığın yine çocuk gelişiminde ne büyük bir yer tuttuğu da, özellikle eğitimleri ekolleşmiş ülkelerde belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır.

M.E.B tarafından 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan programın olumlu yönlerinin yanında, henüz yeni bir program olması nedeniyle özellikle uygulama alanı için yeterli düzeyde materyalin bulunmadığı düşünülmektedir. İlköğretim Müzik Dersi Programı'nın temel beceriler bölümünde yer alan müziksel yaratıcılık konusu, var olan müzik dersi etkinliklerinin bu alana yönelik yeterli uygulama örnekleri yaratamaması nedeniyle tam olarak işlenememektedir. İlköğretim çağındaki bir çocuk, somut düşünme döneminde olup, daha çok duyu organları yoluyla gözlem ve deneyime dayalı olarak bilgi edinir ve yargıya varır. Bu nedenle ilkokul dönemindeki çocuklara duyu organlarını kullanacakları ve yaparak, yaşayarak öğrenme olanakları sağlanmalıdır. Ayrıca her çocuğun ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının bireysel farklılık gösterdiği gerçeği göz önünde bulundurularak, müzik dersinde bu yetenekleri geliştirici uygulamalara yer verilmeli ve karşılıklı etkileşimlerle özellikle duyuşsal alandaki gelişim de desteklenmelidir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okulu beşinci sınıfların da bulunduğu birinci kademe programında, haftalık toplam 30 saat dersin yalnızca iki saati Müzik dersine ayrılmıştır. Yağcı (1995) bu derslerde de sınıf öğretmenlerinin çoğunun Müzik dersi yerine Matematik, Fen Bilgisi gibi derslerdeki eksiklikleri gidermeye çalıştığını vurgulamaktadır. Diğer yandan, çocuğun müzikal gelişim ihtiyaçlarına, bu yöndeki müzik eğitimlerinin yetersizliği nedeniyle cevap veremeyen öğretmenler, ezbere dayalı şarkı öğretimleri ile müzik dersleri yapmaktadırlar (Yağcı, 1995). Bu şekilde işlenen müzik dersinin, çocukların kendini ifade edebilme becerisini geliştirmede çok yetersiz kaldığı, ayrıca öğrenme, algılama ile doğrudan ilişkisi bulunan bireysel farklılıklara yönelik ihtiyaçların karşılanamaması da eğitim sistemine bağlı amaçların sağlıklı gerçekleşmesinin önündeki en önemli engellerden biridir.

Müziğin, insan üzerinde yarattığı duygusal etkinin yorumu üzerine yapılan araştırmalar literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırmaların çoğu, çocuk ve yetişkinlerin dinledikleri müziklere karşı olan tepkilerinin birbiri arasındaki tutarlılığı belirleme üzerine yoğunlaşmıştır.

Dolgin ve Adelson (1990) tarafından yapılan araştırmada amaç, çocukların sözlü ve sözsüz müziklerdeki duygusal niteliği tanımaya başladıkları yaşı belirlemektir. Duygusal kavramların kavranması için önteste tabi tutulmuş olan dört, yedi ve dokuz yaşlarındaki çocuklar; yetişkinler tarafından mutlu, üzgün, öfkeli ve korku kategorilerinde oylanmış parçaları dinlemişlerdir. Parçalar, solo viyola ve rastgele heceler söyleyen soprano sesi olmak üzere iki şekilde sunuldular. Araştırma sonucunda, çocukların dinledikleri müziği kavramsallaştırmada, çeşitli yaş gruplarının ve müziğin sunum şeklinin sonuca etki ettiği belirlenmiştir.

Bir başka araştırmada ise Kastner ve Crowder üç yaş çocukların majör ve minör akorlarla pozitif (mutlu) ve negatif (üzgün, kızgın) duygu durumu simgeleyen insan yüzlerini eşleştirmede yetişkinlerle yakın bir oran yakaladıklarını vurgulamıştır. Gregory ise 1996 yılında yaptığı araştırmada, çocukların dinledikleri müziklerde öfke ve korku duygu durumunu karıştırdıklarını belirlemiştir. Yapılan bu araştırma, öfke ve korku duygu durumlarının karıştırılmasının dikkate değer bir konu olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte bu durum, bestecinin öfke duygu durumunu ifade edişinin, dinleyicide korku duygu durumu oluşmasına yol açacak bir reaksiyona neden olduğu şeklinde de değerlendirilebilir (Akt. Nawrot, 2003).

Nawrot'ın 2003 yılında yaptığı çalışmada, müzikte duyguları algılama sürecinin gelişimi iki çalışmayla araştırılmıştır. Okul öncesi çocuklar ve yetişkinler dokuz müzik parçasını, beş adet yüz ifadesini (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş ve nötr) gösteren fotoğraflarla eşleştirmişlerdir. Çoğu parçada çocuklar yetişkinlerin yorumlarıyla aynı görüşü paylaşmazken, gerek fotoğraf seçimlerinde, gerekse anlık sözlü yakıştırmalarda yetişkinlere benzer yanıtlar vermişlerdir. Bu ve daha önceki araştırmalardaki önemli metodolojik farklılıklar bu tutarsızlıkları açıklayabilmektedir.

Heftner (1977; akt. Bilkan, 1998), Avusturya'daki bir rehabilitasyon merkezinde yaptığı araştırmalar sonucunda, fon müziği ile güdümsüz olarak resim yapma sırasında, insan kişiliğinin gizil güçlerinden yararlanılabileceğini, bilinçaltı duyguların resim aracılığı ile sözle anlatım öncesi bir serbestliğe kavuşturulabileceğini, sonra duygusal yaşantıların bireyin kendince psikolojik danışma süreci içinde sözel anlatımlara dönüştürülebileceğini ortaya koymuştur.

Zajonc (1980, 1984; akt. Webster ve Weir, 2005), yaptığı araştırmaların sonuçlarına dayanarak, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin beyinde ayrı yollardan geçtiğini ve duygusal reaksiyonların bilinçli düşüncelerden önce geldiğini ileri sürmektedir. Krumhansl (2002; akt. Webster ve Weir, 2005), müziğe karşı gösterilen tepkilerin, bilişsel ve duyuşsal zihinle ilgili süreçlerdeki karşılıklı etkileşimin bir sonucu olabileceğini ileri sürmektedir. Örneğin, müzikal pasajlardaki sıradanlık ve sürpriz etkisi yaratan kadans noktaları ele alındığında; insanların hissettiği duyguların, beklentiye yönelik dinamik bilişsel sürecin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmalara yönelik örnekler çoğaltılabilir. Ancak aynı konuda ülkemizde yapılan araştırmaların sayısının yok denecek kadar az olması, bu konuda çalışma yapılmasına sevk eden en önemli unsur olmuştur. İnsan yaşamının farklı iki dönemi olan çocukluk ve yetişkinliğin, algısal ve dışavurumsal boyutlarının, müziğin uyandırdığı duygu durumları açısından incelenmesinin, yetişkin ve çocukların, bu duygu durumlarını algılama sürecinin, gelişiminin incelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yine bu araştırmada, bireyde müzik aracılığıyla ortaya çıkan duygu durumlarının ifadesinde, yaş döneminin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın, çocukların dinletilen müzikleri duygusal olarak anlamlandırmalarına, temel üç duygu durumunu müzik aracılığıyla hissetmelerine ve yine dinledikleri müzikler yoluyla, duygu durumlarını kavramsallaştırmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmayla, yapılandırmacılık anlayışında olduğu gibi, çocuğun, belirli duyguları daha önceki beceri ve yaşantı süzgecinden geçirip yeniden yorumlaması ve kendi zihninde tasavvur etmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yine bu araştırma ile 5. sınıf müzik dersi programında yer alan "dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder" kazanımına yönelik olarak, örnek uygulamalar yapılmış ve bir müzik albümü oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların, müzik dersi programında yer alan amaçların gerçekleştirilmesine yönelik, yöntem ve teknik üretme konusuna katkıda bulunacağı, bunun da eğitimin kalitesini ve içerik zenginliğini arttıracağı öngörülmüştür.

Bu düşüncelerden hareketle, araştırmanın genel amacını; dinletilen müzikler aracılığıyla çocuklarda ve yetişkinlerde uyandırılan duygu durumlarının benzerliğinin sorgulanması ve çocuklarda

uyandırılan bu duygu durumlarının müzik dersinde yaratıcılık alanında kullanılması oluşturmaktadır. Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar üzerinde yapılacak bu tür bir çalışmanın, müzik ve yaratıcılık ilişkisine yönelik önemli bir veri sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Hazırlanan müzik albümünde yer alan eserlerin çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında uyandırdığı duygu durumları benzeşmekte midir?

2. Dinletilen müziğin uyandırdığı duygu durumlarının resim ile ifadesinin müzik dersi yaratıcılık alanında kullanılma durumları nelerdir?

2.1. Çocukların dinledikleri müziğe yönelik olarak yaptıkları resimlerinde yansıttıkları duygu durumları nelerdir?

2.2. Çocukların dinledikleri müziğe yönelik olarak yaptıkları resimlerinde yansıttıkları duygu durumlarının ifade edilmesindeki unsurlar nelerdir?

2.3. Çocukların, dinledikleri müzikte farklı duygular hisseden arkadaşları ve bunun sebepleri hakkındaki görüşleri ne şekildedir?

2.4. Çocukların uygulanan derse yönelik düşünceleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini sınamak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1995). Araştırmanın nitel verilerini çözümlemek için durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu ve içinde bulunulan içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığı ve birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yinn, 1984; akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.257).

Ayrıca, çocukların resimleri yorumlamalarında ölçme ve değerlendirme araçlarından Mülakat/ Görüşme, Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemler, çocukların dinledikleri müziğe yönelik uyanan duygu durumlarını yansıttıkları resimlerin kendileri ve akranları tarafından değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmada araştırmanın nicel ve nitel kısımlarında farklı araştırma grupları üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın yetişkinlerle ilgili çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü 4.sınıf öğrencileri (n=31), Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri (n=42), Matematik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri (n=50) ve Müzik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencileri (n=30) oluşturmuştur. Araştırmanın çocuklarla ilgili bölümündeki çalışma grubunu ise TED İstanbul Koleji 5. sınıf öğrencileri (n=42) oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan, çocukların dinledikleri müziğe yönelik uyanan duygu durumlarını resim çizme aracılığıyla yansıtmaları, araştırmanın nitel yapısına dayandığından, bu aşamada TED İstanbul Koleji 5.sınıf öğrencilerinden seçilen 23 kişilik bir öğrenci grubu çalışma grubu olarak ele alınmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları olarak; çocuk ve yetişkinlerin dinledikleri müziklere ilişkin duygu durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan müzik albümü, çocukların dinledikleri müziğe yönelik uyanan duygu durumlarını yansıttıkları çocuk resimleri ve bu uygulamanın yapıldığı derse yönelik görüşlerinin belirlenmesi için oluşturulan derse ilişkin değerlendirme formu kullanılmıştır.

Duygu durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan müzik albümü, M.E.B. İlköğretim 5.sınıf Müzik Dersi Öğrenme alanının açıklamalar kısmında yer alan "Müziklerin sözsüz olmasına ve seçkin eserlerden oluşmasına dikkat edilmelidir" ibaresine uygun olarak, klasik müzik tarihinin 19. ve 20. yüzyılları arasını temsil eden orkestral/sözsüz eserlerden oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurmak üzere hazırlanan müzik albümünün üç duygu durumunu yansıtıp yansıtmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne (n=7) başvurulmuştur. Bu albümde yer alan eserler, araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurmak üzere üç duygu durumuna göre aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır.

Grup 1: Mutluluk

1. **E.Grieg** / *Holberg Suite* Praludium *Allegro*
2. **P.I.Tchaikowsky** / *Danse Russe Trepak*
3. **J.Brahms** */ Hungarian Dances No. 10 in F major*
4. **K.Penderecki /** *Menuet*

Grup 2: Korku

1. **E.Grieg** */ Peer Gynt's Journey Home*
2. **E.Grieg** */ In the Hall of the Mountain King*
3. **S.Prokofiev** */ Die Liebe su den drei Orangen - Part 1*
4. **A.Webern** / *5 Pieces for Orch - III Sehr Bewegte Viertel*
5. **A.Webern** / *Symphony, op. 21: 2. Variationen - Sehr ruhig*
6. **A.Webern** /*10 – 5 Pieces for Orchestra, Op. 10 - II. Lebhaft und zart beweg*

Grup 3: Üzüntü

5. **P.I.Tchaikowsky** / *The Nutcracker Ballet Suite, Danse character*
6. **J.Brahms** */ Hungarian Dances No. 16 in F minor*
7. **E.Elgar** */ Enigma: Andante*
8. **K.Penderecki /**Aria
9. **C.Saint-Saens /** Aquarium

Müzik albümünde yer alan eserlerin, belirlenen duygu durumlarını yansıtıp yansıtmadığını belirlemek üzere alınan uzman görüşü için yapılan yüzde frekans hesaplamaları tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Müzik Albümüne Yönelik Başvurulan Uzman Görüşü İçin Yapılan Yüzde Frekans Analizi Sonuçları

Grup 1:Mutluluk	**Uygun**		**Uygun Değil**	
	f	**%**	**f**	**%**
1-E.Grieg / *Holberg Suite Praludium Allegro*	6	85.7	1	14.3
2-P.I.Tchaikowsky / *Danse Russe Trepak*	7	100	-	-
3-J.Brahms / *Hungarian Dances No. 10 in F major*	7	100	-	-
4-K.Penderecki / *Menuet*	6	85.7	1	14.3
Grup 2:Korku	**Uygun**		**Uygun Değil**	
	f	**%**	**f**	**%**
1-E.Grieg / *Peer Gynt's Journey Home*	5	71.4	2	28.6
2-E.Grieg / *In the Hall of the Mountain King*	3	42.9	4	57.1
3-S.Prokofiev / *Die Liebe su den drei Orangen - Part 1*	4	57.1	3	42.9
4-A.Webern / *5 Pieces for Orch - III Sehr Bewegte Viertel*	7	100	-	-
5-A.Webern / *Symphony, op. 21: 2. Variationen - Sehr ruhig*	7	100	-	-
6-A.Webern /*10 – 5 Pieces for Orchestra, Op. 10 - II. Lebhaft und zart beweg*	7	100	-	-
Grup 3: Üzüntü	**Uygun**		**Uygun Değil**	
	f	**%**	**f**	**%**
1-P.I.Tchaikowsky / *The Nutcracker Ballet Suite, Danse character*	7	100	-	-
2-J.Brahms / *Hungarian Dances No. 16 in F minor*	4	57.1	3	42.9
3-E.Elgar / *Enigma: Andante*	7	100	-	-
4-K.Penderecki /*Aria*	7	100	-	-
5-C.Saint-Saens / *Aquarium*	4	57.1	3	42.9

Uzmanlardan alınan görüşler dahilinde üç duygu durumunu daha az yansıttığı belirlenen eserler albümden çıkarılmış, uzman görüşüne göre daha anlamlı bulunan ve uzunlukları 37 saniye ile 2 dakika 10 saniye arasında değişen 6 eserden oluşan yeni bir albüm oluşturulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda duygu durumunu yansıtmada anlamlı bulunan fakat diğer eserlere göre daha uzun süre teşkil eden iki eser daha uygulamanın ders saati içinde yapılmasından dolayı yeniden şekillendirilen müzik albümünden çıkarılmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında yetişkin ve çocukların dinledikleri müziklere yönelik duygu durumlarını belirlemek amacıyla oluşturulan müzik albümü, araştırmacı tarafından bir işaret listesi olarak kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, çocuklardan, dinledikleri müziğe yönelik uyanan duygu durumlarını, resim çizme aracılığıyla yansıtmaları istenmiştir. Çocukların dinledikleri müziklerden edindikleri izlenimleri resim çizme aracılığıyla ifade etmeleriyle ilgili yapılan uygulamadan sonra, bu uygulamanın yapıldığı derse yönelik görüşlerinin belirlenmesi için bir anket formu hazırlanmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Müzik albümünde yer alan eserlerin, belirlenen duygu durumlarını yansıtıp yansıtmadığını ve eserlerin duygu durumundan hangisini uyandırdığını belirlemek üzere alınan uzman görüşüne yönelik yüzde frekans hesaplamaları yapılmıştır.

İkinci aşamada, M.E.B. İlköğretim 5.sınıf müzik dersi programının "Müziksel Yaratıcılık" öğrenme alanında yer alan "Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder" kazanımına yönelik olarak örnek bir ders planı hazırlanmış ve bu plan 40 dakikalık bir ders saati içinde uygulanmıştır. Bu derste çocuklar dinledikleri müziklerden edindikleri izlenimleri resim çizme aracılığıyla ifade etmişlerdir. Bu uygulama için müzik albümünden seçilen J.Brahms'ın 10 numaralı Macar Dansı, çocukların resim çizdiği süre boyunca birkaç kez dinletilmiştir. Yapılan uygulama (örnek ders) kapsamında çocukların çizdikleri resimler de, içerik analizi yapılmak üzere birer veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Dinletilen müzik, uzman görüşleri doğrultusunda mutluluk ile ilişkilendirilmiş olmakla birlikte, çocuklarda bu müzikten hareketle ortaya çıkan duyguların belirlenmesi için her resim araştırmacı tarafından duygu durumlarına göre sınıflanmıştır. Bu aşamada sınıflamanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla aynı resimler, çalışmanın amacı anlatılarak eğitim bilimleri alanında uzman olan bir başka öğretim üyesi tarafından da değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımla araştırmacılar arasındaki güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirliğin hesaplanmasında, aşağıda yer alan formül kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s.64; akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.81):

Güvenilirlik= Uzlaşma Sayısı (20) / Uzlaşma (20)+ Uzlaşmama Sayısı (3)

Güvenilirlik= 0,87

Yapılan değerlendirme sonrasında araştırmacı ve uzman arasındaki güvenilirlik %87 olarak bulunmuştur. İçerik analizi yönteminde belgenin değişik araştırmacılara verilerek hesaplanan güvenilirlik katsayısı, aynı belgenin iki farklı zamanda aynı kişilere verilmesinden daha iyi sonuç verir. Bunun nedeni, araştırmacılar arasındaki güvenilirlik katsayısı yüksek olduğunda, zaman açısından güvenilirlik katsayısının da yüksek olmasıdır. Ayrıca birinci yol hafızanın bozucu etkisine karşı dirençlidir ve uygulaması da kolaydır. (Miles ve Huberman, 1994, s.64; akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.81). Bu tür bir değerlendirmede elde edilecek değerin %70'den daha yüksek olması beklendiğinden, %87 olarak bulunan bu güvenilirlik yüzdesi, araştırmacı tarafından yapılan çözümlemenin nesnelliğini ortaya koymaktadır.

Çocuklar, çizdikleri resimleri tamamladıklarında, örnek resimler seçilerek, bu resimlerin, resmi çizen çocuk tarafından anlatılması sağlanmıştır. Ayrıca bu uygulamadan elde edilen veriler, ölçme değerlendirme araçlarından "Öz Değerlendirme" ve "Akran Değerlendirme" ile çözümlenmiştir. Çocukların uygulamanın yapıldığı derse yönelik görüşlerini belirlemek üzere hazırlanan anket formundan elde edilen veriler üzerinde yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

1.Müzik albümünde yer alan eserlerin çocuklarda ve farklı yetişkin gruplarında uyandırdığı duygu durumları benzeşmekte midir?

Çocukların ve yetişkinlerin dinledikleri müziklere ilişkin uyanan duygu durumlarının belirlenmesi için mutluluk, üzüntü ve korku duygu durumlarını içeren bir form kullanılmıştır. Elde edilen veriler, frekans ve yüzde hesapları yapılarak sayısallaştırılmış ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Çocukların ve yetişkinlerin dinledikleri müziklere ilişkin uyanan duygu durumlarının frekans ve yüzde Analizi Sonuçları

Rus Trepak Dansı	n	Mutluluk f (%)	**Üzüntü** f (%)	Korku f (%)
Çocuklar	42	37 (88.1)	-	5 (11.9)
Yetişkin	156	123 (78.8)	6 (3.9)	27 (17.3)
TOPLAM	198	160 (80.8)	6 (3.1)	32 (16.1)
Enigma: Andante	n	Mutluluk f (%)	**Üzüntü** f (%)	Korku f (%)
Çocuklar	42	1 (2.4)	41 (97.6)	-
Yetişkin	156	7 (4.5)	147(94.2)	2 (1.3)
TOPLAM	198	8 (4)	188 (95)	2 (1)
Sehr Bewegte Viertel	n	Mutluluk f (%)	**Üzüntü** f (%)	Korku f (%)
Çocuklar	42	-	-	42 (100)
Yetişkin	156	4 (2.6)	2 (1.2)	150(96.2)
TOPLAM	198	4 (2)	2(1)	192 (97)
Aria	n	Mutluluk f (%)	**Üzüntü** f (%)	Korku f (%)
Çocuklar	42	1 (2.4)	41 (97.6)	-
Yetişkin	156	8 (5.1)	145 (93)	3 (1.9)
TOPLAM	198	9 (4.6)	185(93.4)	4 (2)
Macar Dansı	n	Mutluluk f (%)	**Üzüntü** f (%)	Korku f (%)
Çocuklar	42	42 (100)	-	-
Yetişkin	156	148 (94.8)	1 (0.6)	7 (4.6)
TOPLAM	198	190 (96)	1 (0.5)	7 (3.5)
Lebhaft und zart beweg	n	Mutluluk f (%)	**Üzüntü** f (%)	Korku f (%)
Çocuklar	42	-	-	42 (100)
Yetişkin	156	3 (2)	5 (3.2)	148 (94.8)
TOPLAM	198	190 (96)	1 (0.5)	7 (3.5)

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 1.eserin mutluluk duygu durumunu uyandırdığı doğrultusunda en yüksek ve birbirine yakın yüzde oranları çocuklarda %88.1 olarak, Müzik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencilerinde ise %90 olarak hesaplanmıştır. Matematik Öğretmenliği Bölümü, PDR Bölümü ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencilerinin yüzde oranları ise en düşüğü Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde %70 olmak üzere sırasıyla PDR Bölümü'nde %77.4 ve Türkçe Öğretmenliği

Bölümü'nde %82.2 şeklinde belirlenmiştir. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan tüm bireylerin P.I.Tchaikowsky'nin "Rus Trepak Dansı" adlı eserine yönelik olarak, %80.8 oranıyla mutluluk duygu durumunu uyandırdığı yönünde uzlaştığı görülmüştür.

E.Elgar'ın "Enigma: Andante" adlı eserinin üzüntü duygu durumunu uyandırdığı doğrultusunda tüm gruplarda birbirine oldukça yakın yüzde oranları saptanmıştır. Bu oranların en düşüğü %91.2 ile Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde görülürken en yüksek oran ise %97.6 ile çocuklarda hesaplanmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan tüm bireylerin, Elgar'ın "Enigma: Andante" adlı eserinin %95 oranıyla üzüntü duygu durumunu uyandırdığı yönünde uzlaştığı görülmüştür.

A.Webern'in "Orkestra için 5 parça: III Sehr Bewegte Viertel" adlı eserinin tüm gruplarda korku duygu durumunu uyandırdığına yönelik oldukça yüksek ve birbirine yakın yüzde oranları gözlemlenmiştir. Bu oranların en düşüğü %92 ile Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde görülürken en yüksek oran ise %100 ile çocuklarda ve PDR Bölümü'nde hesaplanmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan tüm bireylerin, A.Webern'in "Orkestra için 5 parça: III Sehr Bewegte Viertel" adlı eserinin %97 oranıyla korku duygu durumunu uyandırdığı yönünde uzlaştığı görülmüştür.

K.Penderecki'nin "Aria" adlı eserinin üzüntü duygu durumunu uyandırdığı doğrultusunda en yüksek ve birbirine yakın yüzde oranları çocuklarda %97.6, Müzik Öğretmenliği Bölümü'nde %96.6 ve Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde %98 olarak hesaplanmıştır. Türkçe Öğretmenliği Bölümü ise %15.6 ile bu parçanın mutluluk duygu durumunu uyandırdığı yönünde görüş belirtmiştir. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan tüm bireylerin, K.Penderecki'nin "Aria" adlı eserinin %93.4 oranıyla üzüntü duygu durumunu uyandırdığı yönünde uzlaştığı görülmüştür.

Tüm bölümler %90'ın üzerinde oranlarla, J.Brahms'ın "10 numaralı Macar Dansı" adlı eserinin mutluluk duygu durumunu uyandırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu oranların en yükseği %100 ile çocuklarda, Müzik Öğretmenliği Bölümü ve PDR Bölümü'nde gözlemlenirken, en düşük oran ise %91.2 ile Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde saptanmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan tüm bireylerin, J.Brahms'ın "10 numaralı Macar Dansı" adlı eserinin %96 oranıyla mutluluk duygu durumunu uyandırdığı yönünde uzlaştığı görülmüştür.

A.Webern'in "Orkestra için 5 parça: II Lebhaft und zart beweg" adlı eserinin tüm gruplarda korku duygu durumunu uyandırdığına yönelik oldukça yüksek ve birbirine yakın yüzde oranları gözlemlenmiştir. Bu oranların en yükseği %100 ile çocuklarda ve Müzik Öğretmenliği Bölümü'nde gözlemlenirken, en düşük oran ise %90.3 ile PDR Bölümü'nde hesaplanmıştır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan tüm bireylerin, A.Webern'in "Orkestra için 5 parça: II Lebhaft und zart beweg" adlı eserinin %96 oranıyla korku duygu durumunu uyandırdığı yönünde uzlaştığı görülmüştür.

Elde edilen bulgulara dayanarak, yetişkin ve çocukların hazırlanan müzik albümündeki eserlere yönelik benzer nitelikle duygu durumu yansıttıkları gözlenmiştir. Müzik albümünde yer alan altı eserin ikisi majör, ikisi minör ve ikisi de atonal yapıdadır. Altı eserin, çocuk ve yetişkinlerin duygu durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi sonucunda, majör yapıdaki iki eserin her iki yaş grubu üzerinde mutluluk duygusu uyandırdığı, minör yapıdaki iki eserin ise üzüntü duygusu yarattığı yapılan yüzde frekans hesaplamalarıyla belirlenmiştir. Atonal yapıdaki iki eserin ise çocuk ve yetişkinler üzerinde korku duygusu uyandırdığı saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, majör yapıdaki eserlerin mutluluk duygusu, minör yapıdaki eserlerin üzüntü duygusu, atonal yapıdaki eserlerin ise korku duygusu uyandırdığı söylenebilir. Bu sonuçlar, bu alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarıyla çelişmemektedir (Heifetz,; Webster, G. D. ve Weir C. G., 2005, Nawrot, 2003).

1. Dinletilen müziğin uyandırdığı duygu durumlarının resim ile ifadesinin müzik dersi yaratıcılık alanında kullanılma durumları nelerdir?

1.1 Çocukların dinledikleri müziğe yönelik olarak yaptıkları resimlerinde yansıttıkları duygu durumları nelerdir?

1.2 Çocukların dinledikleri müziğe yönelik olarak yaptıkları resimlerinde yansıttıkları duygu durumlarının ifade edilmesindeki unsurlar nelerdir?

1.3 Çocukların, dinledikleri müzikte farklı duygular hisseden arkadaşları ve bunun sebepleri hakkındaki görüşleri ne şekildedir?

1.4 Çocukların uygulanan derse yönelik düşünceleri nelerdir?

Çocukların dinledikleri "J. Brahms'ın 10 numaralı Macar Dansı" eserine yönelik olarak yaptıkları resimlerde yansıttıkları duygu durumlarının dağılımı Tablo 3'de verilmiştir. Çocukların dinledikleri müziklerdeki duygu durumları, yapmış oldukları resimler dikkate alınarak incelendiğinde, mutluluk, korku, üzüntü ve her üç duygunun da birlikte olduğu resimler belirlenmiştir.

Tablo 3: Çocukların, Dinledikleri Müzikteki Duygu Durumlarına Yönelik Çizdikleri Resimlerin İçerdiği Duygu Durumları Bakımından f ve % Analizi Sonuçları

Resimlerde Yer Alan Duygu Durumları	f	(%)
Mutluluk	14	(60.8)
Üzüntü	1	(4.3)
Korku	-	
Karışık (mutluluk, üzüntü, korku)	8	(30.5)
TOPLAM	23	(100)

Tablo 3'te görüldüğü gibi çocuklar çizdikleri resimler aracılığıyla, kendilerine dinletilen müzikte mutluluk, üzüntü ve karışık duygu durumlarının var olduğuna yönelik bildirimlerde bulunmuşlardır. İncelenen resimlerde tek başına korku duygu durumuna rastlanmamıştır. Karışık duygu durumu barındıran resimlerde mutluluk-üzüntü, mutluluk-korku ve her üç duygu durumunun da varlığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu duygu durumlarını ifade ederlerken her bir duygu durumunu anlatmak için farklı ifade biçimleri kullanmışlardır. Farklı duygu durumlarına ayrılan resimlerden bu duygu durumlarının ne tür ifade biçimleri kullanılarak resmedildiğine yönelik bir inceleme yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'da verilmiştir.

Tablo 4: Farklı Duygu Durumlarına Ayrılan Resimlerin İfade Biçimlerine Yönelik frekans Analizi

	Mutlu yüz	Dans figürleri / müzik	Müzikal semboller	Üzüntülü yüz	Savaş/Korku figürleri	Korkulu yüz	Sınıflanamayan
	f	f	f	f	f	f	f
Mutluluk	21	13	4	-	-	-	-
Üzüntü	4	-	-	4	-	-	-
Korku	9	-	-	-	4	4	2

Tablo 4'te görüldüğü gibi çocukların 21'i, dinledikleri müziğe yönelik çizdikleri resimlerde mutlu yüzlü insan ya da insanlar resmetmişlerdir. Bu resimlerin 13'ünde mutluluk duygu durumu, dans figürleri ve müzikle anlatılırken dört resimde de müzikal sembollere rastlanmıştır. Resimlerin dört tanesinde mutluluk duygu durumunun yanı sıra üzüntü duygu durumu da gözlemlenmiş ve bu resimleri yapan çocuklarla yapılan görüşmelerde, bu çocukların dinledikleri müzikte birden çok duygu durumu algıladığı ve bunları resmettikleri anlaşılmıştır. Resimlerin dokuzunda ise mutluluk ve üzüntü duygu durumunun yanı sıra, korkulu yüz ve savaş/korku figürleri aracılığıyla canlandırılan korku duygu durumuna da rastlanmıştır.

Farklı duygu durumları içeren resimleri yapan öğrenciler de, seçilen diğer bazı öğrenciler gibi, müzik tekrar dinletilirken resimlerini yorumlamışlar ve bu süreç video kaydına alınmıştır. Video kayıtlarının analizi sonucunda birden çok duygu durumu yansıtan resimleri yapan çocuklar, bu durumun müzikteki ses şiddetinin yükselmesi ya da alçalması gibi nüansların yol açtığı bir olgu olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Uygulamaya katılan 23 çocuktan 17'si, dinledikleri müzikte farklı duygular hisseden arkadaşlarının fikirlerine saygı duyduğunu ve bu farklılığın, herkesin düşüncelerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği yorumunu yapmışlardır. Örneğin Ö2, herkesin kendine ait duyguları olmasının böyle bir farklılık yaratabileceğini savunurken Ö15, kendisinin dans olarak algıladığı uyarıcıyı başka bir çocuğun savaş diye yorumlamasını yine herkesin düşüncelerinin ve duygularının farklı olmasına yormuştur. Kalan çocukların 2'si, arkadaşlarının resimlerinin farklı olmasını bu resmi çizen çocukların şımarıklıklarına yorarken, bir çocuk hayal etme gücümüze bağlı olarak birçok duygu yaşayabileceğimizi, diğer bir çocuk ise bu farklılığın herkesin farklı karakterde olmasına bağlamıştır.

Öğrencilerin, uygulanan derse yönelik düşünceleri, araştırmacı tarafından hazırlanan anketle toplanmış ve frekans yüzde hesaplaması yapılarak Tablo 5'te sayısallaştırılmıştır.

Tablo 5: Çocukların Uygulanan Derse Yönelik Düşüncelerinin Yüzde ve Frekans Analizi

Çocukların, uygulanan derse yönelik düşünceleri	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1. Bu etkinlik sırasında çok keyif aldım	1	4.4	4	17.4	18	78.2
2. Bu etkinlik sırasında yaratıcılığımın farkına vardım.	1	4.4	3	13	19	82.6
3.Bu etkinlik sırasında yaratıcılığımı kullandım	2	11.6	4	17.4	17	74
4.Bu etkinlik sırasında müzikle duygularım arasında bir bağ kurabildim	1	4.4	3	13	19	82.6
5.Bu etkinliğin müzik ve insan duygusu arasındaki ilişkiyi anlamamda yararlı olduğunu düşünüyorum	2	11.6	3	13	18	78.2
6. Bu etkinlik, kendimi ifade etme becerimi geliştirmeme katkı sağladı	1	4.4	6	26	16	69.6
7.Bu etkinlik, arkadaşlarımın hissettiği duyguları anlamama katkı sağladı.	2	11.6	3	13	18	78.2
8.Bu etkinlik, yaratıcılığımın gelişmesine katkı sağladı	2	11.6	3	13	18	78.2

Çocukların 18'i, uygulanan derse yönelik olarak, %78.2'lik bir yüzdeyle bu etkinlik sırasında çok keyif aldıklarını, dördü ise dersin bu özelliği açısından kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliğin, kendilerindeki yaratıcılığın farkına vardırma etkisine ise %82.6'lık bir oranla 19 çocuk katılırken, yine bu etkinlikte yaratıcılıklarını kullandıklarına yönelik önermeye ise %74'lük bir oranla 17 çocuk olumlu bir cevap vermiştir. Çocukların 19'u %82.6'lık bir oranla etkinlik sırasında müzikle duyguları arasında bağ kurabildiğine yönelik cevap verirken, %13'lük oranı oluşturan üç çocuk, etkinliğin bu özelliği konusunda kararsız kalmıştır. %78.2'lik bir oranı oluşturan 18 çocuk, etkinliğin, müzik ve insan duygusu arasındaki ilişkiyi anlamada yararı olduğuna yönelik önermeye olumlu bildirimde bulunmuşlardır. Çocuklar, bu etkinliğin kendini ifade etme becerisini geliştirdiği yönündeki önermeye %69.6'lık bir oranla katılırken, altı çocuk etkinliğin bu özelliği konusunda kararsızlıklarını dile getirmişlerdir. Etkinliğin, arkadaşlarının hissettiği duyguları anlamalarına katkısı olduğu yönündeki önermeye %78.2'lik bir oranla 18 çocuk olumlu cevap verirken, bu etkinliğin yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağladığı yönündeki önermeye yine 18 çocuk olumlu yanıt vermiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dinletilen eserler sınırlı sayıda çocuk ve yetişkinde farklı duygu durumları yansıtsa da, sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, gerek yetişkinlerle çocuklar arasında, gerekse farklı yetişkin grupları arasında ortak duygu durumlarının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, tüm eserler incelendiğinde, E.Elgar'ın "Enigma: Andante" adlı eserinin %95 oranında üzüntü duygu durumunu, A.Webern'in "Orkestra İçin 5 Parça: III Sehr Bewegte Viertel" adlı eserinin %97 oranında korku duygu durumunu, J.Brahms'ın "10 Numaralı Macar Dansı" adlı eserinin %96 oranında mutluluk duygu durumunu ve yine A.Webern'in "Orkestra İçin 5 Parça: II Lebhaft Und Zart Beweg" adlı eserinin %96 oranında korku duygu durumunu yansıttığı saptanmıştır.

Mutluluk duygu durumuna yönelik bir eserin (J.Brahms 10 numaralı Macar Dansı) araştırmacı tarafından seçilip, müzik dersi yaratıcılık alanında farklı bir öğrenci grubuna uygulanması sonucunda, araştırmanın bir önceki amacını destekler nitelikte benzer duygu durumlarında yoğunlaşıldığı

belirlenmiştir. Bu aşamada, araştırmaya katılan 23 öğrencinin 14'ünün (%60.9) dinledikleri müziğe yönelik olarak çizdikleri resimlerde tek başına mutluluk duygu durumuna rastlanmıştır. Bununla birlikte, sınırlı sayıda da olsa farklı duygu durumu ifade eden öğrencilerin oluşturduğu çeşitlilikten yararlanılarak yapılan çözümlemede bu öğrencilerin, duygularını farklı biçimlerle ifade ettiği, farklı duygu ifade eden diğer arkadaşlarını anladıkları ve dersi yararlı buldukları sonucuna varılmıştır.

Çocukların uygulanan derse yönelik düşüncelerinin olumlu olduğu, ders sırasında yapılan bu etkinliği keyifli buldukları, etkinlik sırasında yaratıcılıklarının farkına vardıkları ve yaratıcılıklarını kullanabildikleri belirlenmiştir. Çocuklar, etkinlik sırasında müzikle duyguları arasında bir bağ kurabildiği yönünde fikir beyan etmiş, ayrıca etkinliğin müzik ve insan duygusu arasındaki ilişkiyi anlamalarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Etkinlik, çocukların çoğunluğu tarafından, kendilerini ifade etme becerisini geliştirmeye sağladığı katkı bakımından yararlı bulunmuştur. Çocuklar etkinliğin, arkadaşlarının hissettiği duyguları anlamalarına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu etkinliğin yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağladığı yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Araştırmanın doğrudan amaçları içinde yer almamakla birlikte, araştırmanın birinci aşamasında gerek uzmanlardan alınan görüşler gerekse yetişkin grupları ve çocuklar üzerinde yapılan uygulamalar sonucu, her üç duygu durumunu (mutluluk, üzüntü, korku) çağrıştırdığı sonucuna varılan parçalardan oluşan bir müzik albümü ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak geliştirilen öneriler aşağıda açıklanmıştır.

1. Müzik dersi yaratıcılık alanındaki kazanımları sağlamak için farklı duygu durumlarını temsil eden eserlerin farklı yaklaşımlarla kullanılması ve bu sayede ders sürecinin ders yöntem ve teknikleri ile içerik açısından zenginleştirilmesi sağlanabilir. Bu kapsamda yapılabilecek farklı uygulamalar şunlar olabilir:

Öğretmenlerin, müzik eğitiminde yaratıcılık alanını destekleyici uygulamalar geliştirme aşamasında, araştırma kapsamında ortaya konan ve farklı duygu durumlarını temsil eden eserlerden yararlanmaları önerilir.

Çocukların dinledikleri müziklere yönelik oluşan duygu durumlarının drama, düzyazı, sözlü anlatım v.b. gibi farklı yöntemlerle ifade edilmesine ilişkin uygulamalar yapılabilir.

Bu araştırma kapsamında klasik müzik eserleri kullanılmıştır. Sınıftaki uygulamalar, farklı tür müzikler kullanılarak da yapılabilir.

Bu araştırmada çalınan eserlerin süreleri sınırlı tutulmuştur. Öğrencilerin yaş seviyelerine göre daha uzun süreli eserler kullanılabilir.

2. Dinletilen müzikler ile duygu durumlarının belirlenmesine yönelik yapılabilecek araştırmalar için geliştirilen öneriler şunlar olabilir:

Dinletilen müziklerin uyandırdığı mutluluk, üzüntü ve korku dışındaki diğer duygu durumlarına (öfke, şaşkınlık, gurur, sevgi, nefret, kaygı gibi…) yönelik araştırmalar yapılabilir.

Araştırma kapsamında düzenlenen etkinliklerin daha geniş bir örneklem grubu üzerinde uygulanması önerilebilir.

Farklı kültürler ya da belirgin yaşantı farklılıkları olan gruplar üzerinde yapılacak araştırmalarla, müziğin bu gruplarda uyandırdığı duygu durumları sorgulanabilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Bilkan, Ö. F. (1998). İlköğretim birinci kademe 1.sınıf (6-8 yaş) grubu öğrencilerinin müzik dinleyerek resim yapma etkinliğinde müziğin etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö, A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Dolgin, K. G. & Adelson, E. H. (1990). *Age changes in the ability to interpret affect in sung and instrumentally presented melodies.* Psychology of Music*,* 18, 87–98.

Nawrot, E. S. (2003). *The perceptional of emotional expression in music: Evidence from infants, children and adults.* Psychology of Music, 31,(1), 75-92.

Tavşancıl, E ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon yayıncılık.

Webster, G. D. & Weir C. G. (2005). *Emotional responses to music: Interactive effects of mode, texture, and tempo.* Motivation and Emotion, 29, (1).

Yağcı, Ç. (1995). *Müzik eğitimi ve bir yöntem olarak yaratıcı drama ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YÖK.(2007). http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/sosbilgi/kaynakunite/unit7.dot Web adresinden 03 Temmuz 2007 tarihinde edinilmiştir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

2006 İLKÖĞRETİM MÜZİK PROGRAMININ TEMEL ÖZELLİKLERİNİN VE PROGRAMIN UYGULANMA ŞARTLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DESTEĞİNDE İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Cahit AKSU, Atatürk Üniversitesi

1. Giriş

Müzik eğitim programı; öğrencilerde müzikle ilgili beklenen öğrenmeleri veya davranış değişikliklerini gerçekleştirmeye dönük tüm düzenlemeleri ve etkinlikleri içine alan çok yönlü ve çok kapsamlı bir bütündür. (Uçan, 2005:61)

Özellikle günümüzde insan hak ve özgürlüklerinin ön plana çıktığı daha demokratik süreçlerin, eğitim uygulamalarına daha fazla yansıtılması ve bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının önem kazanması, eğitim programlarında da çeşitliliğe gidilmesi, belli bir disipline ve o disiplinin alt unsurlarına hizmet eden farklı eğitim programlarının oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır. Bu konuda Karakaya; "Eğitimde insan gelişiminin merkeze alınması; bireysel farklılıkların esas alınmasını, eğitim kaynaklarının zenginliğini, öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin çeşitliliğini, öğretmen niteliklerinin arttırılmasını, bireysel farklılıklara uygun olarak hedeflerde farklılıkların olduğu, çok amaçlı eğitim programlarının geliştirilmesini ve öğretimi mümkün olduğu kadar bireyselleştiren eğitim politikalarının hazırlanmasını ve uygulanmasını gerektirir" der. (Karakaya, 2004)

Woody; (2007) "Popular Music in School: Remixing The Issues" isimli çalışmasında "Bütün farklı müzik stilleri ve enstruman toplulukları ile içinde yaşadığımız inanılmaz büyük müzikal dünyada, yalnızca gelenekle sınırlandırılmış sınırlı bir program oluşturmamamız konusunda dikkatli olmamız gerektiğini" vurgular. Esnek müzik programları ile öğrencilere müzik türünü seçme özgürlüğü verilmeli, onu programın öngördüğü türlerle sınırlamamalıdır. Macropodis bu konuda, Yunanistan'daki müzik eğitiminin gelişmesinde önemli faktörlerden birisi olarak "öğrenciye en sevdiği türü seçme özgürlüğü veren geleneksel, jazz ve farklı türlerdeki çağdaş müziğin (rock, pop, vb.) yaratılmış olmasını göstermektedir (Macropodis, 2002:226). 21. yüzyılda eğitimciler okul müzik eğitiminde başarılı veya başarısız, yetenekli veya yeteneksiz grupların olmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bunun yerine müzik eğitiminin kalitesi ve bireysel olarak kazandırdıkları üzerinde yoğunlaşılmasının gerektiğini belirtmektedirler (Öztürk, 2002:300). Eğer bir okul, okulun dışında daha geniş bir toplumsal yapı içinde yaşayan çocukların karşılaştıkları müzikal güçlüklere cevap veren, yaşayan bir

müzikal değerler sistemi kurabilirse, çocukların müzikal öğrenmelerinin ve deneyimlerinin kalitesi çok daha geliştirilmiş olacaktır. (Glover-Young, 1999:5)

Tüm bu görüşler çağdaş müzik eğitimi için hazırlanan ve yeni oluşumlara göre sürekli geliştirilmesi gereken müzik programlarının, bir yandan felsefi ve toplumsal temellerine dikkatleri çekerken, bir yandan da programın içeriği hakkında çeşitli ipuçları vermektedir.

Konunun detayına girmeden önce, Türkiye'deki müzik coğrafyası hakkında bazı saptamalarda bulunmak gerekir. Günümüzde Türkiye Müzik Coğrafyası'nın genel görünümü, ağırlıklı olarak güncel-popüler müziklerin kendi içlerinde farklılaşmış pek çok türüyle, halk müziğinin otantik, beste, melez biçimleri, Türk sanat müziğinin klasik ve güncel- popüler türleri, batı müziğinin klasik ve popüler türleri, Eğitim müziği adı altında bestelenmiş özgün eserler ve farklı ülkelerin ve farklı etnik grupların müziklerinin sergilendiği, sürekli tekrar edildiği, üretildiği ve ithal edildiği bir görüntüyü yansıtmaktadır. Bu durum, bazı sitem ve eleştirilerin odaklandığı kaotik bir yapı olarak görüldüğü gibi (anormal), çok hızlı değişimin ve teknolojik iletişimin şekillendirdiği ve demokratik süreçlerin olanakları ile etkileşen yeni insan tipinin, değer-estetik-beğeni anlayışlarının tüketime yansımış durumu (normal) olarak ta görülmektedir.

Ülkemizde yetmişli ve seksenli yıllar "arabesk müzik" türünün, doksanlı yıllar daha çok "pop müzik" ve sınırsız etkileşim sonucu oluşan "arabesk-pop" türünün, içinde bulunduğumuz ikibinli yıllar da, içinde, yukarıda sayılanlarla beraber pek çok alt türü barındıran ve üzerinde çokça konuşulan (belki de hiç konuşulmayan) genel olarak "popüler" denilen müziklerin damgalarını vurdukları süreçlerdir. (Aksu, 2008:21-22)

Özellikle 80'li ve 90'lı yılların kuşağı, geleneksel ve çoksesli müziğimizi içselleştiremeden, arabesk-pop türünün damgasını vurduğu bir ortamda doğmuş ve etkilenmişlerdir. Çünkü popüler müziklerin ağırlıklı olarak yayınlandığı çok kanallı televizyonlar ve sürekli tekrarlanan müzik videoları, bu kuşağın döneminde yayına başlamış ve yaygınlaşmıştır. Bu açıdan, sözü edilen kuşak, önceki kuşaklardan farklı bir müzikal etkileşim içinde büyümüşler ve farklı müzikal öğrenmeler ve beğeniler geliştirmişlerdir.

Müzik derslerinin liselerimizde seçmeli ders statüsüne getirilmesi, müzik eğitiminin en yoğun olarak gerçekleştirildiği okul aşaması olan ilköğretim kademesinin önemini bir kat daha arttırmıştır. Öyle ki; çok farklı lise yapılanmaları ile bazılarında hiç müzik dersi olmayan, bazılarında da eğer seçerse veya seçtirilirse müzik dersi alabilecek olan bir Türk genci, ilköğretim kademesi dışında belki de hayatının hiçbir aşamasında, 'örgün müzik eğitimi'yle etkileşim içinde olmayacaktır. Bu durum İlköğretim Müzik Dersi'ne olan dikkatleri daha da arttırırken sosyo-kültürel değişimlerin ilköğretim müzik programlarına ve dolayısıyla öğretim materyallerine (ders kitabı, müzik teknolojisi, müzik enstrumanları ve araç-gereçleri, donanımlı müzikal ortam vb.) yansıması da kaçınılmaz olmuştur.

2. Bulgular ve Yorum

2.1. Programın İçeriği ve Yapısı İle İlgili Temel Bulgular

Bu çalışmaya konu olan 2006 Müzik Eğitim Programlarının temel özellikleri ile ilgili bulgular ve yorumları aşağıdaki gibidir.

a) 1994 yılında geliştirilmek üzere kabul edilip 1995-1996 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren eski program "Konu-Hedef Ağırlıklı İlköğretim Müzik Programı" dır. (MEB,1995)

2006 yılında değiştirilerek yapısalcı program anlayışına göre kurgulanan program ise "Etkinlik ve Kazanım Ağırlıklı Program Modeli" biçiminde oluşturulmuş bir müzik programıdır. (MEB, 2007)

Ülkemizde 2000 li yılların başına kadar "Konu Merkezli" eğitim programları kullanılmaktaydı. Özellikle ilköğretim programlarının "Öğrenci Merkezli" olacak biçimde düzenlenmesiyle İlköğretim Müzik Programı da öğrenciyi merkeze alan, onların ilgi ve ihtiyaçlarından hareket eden "Yapılandırmacı (Constructivist) Program" anlayışı ile yeniden oluşturuldu. Eski program hakkında Uçan; 1994 programının, programların farklılaştırılması aşamasındaki geçiş döneminin zorunlu kıldığı konu ağırlıklı geleneksel yaklaşım ile, hedef ağırlıklı modern yaklaşımın bağdaştırılmaya-uzlaştırılmaya çalışıldığı bir program olduğunu belirtir. (Uçan ve Diğerleri,1999:7)

Yeni program ise hem müzik öğretmenleri, hem de okullardaki müzik etkinliklerinin organizasyonu açısından oldukça farklı yaklaşımlar gerektiren bir programdır. Bu programının giriş bölümünde, yapısalcı program modelinin gerektirdiği ilkeler açıklanmış ve programda nelerin temele alınması gerektiği ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Buna göre genellendiğinde; programın öğrenci merkezli olması, nota eğitiminin amaç değil araç olması, öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılması, öğrenilen bilgilerin yaşam içinde pratik kullanıma dönük olması, öğrencinin yetenek ve yaratıcılığının geliştirilmesinin esas alınması, müzik eğitiminin kavramlar ve kurallar bütünü olarak algılanması yerine, müziğin tüm boyutlarının hissettirilmesi ve eyleme geçirilmesi ve bunun için de müziğin yaşayarak ve yaşatılarak içselleştirilmesi gerektiği yönünde ilkeler sıralanmıştır. (M.E.B., 2007)

Yapılandırmacı anlayışın temel ilkeleri bu şekilde sıralandıktan sonra teknolojik imkanların kesinlikle ortama sokulması gerektiği, öğrencilere kendi bilgilerini sınayacak çeşitli öğrenme yaşantıları ve fırsatlarının sunulması gerektiği ve program öğrenci merkezli olsa da, öğretmenin de kısmen kendi öğretim stratejilerini ortama sokabileceği belirtilmektedir (M.E.B., 2007).

1994 programı, yerelden evrene açılan temel müzik kültürünün kazandırılmasını amaçlayan bunun için hem ulusal bazda yaşayan farklı müzik türlerine, hem de sadece Avrupa'nın değil, dünyamızdaki farklı ülkelerin, farklı müziklerine de atıfta bulunan bir programdır. Programın daha öncekilere kıyasla, temel müzik kültürüne geniş bir yelpazeden bakması, onun üstün taraflarından birisi olmuştur. Programın bu geniş yelpazeli yapısı, programdaki ünite ve konuları örneklendirmede ve kullanılacak müzikleri tespit etmede, müzik öğretmenlerine ve müzik ders kitaplarını hazırlayan müzik eğitimcilerine belli oranda zorluklar getirebilmişti. Ancak bu zorluk, eksikliği hissedilen eğitim müziklerinin tespiti ve üretilmesinde de itici bir güç oluşturmuştu. Özellikle Türk Pop Müziği ve Türk Sanat Müziği alanında mevcut olan şarkı ihtiyacı bu noktada göze batmıştır.

Yeni, "Etkinlik-Kazanım" ağırlıklı "İlköğretim Müzik Programında" da eski programdaki kadar olmasa da farklı müzik türlerinin kapsandığını görmekteyiz. Geleneksel Türk Halk, Türk Sanat Müziği, Pop müzik ve Çağdaş Çok Sesli Türk Müziği ve uluslar arası müzikler gibi müzik türleri programın genellikle "Dinleme-Söyleme-Çalma" öğrenme alanında öngörülmüş müzik türleridir. (M.E.B.,2007) Ancak bu müzik türleri ile ilgili kazanımları oluşturacak müzik eserleri çok sınırlı biçimde kılavuz ve çalışma kitaplarına yansıtılmıştır.

b) İki program arasında hedef veya kazanımların detaylandırılması anlamında bazı farklar vardır. İki programda da hedeflenen davranışların bilişsel, devinişsel, duyuşsal ve sezişsel boyutları kapsanmakla beraber; Hedef-Konu Temelli 1994 İlköğretim Müzik programında her beceri için oluşturulan hedefler ve hedef davranışlar, hedefin hangi alanla ilgili olduğunu belirgin bir açıklıkla verirken, Etkinlik ağırlıklı programda bu alanlar öğrenme alanları içinde ayrı bir dikkatle gözlenmektedir.

Bu durum; öğretmene, kısa zaman içinde farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını etkinlikle kullanabilme becerisini ve bunun için çok ayrı dikkat noktalarını gerektirmektedir.

c) "Etkinlik-Kazanım ağırlıklı "İlköğretim Müzik Programında" Geleneksel Türk Halk, Türk Sanat Müziği, Pop müzik ve Çağdaş Çok Sesli Türk Müziği gibi müzik türleri öngörülmekle birlikte (M.E.B., 2007) programın kılavuz ve çalışma kitaplarında, bu müzik türlerini yansıtacak farklı eserlere ve özellikle Popüler Müzik ve Türk Sanat Müziği eserlerine yeterince yer verilmemiştir. Eski program paralelinde hazırlanan farklı ders kitaplarında müzik türlerini örneklendiren çok daha fazla örnekler mevcuttu. Bunun nedeni yeni program için sadece bir kılavuz kitabın öngörülmüş olması nedeniyle kitabın kapasitesinin veya kapsamının daha sınırlı tutulması, müzik türleri ile ilgili farklı örneklerin tanıtımının müzik teknolojisi araçlarına bırakılmış olması veya bir başka neden olabilir.

Yeni programda popüler müziklerle ilgili kazanımlar öngörülmekle birlikte Öğretmen Kılavuz Kitapları'nda çok az popüler müzik eseri örneklendirilmiş ve mevcut olanlar da ağırlıklı olarak yabancı ülkelerin popüler müzik örnekleri olarak ele alınmışlardır.

d) Müzik eğitim programlarının uygulanma şartlarındaki farklılıklar, programların amaçlarına ulaşmasında **öğretmen** açısından artan boyutlarda baskı oluşturmuştur. Eski programda yetersiz ders saati, yetersiz müzik dersi ortamı, yetersiz müzikal araç-gereç, farklı öğretim yöntemleri vd. gibi nedenlerle daha merkezde olmak zorunda kalan öğretmen, ülkemizin müzik eğitimi şartları açısından bakıldığında, 'öğrenci merkezli' olarak desenlenen yeni programda da merkezde olmak durumundadır. Bu konuda Türkmen; nedenlerini de açıklayarak "yeni ilköğretim programı öğretmenlerden, öğrencileri derste aktif kılarken aslında kendilerinin aktif olmalarını beklemektedir" demektedir. (Türkmen, 2009:192)

Kağıt üzerinde, olması gerektiği gibi duran ve "ideal" i yansıtan Yapılandırmacı Program Modeli'nin, müzik eğitimi uygulamalarında hayati önem taşıyan ve müzik eğitiminin çıktıları üzerinde en çok etkili olan bazı prensipleri; "öğrencilerin farklılıklarının ve nasıl öğrendiklerinin dikkate alınması", "öğrenme sürecinde önceki yaşantılara önem veriyor olması", "öğrencinin sosyal bir çevre içinde öğrenmesi gerektiği anlayışını savunması"dır. Bu prensipler paralelindeki etkinliklerle ulaşılacak kazanımların nitelikleri ve nicelikleri sözkonusu programın başarısını tayin eden çok önemli unsurlardır. Şöyle ki;

1. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ve onların nasıl öğrendiklerinin dikkate alınması aşamasında müzik öğretmenine çok önemli görevler düşmektedir. Öğretmen'in çoklu zeka kuramına dönük araştırma ve değerlendirme faaliyetlerini ve farklı öğrenme zekalarına sahip öğrenciler için farklı öğrenme yaşantıları sağlayabilecek kapsamlı donanımlar edinmesi gerekmektedir. Öğretmen farklı öğrenciler için ne kadar farklı işlem basamağı oluşturabilirse ve o farklı etkinlikleri ölçüp değerlendirmek için ne kadar farklı ve doğru ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanabilirse, o kadar çok öğrenciye ulaşabilir.

2. Gelir dağılımındaki adaletsizlik, çarpık kentleşme ve göç olgusunun değiştirmiş olduğu sosyal yapıların yansıdığı sınıf ortamında, öğretmenin karşısında çok farklı toplumsal tabakalardan ve çok farklı kültürlerden öğrenciler bulunmaktadır. Bu anlamda müzik öğretmeni, **öğrenciler arasındaki farklılıkların** bir başka boyutu ile karşı karşıya gelmektedir. Özellikle farklı sosyal yapılardan gelen öğrencilerin müzik disiplini ile ilgili ön öğrenmeleri ve hazırbulunuşlukları arasında önemli farklar mevcuttur. Bazı öğrenciler ilköğretim birinci kademedeki müzik derslerini hiç yapamamış, bazıları sınıf öğretmeni ile yapmış, bazı öğrenciler müzik branş öğretmeni ile yapmış olabilmektedirler. Öğrenciler arasında temel müzik kültürünün kazanımları ile ilgili oldukça farklı seviyeler

sözkonusu olabilmektedir. Farklı öğrenme seviyelerindeki ve farklı ilgi ve ihtiyaçlardaki öğrenciler için, farklı okul müzikleri ve farklı müzikal araç-gereçler gerekecektir.Yapısalcı program modeli önceki yaşantılardan hareket eden ve onlara önem veren bir anlayışa temellenir. Böyle durumlarda öğretmenin süreç başı değerlendirmelerle 'Giriş Davranışları'nın bilişsel, devinişsel ve duyuşsal boyutlarını tespit etmesi ve sınıfındaki etkinliklerin niteliğini ve niceliğini bu değerlendirmelere göre planlaması gerekmektedir.

3. Yeni programda etkinliklerin niteliği ve niceliği ile ilgili tespitler büyük oranda öğretmenlerin yönlendirmesi eşliğinde öğrencilerin ön öğrenmelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına bırakılmış ve öğretmenin bu etkinlikleri dikkatlice planlaması gerektiğine vurgu yapılmıştır. (MEB, 2007) Burada yine öğretmenin öğrenci kadar ve hatta öğrenciden daha fazla yaratıcı olması gerektiği gözlenebilmektedir. Öğretmenin öğrenci seviyesini doğru tespit edebilmesi, etkinlikler esnasında sınıfı daha dikkatli yönetebilmesi, etkinlikleri zaten çok kısıtlı olan ders saati içine sığdırabilmesi, ders kitabını destekleyecek multimedya teknolojisini etkinlikle kullanabilmesi, dersini diğer disiplinlerle ilişkilendirebilecek donanımda olması, genel ve özel öğretim yöntemlerine hakim olması (özellikle Orff, Kodaly, Dalcroze yöntemleri) ve özellikle Anadolu'da oldukçu kısıtlı olan ders dışı etkinlikler için gerekli sosyal çevre şartlarını sağlama becerisine sahip olabilmesi gibi önemli konular, programın gerektirdiği öğretmen niteliklerinin önemli bir bölümünü yansıtmaktadır.

Özetlenirse, yapısalcı program modelinin gerektirdiği öğrenci farklılıklarının ve nasıl öğrendiklerinin dikkate alınması, öğrenme sürecinde önceki yaşantılara önem veriyor olması ve sosyal bir çevre içinde öğrenme etkinliklerinin sunulması gibi değişkenler, programın can alıcı değişkenleridir.

Yeni programın uygulama sonuçları ile ilgili yeterince akademik çalışma yapılmamış olmasından dolayı, program kazanımlarının gerçekleşmesini etkileyen olumsuz faktörlerin olup olmadığı, eğer varsa, bu faktörlerin neler olduğu konusunda yeterli veri henüz yoktur. Ancak yapılandırmacı programla birlikte, eski programların sonuçlarını olumsuz olarak etkileyen ve günümüz açısından bakıldığında çokça da değişmemiş olan şartların kesinlikle olumlu yönde değiştirilmesi gerçeği daha da ön plana çıkmıştır.

2.2. Öğretmen Görüşleri'nden Elde Edilen Bulgular

Yeni müzik programı ile ilgili olarak, çoğunluğu Erzurum ilimiz ve ilçelerinde olmak üzere, İstanbul, Ankara, Antalya, Konya, Trabzon, Artvin ve Kars illerimizde görev yapan 18 müzik öğretmenine bir görüşme formu uygulanmıştır. Bulgular, örneklemin yetersiz olması açısından daha sağlıklı genellemelere ulaşmamızı engellese de, yine de bir fikir vermesi açısından önemli görülmüştür. Görüşmeden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir. **(Form için Bkz. Ek)**

a) Öğretmenlerin % 56'sının okulunda özel müzik dersliği bulunmamaktadır.

b) Öğretmenlerin % 67'sinin sınıfında yeterli müzik araç-gereç-donanım mevcut değildir.

c) Öğretmenlerin % 78'i Öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabında kapsanan okul müziklerinin etkinlikler için yeterli çeşitliliği yansıtmadığını belirtmektedirler.

d) Öğretmenlerin % 100'ü müzik ders saatlerinin, programın gerektirdiği etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

e) Öğretmenlerin % 61'i, "Orff-Dalcroze-Kodally" gibi özel müzik öğretim yöntemleri konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

f) Öğretmenlerin % 100'ü, programla ilgili seminerler ve hizmet içi eğitimlerin yeterli düzeyde olmadığını belirtmektedirler.

h) Müzik eğitimi ile ilgili sorunların programdan mı, yoksa programın uygulanma şartlarından mı kaynakladığı yönündeki soruya; öğretmenlerin % 33'ü programdan, % 22'si uygulanma şartlarından, % 45'i ise sorunların hem programdan, hem de programın uygulanma şartlarından kaynaklandığını düşünmektedirler.

ı) Öğretmenler, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek aşamasında farklı çalışmalar içinde bulunmaktadırlar. Bazı öğretmenler dönem başı yaptıkları sözlü mülakatlarla, bazıları süreç başı değerlendirmelerden daha ziyade süreç içinde öğrencileri gözlemleyerek, bazı öğretmenler de okul zamanı içinde ve dışında düzenledikleri konser, kurs, koro vb. faaliyetlere olan ilgiyi esas alarak ilgi ve ihtiyaç tespit etmektedirler.

i) Programın kendisinden ve uygulanma şartlarından kaynaklanan önemli problemlere rağmen, öğretmenlerin %56'sı, yeni programın kendilerine **daha fazla sorumluluk ve yük getirmediğini düşünmektedirler.** Öğretmenlerden bazıları bunun nedeninin, programın öğrenci merkezli olarak hazırlanmasının kendilerini artı bir yükten kurtarması ve ders işleme metodunun çocuklara daha fazla hitap etmesi olduğunu, bazıları bunun nedenini; programın zaten kendileri açısından yetersiz görülmesi, önceki programdan çok ta farklı olmaması ve bu nedenle kazanımların istenilen düzeyde olamayacağı şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin % 44' lük bölümü de yeni programın kendilerine daha fazla yük ve sorumluluk yüklediğini belirtmişler ve bazı öğretmenler bunun nedenini; programın etkinlikler için gerekli olan ders öncesi hazırlık aşamasının kapsamlı olmasına, bazıları da öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile seviyelerinin program kazanımları açısından dengesiz bir dağılım gösterdiğini ve bunun da öğretmene artı bir yük getirdiğini belirtmişlerdir.

3. Sonuç ve Öneriler

Özellikle ülkemizin eğitim sisteminde ortak standartların yakalanamamış olması, uygulanan herhangi bir programın ülkenin her tarafında aynı sonuçları vermesini mümkün kılamamaktadır. Programdan ziyade, programın uygulanma koşullarının aynı olmaması, program hedeflerine ulaşmada oldukça farklı sonuçlara sebep olmaktadır. Sosyo-kültürel değişimler doğal olarak eğitim programlarındaki değişimleri de tetiklerken, program geliştirme çalışmaları, sağlam olmayan altyapılara modern üstyapıların tesis edilmeye çalışıldığı bir görüntüyü yansıtmaktadır. Eğitim sistemimizin program hazırlamadan sorumlu birimleri, yeni bir programın uygulanması için diğer alt yapı yetersizliklerinin çözümünün beklenemeyeceğini, program geliştirmenin dinamik bir süreç olmasından dolayı, sorunların uygulama alanında, aynı anda çözülmeye çalışılmasının gerektiğini belirtmektedirler. Programların uygulanma koşulları ile ilgili bu kaotik durum müzik eğitimi programlarında ve programların uygulanma şartlarında da kendisini göstermektedir.

1. Bu çalışmaya konu olan 2007 tarihli Yapılandırmacı Müzik Eğitimi Programının çağımızın zorunlu kıldığı, 'Öğrenen'i merkeze alan, O'nun ilgi ve ihtiyaçlarından hareket eden, öğrenmeyi etkinliklerle gerçekleştiren ve öğretmeni sadece etkinliklere yön veren bir rehber konumuna taşıyan anlayışla desenlendiğini görmekteyiz. Çünkü teknolojik gelişmeler, müzikal açıdan bakıldığında; bir bilgisayar, bir MP3 çalar, bir IPhone, bir IPod, internet ve arama motorları ile, eğitimin öznesi olan öğrencileri, okul içindeki toplu müzik eğitimi uygulamalarından daha fazla kuşatmaktadır. Bir başka deyişle günümüzde okul dışı öğrenmeler, okul içi öğrenmelerden çok daha etkin olmakta ve öğrenci bu etkinlikleri tek başına gerçekleştirebilmektedir. Dolayısıyla günümüz modern eğitim programları,

bireyi mümkün olduğunca, yine tek başına merkeze alacak biçimde desenlenmektedirler.

Ancak "Yapılandırmacı Program" modeline; ülkemizin mevcut durumu açısından bakıldığında şu söylenebilir. Yeni programın; yeterli ve verimli etkinliklerin yapılması için daha kapsamlı fiziksel altyapı, çok daha gelişmiş müziksel donanım (Müzik ders kitapları, müzik enstrumanları, müzik teknolojisi vd.) çok daha fazla sayıda ve nitelikli formasyonda müzik öğretmeni gerektirmesi, pekçok okulumuzda, yeni programın eskisinden daha da etkisiz kalabileceği ihtimalini arttırmaktadır. Çünkü Konu-Hedef ağırlıklı program modeli'nde (eski program) temel olarak hedefler ve hedef davranışlar daha net ve belirgin olduğu için, etkinliklere yeterli düzeyde dayalı olmasa da, temel müzik kültürünün belli bir oranda oluşturulması mümkün olabilmekteydi. Oysa yukarıda sayılan nedenlerle etkinlik yapılamayan herhangi bir müzik sınıfında derslerin belirgin amaçlardan uzak ve verimsiz geçmesi ihtimali yüksektir. Şüphesiz yeterli altyapılara sahip müzik sınıfları için etkinlik ağırlıklı program modeli en uygun modeldir. Ancak bu altyapılara sahip olamayan pek çok okulumuzun müzik öğretmenleri için bu durum çok önemli açmazlara neden olabilir.

2. Günümüzde dünyamızın pek çok müzik coğrafyasında popüler müzikler ağırlıklarını hissettirmektedirler. Ülkemizde de aynı durum sözkonusudur. Popüler müziklerin kolay algılanabilir ritmleri, oynamaya, dans etmeye ve ritimlemeye uygun içerik, teknik ve ses yapısı, kolay ezberlenebilir olması, her türlü konuya açık olabilmeleri gibi özellikleri, temel müzik eğitimi süreçlerindeki bireyler için yeniden organize edilip, müzik eğitim programlarında kapsamlı olarak yer almalıdırlar. Bu alan içinde sorun olarak algılanan olgular varsa, bu sorunlar kaçarak değil, sorunun içine daha fazla girerek çözümlenebilir. Bu nedenle yeni programlarımızda daha fazla popüler müzik örnekleri kapsanmalıdır.

3. Sosyo-kültürel değişimlerin müzik programlarına yansıması şüphesiz kaçınılmazdır. Ancak bir eğitim programının görevi sadece kültürel değişimlere öncülük etmek değil, o kültürü oluşturan temel yapı taşlarının da korunmasını sağlamaktır. Bu paralelde mevcut müzik programında Geleneksel Türk Müziği'ne ait eserler seçkin örnekleriyle çoğaltılmalıdır. Özellikle Türk Sanat Müziği alanında okul müziğine dönük eserler oldukça az sayıdadır ve mevcut eserler de okul kitaplarına yeterince yansıtılmamaktadır. Aynı şekilde Türk Kültür Coğrafyası'nı ve Türk duygu ve estetiğini yansıtan Türk Halk Müziği'mizin, çok daha karakteristik örnekleri, bu ders kitaplarına yansıtılmalıdır. Mevcut eserler Türk Kültürü'nü sağlıklı biçimde yansıtmaktan uzaktır.

4. Müzik öğretmenleri program kadar, programın uygulanma şartlarından kaynaklanan zorluklardan da olumsuz yönde etkilenmektedirler. Program ne kadar üstün olursa olsun, bu şartlar iyileştirilmedikçe hedeflenen kazanımlar tam anlamı ile oluşamaz. Dolayısı ile temel odaklanma alanı, müzik derslerinin gerektirdiği altyapıların eksiksiz olarak bir an önce tamamlanması olmalıdır.

5. Müzik öğretmenliği lisans programı, ilköğretim programının gerektirdiği özel öğretim yöntemleri (Orff, Kodally, Dalcroze) üzerinde daha fazla odaklanmalıdır.

6. Çeşitli eğitim seminerleri ile, özellikle özel öğretim yöntemleri, ilgi ve ihtiyaç tespitine dönük süreç başı, süreç içi ve süreç sonu ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında tüm müzik öğretmenleri yeniden bilgilendirilmelidir.

Bu ve benzeri sorunların çözümü için; zaten değişik biçimlerde kendi çözüm yöntemlerini geliştirmek durumunda olan müzik öğretmenlerine belli bir esneklik tanıyan farklı programların kullanılması ve bu paralelde de altyapı eksikliği bulunan okullarımızda eski ve yeni program modellerinin belli bir dönemi kapsayacak biçimde birarada sürdürülebilmesi konusunda, daha töleranslı davranmak gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Akkaş, S. (2001*). İlköğretim Müzik 8 Ders Kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.

Aksu, C. (2008). *Türk Müzik Devrimine Güncel Bakış, Sonuçtan- Sürece, Süreçten-Günümüze Yeni Çıkarımlar*. Sanat Dergisi, Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Yayını, Erzurum, 13, 17-26

Dönmez, M. (2001). İlköğretim Müzik 8 Ders Kitabı. Ankara: Tutibay Yayınları.

Glover, J. & Young, S. (1999). *Primary Music: Later Years.* London, UK: The Falmer Press, [Elektronik Sürüm] http.site.ebrary.com/lib/atatürk/doc. Erişim:25.11.2008

Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler,* Ankara: Asil Yayınları.

M.E.B. (2000). İlköğretim Okulu Müzik Ders Programları. Müzik Programı: 6-7-8, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

M.E.B. (2007). İlköğretim 1-8.Sınıf Müzik Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Macropodis, D. (2002). Özel Müzik Eğitiminin Müzik Eğitimi ve Kültürüne Katkısı. Uluslar arası Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetlerinde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi, Kongre Bildirisi, Ankara, 2002, 224-227.

Özdemir, N. ve Koç, Y. (2007). İlköğretim Müzik 6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı. M.E.B. Ankara: Devlet Kitapları.

Öztürk, F. G. (2002). Öğrencilerin Gelişiminde Müziğin Etkisi. Uluslararası Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetlerinde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi, Kongre Bildirisi, Ankara, 2002,298-301.

Saydam, R. (2000). İlköğretim Müzik 8 Ders Kitabı. Ankara: Sevgi Yayınları.

Türkmen, E. F. (2009). *Yeni Öğretim Programına Uyum Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildirisi, Samsun, No: 131, 2009, 184-193.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. Ankara: Evrensel Müzikevi.

Uçan, A., Yıldız, G., ve Bayraktar, E. (1999). İlköğretimde Müzik Öğretim., İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 9, Burdur: M.E.B. Yayını.

Woody, H. R. (2007). *Popular Music in School: Remixing The Issues*. Music Educators Journal, v: 93, no: 4. www.firstsearch.oclc.org , Atauni/Eric Fulltext Veritabanı, Erişim Tarihi: 16.02.2009

Yaşar, N., Özdemir, A., Eren, E. Ö., Öztürk, S. ve Yücesoy, G. (2008). İlköğretim Müzik 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı. İstanbul: M.E.B. Devlet Kitapları.

EK 1

MÜZİK ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞME FORMU

Yönerge: Değerli Müzik Öğretmeni; "Etkinlik-Kazanım"ağırlıklı yeni müzik programıyla ilgili olan bu çalışmanın yapıldığı okul ve öğretmen isimleri kesinlikle çalışmaya yansıtılmayacaktır. Yardımlarınız için sonsuz teşekkür ediyorum.

1. Okulunuzda Müzik Dersi'ni yaptığınız özel bir sınıfınız var mı?

2. Okulunuzda veya varsa müzik sınıfınızda gerekli müzik etkinlikleri için yeterli müzik enstrumanınız ve müzik araç-gereciniz var mı?

3. "Etkinlik-Kazanım" ağırlıklı program paralelinde hazırlanan müzik dersi öğretmen kılavuz kitabındaki okul müzikleri, etkinlikler için yeterli çeşitliliği yansıtıyor mu?

4. Müzik ders saatleri, "Etkinlik-Kazanım"ağırlıklı programın gerektirdiği etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli midir?

5. "Etkinlik-Kazanım" ağırlıklı programda kapsanan "Orff-Dalcroze-Kodally" gibi özel müzik öğretim yöntemleri ile ilgili yeterli donanıma sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

6. Öğrenci seviyeleri ve ilgi-ihtiyaçlarını belirlemek için gerekli işlemler konusunda sizlere yeterli bilgilendirmelerin yapıldığını düşünüyor musunuz?

7. Öğrenci seviyeleri ve ilgi-ihtiyaçlarını belirlemek için genellikle ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? Kısaca belirtir misiniz?

8. "Etkinlik-Kazanım" ağırlıklı müzik programyla ilgili seminerler ve hizmet içi eğitimlerin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?

9. Size göre müzik eğitimi ile ilgili sorunlar birincil olarak eğitim programlarından mı yoksa programların uygulanma şartlarından mı kaynaklanmaktadır.?

10. Yeni programın müzik öğretmeni olarak sizlere daha fazla yük ve sorumluluk getirdiğini düşünüyor musunuz? Nedenini kısaca belirtir misiniz?

Not: Sayfanın arkasını kullanabilirsiniz. Lütfen gerekli gördüğünüz diğer fikirlerinizi de belirtiniz.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

AVUSTURYA VE TÜRKİYE'DEN TARİHSEL ÖRNEKLERLE ULUSAL MÜZİK EĞİTİMİNE KARŞILAŞTIRMALI BAKIŞLAR

Can Aksel AKIN

1. Giriş

Müzik eğitimi ulusal olmasına rağmen, evrensel değerlere göre düzenlenmiş olmalıdır. Başarılı sistemler, tüm dünyada sınır tanımayarak yankı bulurken, Ulusal Müzik Eğitim Sistemi'nin bu örneklerden etkilenmemesi söz konusu değildir. Elbette Venezuela'da Simon Bolivar Gençlik Orkestrası ile yakalanan başarı birçok Avrupa ülkesinde ve halklarında büyük beğeni ve heyecan ile takip edilmektedir. Orff Merkezleri, tüm dünyadan müzik pedagogları tarafından ilgiyle takip edilmekte ve Orff Metodu uygulanmaktadır.

Gelişmiş bir Müzik Eğitim Sistemi'ne sahip olan ülkelerde ve gelişmiş bir Müzik Eğitim Sistemi'ne sahip olması arzulanan ülkemizde ortak bir soru akıllardadır. Müzik eğitimcilerinin, müzik bilim araştırmacılarının, sanatçıların, kısmen aielelerin ve öğrencilerin cevabını aradıkları bu önemli soru; 21. yüzyılda müzik eğitiminin nasıl olacağı sorusudur. Bu soruya uluslararası ve ulusal yanıtlar üretilmesi bugünden önem arz etmektedir.

IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda da bu soruya çeşitli açılardan yaklaşılacağından eminim. Özellikle politikacı ve yerel yöneticilerin ve bakanlık çalışanlarının da bu soruya ilgi duyması gerekmektedir. Geliştirilen yeni projelerin deneme, gelişim ve uygulama alanına ihtiyacı vardır. Alman besteci Carl Orff'un, Macar besteci Zoltan Kodaly'in, ve Japon (keman yapımcısı bir ailenin keman virtüözü oğlu) Suzuki'nin uygun ortam sağlanmadan bugün tüm dünyada uygulanan eğitim yöntemlerini geliştirmiş olmalarının imkanı yoktur. Gustavo Dudamel'in Simón Bolívar Gençlik Senfoni Orkestrası'nın ve El Sistema'nın başarısı da aynı derecede Venezuela'nın başarısıdır.

Belki 'okul' kelimesinin gerçek anlamı önemlidir. Yunanca anlamıyla okul bugünkü içeriğinden uzak bir yerdedir. Yunancada Schola (okunuşu Skola)' dan gelmektedir. İlham, sakinlik, serbest zaman, bağımsız ruhani uğraş anlamındadır.[1] Ne yazık ki bugün tüm dünyada okul yani 'schola' rahatlık ve sakinlikle çağrıştırılan bir yer olmaktan uzaklaşmıştır.

[1] Anselm Ernst, „Die Zukunftsfähige Musikschule", (Geleceğe Uygun Müzik Okulu) Musik Pädagogische Schriftenreihe Band 19., s.16, Nepomuk Musik Verlag, Aarau, 2006

Müzik eğitiminde kreş, anakolu, ilkokul, müzik kursları, müzik okulları, müzik liseleri, konservatuvar ve müzik üniversitesine giden bir genel yolda öğrenciler bilgilendirilir. Müzik eğitimcileri; amatör, profesyonel müzisyenleri ve müzikseverleri yetiştirme amacı taşımaktadırlar.

Endüstri toplumlarından bilgi toplumuna giden yolda 'Sürekli Kendini Geliştirme' ilkesi doğrultusunda 'genel bilgiden giderek uzmanlaşmaya gidilmesi' ilkesi insan hayatının en önemli belirliyenlerindendir. Müzik yaparak çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin sadece müzik tüketicisi olarak değil, okuyucu ve icracı olarak da kendilerini ifade edebilmeleri, soluk almaları, sağlıklı bir toplum için sağlıklı bireyler olmaları son derece önemlidir. Sosyal hayatta müzik etkinliklerinin yeri yadsınamaz ve gözardı edilemez.

Bugün, gelişmiş bir müzik eğitim sistemine sahip Avusturya-Almanya-İsviçre'deki uygulamalardan özellikle Avusturya'daki üç temel konudaki tartışma, uygulama ve gelişmelerden derlediklerimi sizlerle paylaşmak istiyorum.

1. Vokal Müziğin Okullarda Kullanımı
2. Geleceğin Müzik Okulu
3. Müzik Eğitiminin Finansmanı

Müzik Eğitimi, sosyal devlet ilkesi çerçevesinde kurulan kurumlar aracılığı ile gerçekleştirilen,gelişmiş bir Müzik Eğitimi Sistemi'ne sahip olan Avusturya'da üç ana başlık altında hem Türkiye hem de farklı ülkeler için geçerli olabilecek tablolar sunmak istiyorum.

Öncelikle müzik eğitiminin gerekliliği üzerinde sorularla konuya giriş yapacağım.

Müzik eğitiminin yapıldığı okullar neden önem taşımaktadır? 21. yüzyılın endüstri ve bilgi toplumlarında müzik yapma olgusu niye önem taşımaktadır? Devletin ve yerel yönetimlerin müzik eğitimine daha fazla katkı için ikna edilmesi neden gereklidir? Bu sorulara hepimizin ortak yönleri de olan farklı cevaplar vereceğinden eminim. Ancak toplumun ve sosyal hayatın müzik eğitiminden faydalandığını kesin bir şekilde göstermek, bilimsel olarak tekrar tekrar ispatlamak bizlerin görevidir.

Süre darlığı nedeni ile üç başlıkta Avusturya ve Türkiye'deki Müzik Sistemlerini karşılaştıracağım. Üniversitede müzik eğitimi, konservatuvar eğitimi, müzik okullarında eğitim, yaz kurslarında müzik eğitimi araştırılması ve tartışılması gereken diğer tablolardandır.

1.1. Vokal Müziğin Okullarda Kullanımı

Avusturya'da Müzik Eğitiminin Enstitüleşmesi 1800'lü yılların ortalarına dayanır. Bu dönemde yaygın eğitim kurulmasına ve herkes için temel eğitimin zorunlu olması ile beraber, okullarda ses eğitiminin öneminin farkına varılır. Seküler sistemin henüz hayat bulmadığı bu dönemde her ders gününde eğitime bir dini şarkı söylenerek başlanıyor ve bitiriliyordu. Şarkılar kulaktan, nota yazısı kullanılmadan öğrenilmekteydi.

Bugün hepimiz için doğal olan altı-yedi yaşından itibaren çocukların okula başlamaları, 1800'lü yıllarda hiç de normal değildi. Monarşi'nin çıkarmış olduğu temel eğitim zorunluluğuna rağmen, fakir kırsal toplum, düşük de olsa okul ücretini ödeyemiyordu. Yine bu dönemin öğretmenlerinde herhangi bir kalite şartı aranmıyordu. Terzi kalfaları okullara öğretmen olarak atanabiliyordu. Neredeyse her öğretmenin ikinci hatta üçüncü bir işi vardı. Bu dönemde çocuklar sınıflarında yaş farkı

gözetmeden topluca eğitim alıyorlardı. Teoloji fakültesini bitirmiş olmak, öğretmenlik için en uygun şart olarak görülen bu dönemde üniversitelere herhangi bir lise eğitimi almadan girilebiliyordu. Bu bilgileri de parantez içerisinde sunmak istiyorum. Çünkü Türkiye'de bu dönemden kalma uygulamalar karşımıza çıkıyor. Terziler müzik öğretmenliği yapmıyor, ancak müzik öğretmenleri birçok farklı iş yapmak durumunda bırakılabiliyor.

1920'li yıllara gelindiğinde, eğitim sisteminin ilkokul, ortaokul ve lise olarak şekillendirilmiş olduğunu görüyoruz. Gençlerin ve çocukların şarkı söyleme ihtiyacı o dönemki tabiri ile 'Sokak Şarkıları' ve anne babalarından öğrendikleri şarkılar ile karşılanamadığı için, Sosyalist Gençlik ve günümüze göre çok kuvvetli olan İşçi Hareketi Gençliği'nin birleşmesi sonucu özgürlükçü, eşitlik şarkıları dini melodilerin yerini almışlardı. 1920'li yılların kalkınma atağından sonra gelen 1930'lu yıllardaki ekonomik kriz ortamında, bu şarkların sözleri değiştirilerek Nasyonal Sosyalist yani Hitler iktidarının şarkı repertuvarına talihsiz bir şekilde dönüştürülmüştür. Avusturya'nın 1933 yılında Almanya ile birleşiminin ardından sosyalist şarkılar burada da sağcı marşlara dönüşmüştür.

2. Dünya Savaşı sonrasında önemli bir dönüşüm yaşanır. 1950'li yıllardan itibaren Beatles fırtınası ile birlikte, gençlerin müzik eğitiminde popüler ve caz müziklerinin kullanımı başlamıştır.

Günümüzde müzik derslerinde tüm seviyelerde ve yaş guruplarında klasik müziğin yanı sıra, etnik müzikler, pop müzik, caz müziği, dans, vs. (ritm ağırlıklı müzikler, rap müziği) eğitimde kullanılmaktadır.

Bu konuda hemen bir sorun ortaya çıkıyor, o da müzik öğretmenlerinin her zaman yeni akımları takip edecek fırsat bulamamaları, ya da bunlara giriş yapacak bağlantı noktasını kurmasında ve kaynak bulmada çektikleri zorluklardır.

Türkiye'de olanları daha kısa özetlersek:

1800 lü yıllarda eğitim: Medreselerde, usta-çırak ilişkisi ile devam ettirilen bir yapı var.

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren devlet tarafından öğretmenlere özel ilgi gösterilmiştir. Zorunlu müzik dersleri bu dönemden itibaren hayata geçirilmiştir.

Türkiye'nin en büyük problemlerinden biri nüfus başına düşen müzik okulu sayısının azlığıdır. Müzik zevkini genç yaşta aşılayamazsanız o zevkin bir daha yerleşmesi çok zordur. Bu konu araştırmalarla ıspatlanmıştır.

Endüstri toplumunun gelişmesi ile birlikte müzik dersleri daha da önem kazanmıştır. 19. Yüzyıl başında az olan iyi örnekler yaygınlaştırılmaya başlamıştır. Bir gezginin anılarından 19. Yüzyıl'da Leipzig'deki okul müziğinden o dönem için çok iyi bir örnek tablo sunmak istiyorum. O dönemde Leipzig'de bulunan Amerikalı müzik pedagogu Lowell Mason (1792-1872) Thomas Okul Korosu hakkındaki gözlemlerini şu şekilde tasvir etmiştir. 26.3.1852 tarihli mektubundan bir kesit sunuyorum.[2]

"Yaklaşık 50 koristten oluşan Thomas Okulu ve Thomas Kilisesi korosu söyledi: Soprano ve Alto seslerinde erkek çocukları vardı. Eşliksiz olarak söylediler. (...) Bizim için Amerika'da hiç tanınmamış derecede zor bir koro müziğini seslendirdiler. (...) Hiçbir zaman böyle kendini vererek müzik yapıldığına tanık olmamıştım. (...) Tüm koristler fiziksel ve ruhani güçlerini müziğin canlandırılması için ortaya koymaktaydılar.

[2] Wilfrid Gruhn, „Geschichte der Musikerziehung", (Müzik Eğitimi Tarihi), s.31, Wolkeverlag, Hofheim, 2003

Korist öğrencilerin seslerine tamamen hakim oldukları görülüyordu tıpkı tuşlarda çalan bir piyanist ya da yayına hakim bir kemancı kadar kendilerinden emindiler. Özensizliğin, dikkatsizliğin, aptalca hafifliğin, (...) bu koroda yeri yoktu (...).''

Günümüzde Viyana'da yeni bir popülerlikle geliştirilen eski bir uygulama: 'Singschule' yani Şarkı Okulu ile ilgilidir. Aslında yıllardır Türkiye de çeşitli dönemlerde yaygınlaştırılması çalışılan projenin bir benzeri Kız Çocukları Korosu, Erkek Çocukları Korosu, Karma Gençlik Korosu olarak neredeyse Viyana'daki 23 Halk Eğitim Merkezinin tamamında eğitim veren korolardır. Bu uygulama Türkiye'de başta babam Cenan Akın olmak üzere birçok besteci, sanatçı tarafından on yıllarca teşvik edilmiştir. Halen nüfusa göre koro ve temel ses eğitimi almış nüfus sayısı Türkiye'de çok düşüktür. Bu konuda sürekliliği olan bir politika gerekmektedir.

2. Karşılaştırma

1.2. Müzik Okullarının Felsefesi ve İşlevleri

Müzik okullarının Avusturya/Almanya ve İsviçre'deki tartışmalar ışığında geliştirilmesi gereken yön olarak:

Klasik müziğin yanı sıra, yerel müzik kültürlerinin öğretilmesi, toplu müzik yapma kültürünün verilmesi, yetenekli öğrencilerin teşvik edilmesi, genel müzik eğitimi bulunmaktadır.

1.3. Müzik Okullarının Hitap Ettiği Kesim

Çocuk ve gençlerin yanı sıra yetişkinler/emekliler için müzik okulunun kapısının açılması söz konusu olacaktır. Göçmenler ve özürlüler ayrıca teşvik edileceklerdir.

Küçük çocukların müzik eğitimine kreşler dışında da başlamalarının yaygınlaştırılması sağlanacaktır.

21. yüzyılın müzik okulunda çalgı ve ses eğitimiverilecek, her türden müzik yapılacak, kurslar/projeler desteklenecek, toplu derslerin sayısı daha da artırılacaktır. Orkestralar, çeşitli dernekler, müzeler, yerel yönetimler, vakıflar, kreş ve anaokulları, diğer okullar, üniversiteler (bu liste daha da uzatılabilir) ile işbirlikleri daha da önem kazanacaktır.

Geleceğin müzik okulu, normal okulların yanında eş zamanlı olarak devam edilen bir yapıyı oluşturmaktadır. Bu yeni müzik okullarında müzik eğitimi okul öncesi, ilkokul, lise ve üniversite/konservatuvara hazırlık aşamalarından oluşacaktır.

3.Karşılaştırma

1.4. Sistemin Finansmanı Hakkında

Avusturya'da devlet, Eğitim Sisteminin bir parçası olarak müzik eğitimini otonom bir yapı içerisinde yürütmektedir. Eğitim devletin asli görevlerindendir. Türkiye'de de müzik eğitimi öncelikle bu alanın da sosyal devlet ilkesi içinde ele alınmalıdır. Kaliteli bir müzik eğitiminin toplum için ödenebilir olması gerekmektedir. Bu konuda atılması gereken birçok adım olduğu açıktır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

2. Sonuç

Gelişmiş bir Müzik Okulu Sistemi'nin Türkiye'ye kazançlarını kısaca anlatarak müzik eğitiminin niteliğinin yükseltilmesindeki önemi vurgulamak istedim. Gelecek yıllarda bakanlık ve üniversitelerin gelistirecekleri pilot projeleriyle daha fazla destek ve motivasyon sağlanarak müzik eğitimcilerinin zor çalışma şartlarında bile gelişmiş bir müzik okulu sistemine ulaşılabilinir.

21. Yüzyıl için geç kalınmış değildir, şüphesiz yapılacak çok iş vardır. Bu gelişmeleri yapabilmek için zamanında Goethe'yi görevlendirebilen politik bilince bugün de ihtiyaç duyulmaktadır. Müzik pedagogları, araştırmacıları ve sanatçıları olarak Türkiye'de yeterli birikim bulunmaktadır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Wilfrid, G. (2003). *Geschichte der Musikerziehung (Müzik Eğitimi Tarihi)*. Wolkeverlag, Hofheim.

Anselm, E. (2006). *Die Zukunftsfähige Musikschule (Geleceğe Uygun Müzik Okulu)*. Musik Pädagogische Schriftenreihe Band 19., Nepomuk Musik Verlag, Aarau.

Geschichte der Musikpädagogik. (1986). *Handbuch der Musikpädagogik 1 (Müzik Pedagojisi El Kitabı)*, Bärenreiter, Kassel.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTELERİ BÜNYESİNDE VERİLEN MÜZİK DERSLERİ

Yrd. Doç. Dr. Cengiz ŞENGÜL, Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Türkiye'de öğretmen ihtiyacı, üniversiteler bünyesinde kurulan Eğitim Fakülteleri tarafından yürütülmektedir. Eğitim Fakülteleri bünyesinde, 11 bölüm ve 33 ana bilim dalı bulunmaktadır. Mesleki müzik eğitimi veren, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı dışında; Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi, Beden Eğitimi ve Spor, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Zihin Engelliler ve Üstün Zekâlılar Ana Bilim Dallarında "Müzik" dersi bulunmaktadır. Müzik eğitimi ile ilgili konuların, disiplinler arası çalışmaları sağlamak ve uygun olan diğer ana bilim dallarında da "Müzik" derslerinin olması için, var olan müzik derslerinin program ve kredi saat yönünden incelenmesi ve sayılarının belirlenmesi gerekmektedir.

1. Giriş

"Türkiye, öğretmen yetiştirme sistemi bakımından köklü bir geleneğe sahip ülkeler arasındadır. 16 Mart 1848'de başlayıp, daha sonraki yıllarda şekillenen yapısıyla, Cumhuriyet yönetimine devrolan bu deneyim, Cumhuriyet döneminde eğitimin laik ve bilimsel eksene oturtulmasıyla daha da zenginleşmiş, özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında, başkaca ülkelere örnek olabilecek birbirinden özgün modeller bulunmuştur." (Teziç,2007). "Öğretmen yetiştirme açısından 1923'den günümüze uzanan döneme göz attığımızda, 1923-1946 döneminde, eğitimin öteki alanlarında olduğu gibi, öğretmen yetiştirme alanında da büyük başarılara imza atıldığı dikkati çekmektedir. Bu anlamda ilk önemli adım, Cumhuriyetten önce varolan "Öğretmen Okulları" ve "Yüksek Öğretmen Okulu"nun, Öğretim Birliği Yasasına ve Cumhuriyetin eğitim ilkelerine göre yeniden yapılandırılarak geliştirilmesi olmuştur. Ortaokullara öğretmen yetiştirmek üzere kurulan "Gazi Eğitim Enstitüsü, daha sonra açılacak "Eğitim Enstitüleri" için yeni bir öğretmen yetiştirme modeli olarak tanınmaktadır. Köye öğretmen yetiştirilmesi, Cumhuriyetin öncelikli hedefleri arasında gelmiştir. Bu amaca yönelik olarak açılan "Köy Öğretmen Okulları", "Köy Eğitmen Kursları" ile başlayan model arayışları, özgün yapısıyla "Köy Enstitüleri" modelini ortaya çıkarmıştır. Eğitimde ve öğretmen yetiştirmede, Cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleştirilen başarıda en büyük etken, Cumhuriyetin Kurucusu Büyük Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitime ve öğretmene verdiği önem olmuştur. Bir başka etken de Türkiye'nin o dönemde, Mustafa Necati, Hasan Âli Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç gibi eğitimcilere

sahip olmasıdır. Öğretmen yetiştirme açısından, 85 yıllık Cumhuriyet döneminde bazı önemli kilometre taşları bulunmaktadır. Bunlardan biri de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan öğretmen yetiştiren kurumların, 1982'de üniversite bünyesine alınması kararıdır. "Eğitim Fakültesi" adı ile üniversite bünyesinde yer alan bu yeni öğretmen yetiştirme modelinin üzerinden 25 yıl geçmiştir. Bu dönemde dikkati çeken en önemli gelişme, 1997 yılında gerçekleştirilen "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma" çalışmasıdır. Eğitim fakültelerinde yapılanma ile ilgili ikinci çalışma, 2006 yılında başlatılmıştır. Bu çalışma kapsamında, öğretmen yetiştirme programları, uygulayıcılardan gelen talepler doğrultusunda ve paydaşların da katkılarıyla güncelleştirilmiş, programlara bazı esneklikler getirilmiştir. Aynı kapsamdaki düzenleme ile öğretmen eğitiminde, 1997 programlarının zayıf kalan genel kültür boyutu zenginleştirilmiş, geçmiş yıllardaki uygulamanın ışığında, yapılanma ile ilgili bazı yeni düzenlemelere gidilmiştir." (Eşme,2007)

Cumhuriyetin başlangıcından günümüze Türkiye'nin hem eğitim hem de öğretmen yetiştirme politikalarına yön veren iki temel girişimden söz edilebilir. Bunlar; millî eğitim şûraları ve kalkınma planlarıdır. Her iki girişim ve bunlar sonucunda oluşturulan politikalar ve ortaya konan belgeler tarihsel gelişim içerisinde öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarını etkilemiştir. (YÖK, 2007)

Türkiye'de öğretmen ihtiyacı, üniversiteler bünyesinde kurulan Eğitim Fakülteleri tarafından yürütülmektedir. 1982 yılında Eğitim Enstitüleri'nin Eğitim Fakültelerine dönüştürülmesi ile yapılan yapılandırma süreci, 1997 ve 2006 yıllarında da devam etmiştir. 2006 yılında yapılan çalışma kapsamında, öğretmen yetiştirme programları şu şekilde oluşturulmuştur.

Tablo 1: Eğitim Fakültelerinin 2006-2007 Öğretim Yılı, Bölüm, Anabilim Dalı ve Program Tablosu

BÖLÜM	ANABİLİM DALI	PROGRAMLAR
1. İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ	1.1 Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı	Okulöncesi Öğretmenliği Programı
	1.2 Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği Programı
	1.3 Fen Bilgisi Anabilim Dalı	Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı
	1.4 Matematik Eğitimi Anabilim Dalı	İlköğretim Matematik Öğretmenliği Prog.
	1.5 Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.Dalı	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı
2. TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ	2.1 Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	Türkçe Öğretmenliği Programı
3. YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ	3.1 İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı	İngilizce Öğretmenliği Programı
	3.2 Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı	Almanca Öğretmenliği Programı
	3.3 Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı	Fransızca Öğretmenliği Programı
	3.4 Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı	Arapça Öğretmenliği Programı
	3.5 Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı	Japonca Öğretmenliği Programı

4. GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ	4.1 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Müzik Öğretmenliği Programı
	4.2 Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı	Resim-İş Öğretmenliği Programı
5. BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR BÖLÜMÜ	5.1 Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
6. ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ	6.1 İşitme Engelliler Eğitimi Ana B.D.	İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı
	6.2 Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı	Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
	6.3 Görme Engelliler Eğitimi Ana B.D.	Görme Engelliler Öğretmenliği Programı
	6.4 Çok Engelliler Eğitimi Ana B.D.	Çok Engelliler Öğretmenliği Programı
	6.5 Üstün Zekâlılar Eğitimi Ana B.D.	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı
7. EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ	7.1 Eğitim Yönetimi, Teftişi,Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı	
	7.2 Eğitim Prog. ve Öğretimi Ana B.D.	
	7.3 Eğitimde Ölçme ve Değer. Ana B.D.	
	7.4 Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana B.D.	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Prog.
8. BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ	8.1 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı
9. ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ	9.1 Matematik Eğitimi Anabilim Dalı	Matematik Öğretmenliği Programı
	9.2 Fizik Eğitimi Anabilim Dalı	Fizik Öğretmenliği Programı
	9.3 Kimya Eğitimi Anabilim Dalı	Kimya Öğretmenliği Programı
	9.4 Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı	Biyoloji Öğretmenliği Programı
10.ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ	10.1 Tarih Eğitimi Anabilim Dalı	Tarih Öğretmenliği Programı
	10.2 Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı	Coğrafya Öğretmenliği Programı
	10.3 Felsefe Grubu Eğitimi Ana B.D.	Felsefe Grubu Öğretmenliği Programı
	10.4 Türk Dili ve Edebi. Eğt. Ana B.D.	Türk Dili ve Edebiyatı Öğret. Programı
11. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ	11.1 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı

Eğitim Fakülteleri bünyesinde, 11 bölüm ve 33 ana bilim dalı bulunmaktadır. Mesleki müzik eğitimi veren Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı dışında; Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi, Beden Eğitimi ve Spor, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Zihin Engelliler ve Üstün Zekâlılar Ana Bilim Dallarında "Müzik" dersi bulunmaktadır. Müzik eğitimi ile ilgili konuların, disiplinler arası çalışmaları sağlamak ve uygun olan diğer ana bilim dallarında da "Müzik" derslerinin olması için, var olan müzik derslerinin program ve kredi saat yönünden incelenmesi ve sayılarının belirlenmesi gerekmektedir.

2. Bulgular ve Yorum

Türkiye'de, Yükseköğretim Kurumu'na (YÖK) bağlı 71 tane Eğitim Fakültesi, 1 tane de Eğitim Bilimleri Fakültesi bulunmaktadır. 71 Eğitim Fakültesi'nin 64'ü devlet, 7'si vakıf üniversiteleri bünyesindedir.

Tablo 2: 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı YÖK'e Bağlı Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde Müzik Dersi alan Öğrenci Sayılarının Dağılımı

ÜNİVERSİTE ADI	MÜZİK EĞİTİMİ ÖĞRT.		SINIF ÖĞRT.		OKUL ÖNCESİ ÖĞRT.		DİN KÜL. VE AHL.BİL.ÖĞRT.		BEDEN EĞİT. ÖĞRT..	
	I.Öğrt.	II.Öğrt.	I.Öğrt.	II.Öğrt.	I.Öğrt.	II.Öğrt.	I.Öğrt.	II.Öğrt.	I.Öğrt.	II.Öğrt.
ABANT İZZET BAYSAL	30		85	85	55					
ADIYAMAN			105	105	45					
ADNAN MENDERES	30		85	85	50					
AFYON KOCATEPE			75	75	55	55				
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN			100	100	85	85	85	85	50	
AHİ EVRAN			95	95	45					
AKDENİZ			75	75	75	75				
AKSARAY			45							
AMASYA			95	95	45				40	
ANADOLU			95		55					
ANADOLU (ACIKÖĞRT.)					2000					
ANKARA			75		65		70			
ARTVİN ÇORUH			65	65						
ATATÜRK / K.K.E.F.	30		100	100	55	55	90	90	44	
BALIKESİR / NECATİBEY	40		55	55	45					
BAŞKENT			40		50					
BAYBURT			85	85			50	50		
BOĞAZİÇİ					55					
CELAL BAYAR			100	100						
CUMHURİYET	30		100	100	100	100	80	80		
ÇANAKKALE 18 MART	30		95	95	55	55				
ÇUKUROVA			100	100	45	45	65			
DİCLE /ZİYA GÖKALP			80	80	60		80	80		
DOKUZ EYLÜL /BUCA	30		100	100	95	95	65			
DUMLUPINAR			55	55	35	35				
EGE			55	55	55					
ERCİYES			65				90	90		
ERZİNCAN	30		150	150					40	
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ			55	55			50			
FIRAT			55	55	55		70	70		
GAZİ	50		110	110	80	80				

GAZİANTEP			55							
GAZİOSMANPAŞA	25		95	95						
GİRESUN			140	140	75					
HACETTEPE			120		75					
HAKKARİ			25				50	50		
HARRAN	40		40				40			
İNÖNÜ	30		85	85	55		80	80		
İSTANBUL AYDIN			124		100					
İSTANBUL /H.A.YÜCEL			50				70			
KAFKAS			85	85	45					
KARAD.TEKNİK /FATİH	50		120	120	100	100				
KASTAMONU			120		65					
KIRIKKALE			90	90					40	
KİLİS7Aralık/Muallim R.			55	55	55		50	50		
KOCAELİ			45	45	55					
MALTEPE					44					
MARMARA /ATATÜRK	50		100	100	100	100	110			
M.A.ERSOY	30		120	120	45	45			40	
MERSİN			55	55	45	45				
MUĞLA	30		75	75	55					
MUSTAFA KEMAL			100	100						
MUŞ ALPARSLAN			85		45		80	80		
NİĞDE	30		95							
19 MAYIS	30		100	100	65	65	110	110		
ORTA DOĞU TEKNİK					50					
PAMUKKALE	30		120	120	85	85				
RİZE			120	120			80	80		
SAKARYA			55	55	45	45	40			
SELÇUK /Ahmet Keleşoğlu	40		120	120	55		90	90		
SİİRT			85	85						
SİNOP			75	75	55					
TRAKYA	30		100	100	55	55				
ULUDAĞ	40		110	110	45	45	70		75	
UŞAK			55	55						
100. YIL	30		75	75	55				40	
ZİRVE			60							
ZONGULDAK K.ERE.			90	90	45	45				
TOPLAM BÖLÜM	**23**		**64**	**49**	**49**	**20**	**23**	**14**	**8**	
TOPLAM ÖĞRENCİ	**785**		**5439**	**4345**	**4874**	**1310**	**1665**	**1085**	**369**	

Tablo 2'de de görüldüğü üzere, Eğitim Fakülteleri bünyesinde müzik dersi bulunan toplam 7 Ana Bilim Dalı bulunmaktadır. Bu Ana Bilim Dallarının Türkiye 'deki toplam sayısı 183, toplam öğrenci sayısı ise 21264'tür.

Tablo 3: Eğitim Fakültelerinde Müzik Dersi Olan Bölüm ve Öğrenci Sayıları

Bölüm Adı	**Bölüm Sayısı**	**Toplam Öğrenci**
Müzik Öğretmenliği	23	785
Sınıf Öğretmenliği	64	9784
Okul Öncesi Öğretmenliği	49	6184
Din. Kül. ve Ahl. Bil.Öğrt.	23	2750
Beden Eğit. Öğretmenliği	8	369
Zihin Engelliler Öğretmenliği	14	1053
Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	2	73
Toplam 7 Ana Bilim Dalı	**183**	**21264**

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, Eğitim Fakülteleri bünyesinde "Müzik" dersi toplam 7 ana bilim dalında bulunmaktadır. Müzik öğretmenliği ana bilim dalı, öğrenci sayıları bakımından 5. sırada yer almaktadır.

Tablo 4: Eğitim Fakülteleri Bünyesinde Verilen Müzik Derslerinin Dönem, Uygulama Durumu ve Kredi Saati

Bölüm Adı	**Dönem**	**Uygulama Durumu**	**Kredi T-U-K**
Sınıf Öğretmenliği	III	Alan	1-2-2 (3 saat)
	IV	Alan	1-2-2 (3 saat)
Okul Öncesi Öğretmenliği	V	Alan	1-2-2 (3 saat)
	VI	Alan	2-2-3 (4 saat)
Din. Kül. ve Ahl. Bil.Öğrt.	III	Gen. Kül.	1-2-2 (3 saat)
	V	Alan	1-2-2 (3 saat)
Beden Eğit. Öğretmenliği	II	Gen. Kül.	1-2-2 (3 saat)
Zihin Engelliler Öğretmenliği	V	Alan	3-0-3 (3 saat)
Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	IV	Alan	1-2-2 (3 saat)

Tablo 4'te de görüldüğü üzere; Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında, III. dönemde yer alan dersin ismi "Müzik", 3 saatlik "Alan" dersi, IV. dönemdeki dersin ismi "Müzik Öğretimi", 3 saat "Alan" dersi olarak yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında, V. dönemde yer alan dersin ismi "Müzik Eğitimi", 3 saatlik "Alan" dersi, VI. dönemde yer alan dersin ismi "Müzik Eğitimi",4 saatlik "Alan" dersi olarak yer almaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında, III. dönemde yer alan dersin ismi "Müzik ", 3 saatlik "Genel Kültür" dersi olarak, V. dönemde yer alan dersin ismi "Türk Din Müziği ", 3 saatlik "Alan" dersi olarak yer almaktadır.

Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında, II. dönemde yer alan dersin ismi "Genel Müzik Eğitimi", 3 saatlik "Genel Kültür" dersi olarak yer almaktadır.

Zihin Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında, V. dönemde yer alan dersin ismi "Zihin Engellilere Oyun ve Şarkı Öğretimi", 3 saatlik "Alan" dersi olarak yer almaktadır.

Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Ana Bilim Dalında, IV. dönemde yer alan dersin ismi "Üstün Zekâlı ve Yeteneklilere Müzik Öğretimi", 3 saatlik "Alan" dersi olarak yer almaktadır.

3. Sonuç ve Öneriler

Eğitim Fakülteleri bünyesinde, 11 bölüm ve 33 ana bilim dalı bulunmaktadır. Müzik eğitimi ana bilim dalı dışında 6 ana bilim dalında "Müzik" dersi bulunmaktadır. Bunlar: Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi, Beden Eğitimi ve Spor, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Zihin Engelliler ve Üstün Zekâlılar Ana Bilim Dalları'dır.

Müzik eğitimi ile ilgili konuların, disiplinler arası çalışmalar ile daha verimli hale dönüştürebilmek için, eğitim fakültesi bünyesinde var olan 33 ana bilim dalı içerisinde uygun olan ana bilim dallarında "Müzik" dersinin "alan" veya "genel kültür" dersi olarak yer alması, öğretmenlik mesleği açısından da verimli olacağı düşünülmektedir.

Örneğin, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Felsefe Grubu Eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dallarında "Müzik" dersi yer alabilir.

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında, dilin öğreniminde müziğin etkisi isimli kitapların yer aldığı bilinmektedir.

Diğer alanlar ile ilgili "müzik" derslerinin "uygulama durumu" ve "kredi saatleri", oluşturulacak komisyonlarca ve ilgili alan uzmanlarının görüşü alınarak ders isimleri ve dönemleri belirlenebilir.

Eğitim Fakültelerinin bünyesinde bulunan Ana Bilim Dallarında, müziğin, çocuğun gelişimine etkileri olan dil gelişimi, bedensel, psikomotor ve sosyal gelişimi göz önünde bulundurularak, öğretmen adaylarının bu kapsamda genel kültür olarak geliştirilmeleri, çocukların eğitimlerine katkıda faydalı olacağı düşünülmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Eşme, İ. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.

Şengül, C. (2005). *Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir ve Erzincan Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarının Kuruluş ve Gelişim Bakımından İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt:7, sayı:2, yıl:2005.

Teziç, E. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.

YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİKTE TEKNOLOJİK SÜREÇ ve SÜREÇTEKİ DEĞİŞİMİYLE MÜZİK TEKNOLOJİSİ EĞİTİMİ

Doç. Dr. Cihan IŞIKHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi

1. Giriş

1.1. Müzikte Teknolojik Süreç

Latin şair Ovidius'un masalında Echo'nun sesini dağlara kaydetmesini, İ.Ö 4.yy'da Plato'nun suyla çalışan ve saat başlarında bir ezgi çaldığı söylenen mekanik çalgısını, 13.yy.'da Keşiş Magnus'un insan sesi çıkartabilen makinesini (Ünlü 2004: 27) ve tüm bunlara ek olarak, daha gerçekçi ve nispeten bir o kadar yakın tarihe sahip örnek olan Theobald Boehm'ün üfleme çalgıya mekanik bir kapakçık takmasını bir tarafa bırakacak olursak; müzik teknolojisinin başlangıcı kesin bir ifadeyle ses kaydı üzerine yapılan ilk çalışmalarla, yani 19.yy sonlarında Martinville, Bell ve Edison ile başlar. Bu başlangıç üzerine kurulan müzik teknolojisi her geçen yıl toplumsal etkileriyle öyle bir endüstriyel süreç izlemiştir ki, kayıt yapabilen ilk aygıt olan fonotograf ile gün ümüz işletim sistemine dayalı profesyonel donanımlar arasında ancak tüketim miktarı kadar fark yaratmıştır. Dolayısıyla bu süre içinde üretilen ve hedefi tüketici endeksli tüm kayıtlar ve kayıt donanımları, önceleri mekanik ancak sonraları giderek elektrik-elektronik gelişimleriyle çizgisel ama bir o kadar da popüler bir süreci oluşturur. Örneğin sürecin başını oluşturan fonotograf, 1860'lı yılların başında Fransız mucit Édouard-Léon Scott de Martinville tarafından geliştirilen dünyada bilinen ilk ses kayıt aygıtıdır. 2008 yılının Mart ayında ses tarihçi David Giovanni tarafından gün yüzüne çıkarılan bu aygıttaki ilk kayıtta, "Au Clair de la Lune" adlı parçanın on saniyelik seslendirilişi bulunmaktadır.

Fonotograf sonrası sırasıyla fonograf, grafofon ve gramofon ile gelişimini sürdüren kayıt endüstrisi ve dolayısıyla müzik teknolojisinde, çalgıları kayıt altına alabilmek için doğal olarak önceleri mekanik imkânlardan yararlanır. Kayıt sırasında ses kaynağının önüne yerleştirilen huni, titreşimleri diyafram ve iğne yardımıyla mekanik olarak silindire çizitler. Önceleri teknik yetersizlikler ve maliyet nedeniyle "tek kaynak-tek kayıt (vokal-fonograf veya piyano-fonograf)" ilkesiyle ve Şekil 1'de gösterilen basit bir teknikle yapılan kayıtlar, sonraları çok kaynak-çok kayıt olarak karşımıza çıkar. Böylece özellikle müzik-eğlence ortamlarının yaygınlaştığı kentlerde ses kayıt stüdyoları giderek çoğalmaya başlar. [1]

[1] David Giovanni, "First Sounds Initiatives", Conference Recordings, 42nd Annual Conference of the Association for Recorded Sound Collections, Stanford University, Palo Alto, California, USA,



Şekil 1: Stüdyoda Fonografa Yapılan Piyano Kaydı. Önceleri tek kaynakla başlayan ancak sonraları orkestra kaydına kadar uzanan ve gramofon ile doruğa ulaşan ilk kayıtlar, Philadelphia 12. Caddede Fred Gaisberg tarafından açılan ses kayıt stüdyosunda uzunca bir süre sürdürülür. Bu ve buna benzer stüdyolardaki orkestra kayıtlarında, tüm orkestrayı olabildiğince içine alan çok büyük hunili bir gramofon ve yer-yer orkestra çalgı gruplarına dağıtılan ilkine göre daha küçük hunili diğer gramofonlarla aynı anda kayıt başlar. Tüm bu kaydedilen silindir veya plaklar son bir gramofona tekrar çalınarak kayıt tamamlanır (Bkz. Şekil 2).



Şekil 2: Tek Bir Mikrofonla (Huniyle) Orkestra Kaydı.

Bu yöntemle yapılan kayıtlar Türkiye'de Orfeon Record şirketiyle gündemdedir. Bunu sonraları Sahibinin Sesi fabrika ve kayıt stüdyoları takip eder. Türkiye'nin müzik ve teknoloji karşılaşmasını en iyi örnekleyen Orfeon Record'un kayıt teknisyeni Jack Beresi, 20.yy. başlarında Tanburi Cemil Bey'in stüdyoda fonografa nasıl kayıt yaptığını anılarında şöyle anlatır:

"*Cemil Bey sabahları bir fayton dolusu çalgıyla stüdyoya gelirdi. Balmumu kalıpların yumuşak kalmaları ve kolay işlenmesi için, iyice ısıtılmış bir odadır kayıt stüdyosu. Gramofon hunilerinin daha büyükçe bir benzeri olan huni, sazıyla önünde duran Cemil Bey'i sanki içine alacak gibi tasarlanmıştır. Cemil Bey istediği çalgıyı alır, onunla çalışır, keyfi gelip de canı çektiğinde çalmaya başlar. Çalmaya başlayınca kayda geçilir, yapılan kayıt hemen Cemil Bey'e dinletilirdi. Eğer beğenmezse kalıp bozulur, ancak Cemil Bey'in tamam dediği kayıtlar yayınlanırdı.*" (Ünlü 2004: 51)

Türkiye'de ilk yapılan kayıtlara bakıldığında, kayıt tekniği olarak eldeki mekanik imkânların kullanıldığını, ancak bununla birlikte aynı imkânların çalgı kaynaklarını seçime zorladığını görürüz. Kayıt ortamı ve kayıt aygıtı ilişkisinde, mekanik olanakların daha çok tiz sesli kaynaklarda yoğunlaşmıştır. Yani çalgının ürettiği frekans aralığı ne olursa olsun, eldeki mekanik imkânların bu çalgıdan çıkan tiz frekansları kayda daha sağlıklı aktardığı bir gerçektir. Örneğin bir tambur ustası olan Cemil Bey'in ilk plaklarında tamburu değil kemençeyi tercih etmesi veya yine ilk kayıtlarda erkek yerine kadın sesi aranması ve dönemin siyasi yapısı gereği kadın ses için de çoğunlukla Rum veya Ermeni asıllı şarkıcıların ön plana çıkması bu yüzdendir.

İstanbul merkezli başlayan müzik kayıtları, sonrasında 'ulusal bir müzik yaratmak' düşüncesiyle müzik bilimci ve eğitimciler tarafından devlet desteği de alınarak Anadolu'ya yayılır. En ilk 1926 tarihli ve yöneticiliğini İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı müdürü Yusuf Ziya Bey'in yaptığı bir derleme heyeti Anadolu'yu dolaşarak çalgı ve vokal kayıtlarına başlar. Daha sonraki yıllarda Mahmut Ragıp (Gazimihal), Bela Bartok, Alman Arkeolog Felix Von Luschan gibi bilim adamları, çeşitli araştırma ve derleme çalışmaları için Anadolu'ya giderek ses kayıtları yaparlar.

20.yy. ilk yarısı sonrası tüm dünya için değişim yıllarıdır. Bu değişimi Serhad Durmaz şu ifadelerle en iyi özetliyor (Durmaz 2003: 142):

" *…müzikli eğlence yerlerinin sayılarındaki tırmanış, elektrikli müzik aletleri üretimi, elektrik gitar piyasasında patlayan satışlar, sahnelerde kırılan gitarlar, gece-gündüz süren dev organizasyonlu açık hava konserleri, New York yapımcılarının kulüp-kulüp dolaşıp adeta yetenek avına çıkmaları, savaş karşıtı kitle hareketleri, yazılan şarkılar ve ağıtlar, 20 yıl içinde sadece %30 artan dünya nüfusuna karşın yalnızca Avrupa'da tam üç katı artış gösteren albüm satışları, kayıt stüdyosu sayılarındaki inanılmaz artışlar, fan kulüpler, uyuşturucu pazarında kaygı verici boyutlara varan değişimler…*"

Plaktan kasete kadar geçen sürede Türkiye'deki ilk stüdyoların İstanbul'da ve belgelere göre çoğunlukla yabancıların sahipliğinde varlığını sürdürdüğünü biliyoruz. 1980'li yılların sonuna kadar geçen sürede, İstanbul'daki ses kayıt stüdyoları hakkındaki araştırmasıyla Merve Arkunlar şunları söylüyor:[2]

"*Enstrüman çalan, şarkı besteleyen, albüm çıkarmak isteyen, işinde uzmanlaşmış müzisyenler çalgılarıyla stüdyoların kapısını çalar, maliyetini kurtaracak harcamalar yapılırdı. Neşet Ertaş'ın Kırşehir'den güçlükle bulduğu bir miktar para ile İstanbul'a gelişi ve Sençalar Plak'a girişi ile kitlelere ulaşması da bu tarz bir hikâyedir. Benzer şekilde bahsedebileceğimiz Coşkun Plak, Mihran Gürciyan önderliğindeki Grafson Müzik, Sahibinin Sesi gibi plak şirketleriydi stüdyo sahipleri. Türkiye'nin ilk plak şirketlerinden Odeon, Türkiye'ye 1924 yılında Jak Grünberg tarafından Almanya'dan temsilciliği alınarak getirilmişti. Sirkeci Sultanhamam Hamdi Bey Geçidi'nde bulunan Topalyan Han'da bir apartman katında çalışmalarına başlamış, ilk kayıtları borulara yapmıştı. Bu kayıtlar, İstanbul'a yılda bir iki kez gelip iki aya yakın burada kalan Alman teknisyenler tarafından mum kalıplara geçirilip, bu şekilde Almanya'daki merkeze yollanıyordu. 1960'lı yıllara kadar 78 devirli plak kayıtları yerini 45'liklere bırakmıştı. 70'li yıllarda 33'lük long play'ler çıkmış ve sonlarında artık plak yavaş-yavaş yerini kasete bırakmıştı.*"

Dünyadaki teknolojik değişim ve gelişim o kadar hızlı ilerler ki, Türkiye'nin gerek siyasi gerekse sosyal yapısı, 1970'li ve 80'li yıllarda bile halen plak endüstrisine hizmet veren ses kayıt stüdyolarını teknik anlamda oldukça zayıf ve hatta dünyadaki örneklerine göre son derece yetersiz kılar. Bu yıllar arasında varlığını İstanbul'da sürdüren ve önceleri 33'lük plaklar, sonraları kaset kayıtlarıyla Türk Müziği kayıtlarında ön plana çıkan çok az sayıda stüdyoya rastlıyoruz. Örneğin TRT teknisyeni Kami Acim'in kurduğu "Stüdyo Elektronik" ve Ermeni asıllı bir Türk'ün işlettiği "Stüdyo Grafson", aralarında Barış Manço, Zeki Müren, Şerif Yüzbaşıoğlu, Garo Mafyan, Timur Selçuk, Onno Tunç, Metin Özülkü, Turhan Yükseler gibi dönemin popüler isimlerinin çalıştığı stüdyolar olurlar. Merve Arkunlar'ın, stüdyo elektroniğin kurucusu Kami Acim'in oğlu Doç. Dr. Server Acim ile yaptığı söyleşi, o dönem kayıtlarının teknik olarak nasıl olduğu hakkında fikir verir nitelikte:

"*Kayıtlar kendi içinde departmanlara ayrılırdı. Birinci departman olan altyapıda bas gitar, davul, piyano, elektrik veya akustik gitar kayıtlar; ikinci departman olan üstyapıda ise yaylılar, tahta veya bakır nefesliler kaydedilir, üçüncü aşamada geri vokaller ve son olarak, dördüncü aşamada da solist kaydedilirdi. İki adet stereo makara teyp vardı. Önce, altyapı bir makara teybe kaydedilir, sonra birinci makara teypten altyapı çalınır, o sırada miks yapılarak üst yapı ile birlikte ikinci makara teybe kayıt yapılırdı ve bu işlem bu şekilde devam ederdi. Yani eskiden işler şimdiki gibi kolay değildi. Günümüzdeki koşullara kıyasla o zamanlarda gerçek müzisyenler, gerçek şarkıcılar olmak*

[2] http://www.timeoutistanbul.com/index.php?sid=77002#feature-article (Erişim:26.11.2010)

şarttı. Kayıt sırasında, parçanın orta yerinde müzisyenin yapacağı ufak bir hata, tüm parçanın kaydının baştan alınması demekti."



Şekil 3: Türkiye'de 80'li Yıllara Ait Bir Ses Kayıt Stüdyosu.

1980'li yıllara kadar Türkiye'deki ses kayıt teknolojisi dünyadaki örneklerine göre o kadar yetersizdir ki, Tayfun Balarısı "*artık batıdaki benzerlerine yakın plaklar üretebileceğiz*" şeklinde bir açıklamayla 24 kanallı YTH (Yusuf-Tayfun-Halis) stüdyosunu açtığını ancak 1983 yılında duyurur. O dönemde etkinliklerini sürdüren Arı, Arla ve Marşandiz stüdyolarının 8 kanal, İstanbul Gelişim ve İstanbul Ses Kayıt stüdyolarının 18 kanal olduğu göz önüne alınacak olursa, YTH'nin inanılmazı başlattığını söyleyebiliriz (Durmaz 2001: 143). Diğer taraftan o dönemlerde Türkiye'de yapılan ses kayıtlarının sayıca yarısından fazlasını TRT Radyo'su üstlenmiştir diyebiliriz. Tahmin edilenin aksine teknik olarak bir arayışın olmadığı bu kayıtlarda, ister tek bir çalgı ister orkestra olsun tek bir stüdyo mikrofonu kullanıldığını biliyoruz. Çelik tabanlı özel radyo plaklarına yapılan bu kayıtlarda ise genellikle 15-20 dakikalık kayıtlar 40cm çaplı plaklara kaydedilmiştir.

1990'lı yıllara gelindiğinde, dünyada hızla yayılan dijital teknolojinin geçmiştekinin aksine Türkiye'de de olabildiğince takip edildiğini görüyoruz. Bunda kuşkusuz serbest piyasa ekonomisinin hayata geçmesiyle ithal ürünler için sağlanan kolaylıklar ve bunun paralelinde giderek hızlanan özelleştirme çabalarının büyük rolü vardır. Özellikle TRT tekelinden kurtularak hızla açılan yayın kuruluşları ve stüdyolarının, aynı zamanda TRT kökenli ses teknisyenlerini transfer etmeleriyle büyük bir değişimin başlangıcını oluşturur 90'lar. Buna bir de giderek küçülen ve ucuzlayan bilgisayar teknolojisi de eklenince, günümüze kadar geçen süreçte dünyadaki sayılı örneklerini aratmayacak İmaj, Raks Marşandiz gibi profesyonel ses kayıt stüdyoları artık ileri düzey ses kayıt teknolojisinin de Türkiye'deki lokomotifi olurlar. Bugün için İstanbul başta olmak üzere Türkiye geneline yayılmış sayıları tahmin bile edilemeyen irili ufaklı birçok profesyonel stüdyo ve müzik teknolojisine yönelik lisans/lisansüstü düzeydeki özel/devlet eğitim-öğretim kurumları, geçmiştekinin aksine dünya ile aynı hızda gelişmelere sahiplenerek ses kayıt teknolojisi ve dolayısıyla müzik teknolojisinin Türkiye'deki potansiyel mekânları olmuştur.



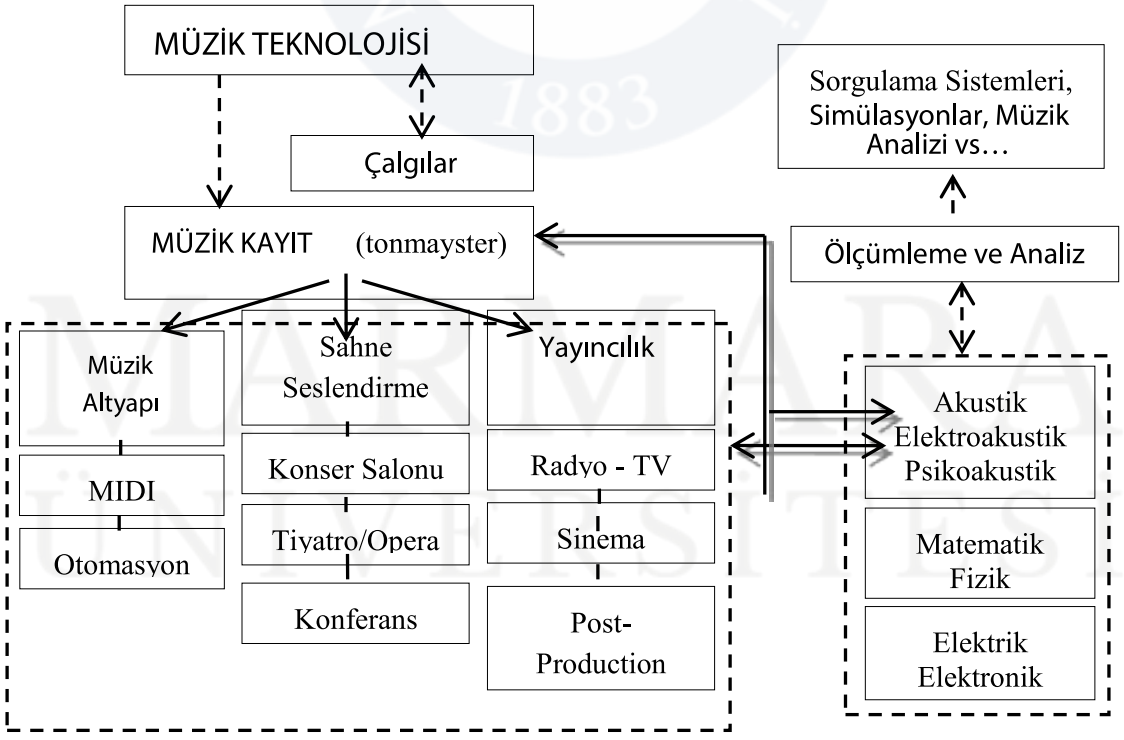
Şekil 4: Türkiye'de 2000'li Yıllara Ait Bir Ses Kayıt Stüdyosu.

(Kaynak: http://www.imajonline.com/Post/Sound/SSL9000J.htm)

Müzik ve teknoloji birlikteliğiyle şekillenen müzik teknolojisini, yurtdışındaki gelişmelerin üzerine hareketini sürdüren günümüz ulusal boyutlarıyla birlikte tarihsel süreç içinde kısaca bu şekilde özetleyebiliriz. Süreç içindeki serüveniyle açıkça görülmektedir ki, fonotograf veya fonografla başlayan ve günümüzde hard disk ortamlarda stüdyolarda gerçekleştirilen ses kayıtları, müzik teknolojisinin en önemli yapıtaşını, yani kayıt endüstrisi ve literatürde yaygın olarak kullanılan "tonmaysterlik" hizmetlerini temel alır. Dolayısıyla tonmaysterlik, içinde bulunduğumuz dönemde müzik teknolojisi eğitim ve öğretiminde başlıca hedeftir. Ancak bununla birlikte, kayıt

sonrası veya bağımsız olarak müzisyenlerin dinler kitleyle iletişimini sağlayan konser ortamları da müzik teknolojisinin seslendirme sistemleriyle olan ilişkisini doğurmuştur. Ses kayıt stüdyolarından seslendirmeyle birlikte konser ortamına taşınan ve hatta tv, sinema gibi görsel sanatlarla birlikte yayıncılık üzerine de odaklanan tonmaysterlik hizmeti, her üç alanda eğitim gerektiren bir oluşumu zorunlu kılar. Dolayısıyla kayıt stüdyoları ve konser ortamlarındaki tonmaysterliğin yanında, özellikle popüler müzik üretiminde en ilk faktörlerden biri olan müzik altyapı düzenleme, mekan seslendirimi, prodüksiyon hizmetleri, film-dizi setleri, radyo-tv yayıncılığı gibi pek çok alan veya sektör, günümüzde müzik teknolojisinin en temel alanlarını oluşturmaktadır.

Şekil 5 ile özetleyebileceğimiz bu sürecin devamında, aynı şekil üzerinde belirtilen akustik, elektronik, fizik vb. alanlarındaki bilgi birikimi müzik teknolojisi eğitiminde şarttır. Dolayısıyla kabaca tonmaysterlik olarak tanımladığımız üst meslek, kuramda gerekli diğer disiplinlerle birleştiğinde farklı bir boyut kazanır çünkü kuramsal birikim için gerekli Şekil 5'de belirtilen her disiplin, aslında, müzik teknolojisinde teknik ölçümleme ve analiz yöntemlerinin ortaya çıkardığı doğal bir sonuçtur. Müzik teknolojisi eğitimi için zorunluluk olan ölçümleme ve analiz yöntemleri, özellikle günümüzdeki bilgisayar teknolojisiyle birleştiğinde ileri düzey çok farklı araştırma alanlarına kapı açar. Böylece müzik teknolojisi için Şekil 5 ile özetlenebilecek sistematik bir bütün oluşur.



Şekil 5: Tarihsel Süreçle Birlikte Giderek Kendine Özgü Bir Disiplin Haline Gelen Müzik

Teknolojisinin Doğrudan Ortaya Çıkardığı Çalışma Alanları ve Etkileşim Zinciri

1.2. Müzik Teknolojisi Eğitimi

Önceleri çalgı-teknoloji ilişkisiyle başlayan ancak sonraları kayıt olanaklarının gelişmesiyle tonmaysterlik uygulamalarıyla bütünleşen müzik teknolojisi, tarih içinde ilk "tonmaysterlik" öğretisiyle eşleşmiştir. Bu alanda bilinen en eski kurum, Almanya Paderborn Üniversitesi'ne bağlı Detmold Müzik Yüksekokulu (Detmold Hochschule for Music). Fizik ve matematik bilimci Erich Thienhaus tarafından 1949 yılında kurulan tonmaysterlik bölümü, günümüzde halen aynı adla eğitimini sürdürmekte. 1950 sonrası Almanya'da kurulmaya başlayan tonmaysterlik okulları,[3] 1970'li yıllardan sonra İngiltere başta olmak üzere giderek tüm dünyada yaygınlaşmaya başlar. Bu sürecin doğal bir parçası olarak da "tonmeister" kelimesi, eğitimin İngiltere'ye sıçramasıyla birlikte İngilizceye "sound engineering" olarak çevrilir ve bir takım istisnaların dışında[4] tonmaysterlik mesleği ve eğitimi tüm dünyaya ses mühendisliği adıyla yayılır. İlerleyen yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte elektrik ortamındaki ses için kullanılan "audio" terimi doğal ortamdaki sesi tanımlamak için kullanılan "sound" teriminden ayrıştırılır ve ses mühendisliği için "sound engineereing" veya "audio engineering" tanımları ayrı-ayrı kullanılmaya başlanır. 1970'li yılların sonuna doğru Avustralyalı ses mühendisi (*audio engineer*) Tom Misner, SAE (Sound and Audio Engineering) adı altında özel bir eğitim kurumunu kurar ve bu kurum günümüzde İstanbul da içinde olmak üzere tüm dünyadaki şubeleriyle ses mühendisliği alanında en saygın eğitim kurumlarından birine dönüşür. Öyle ki SAE günümüzde, tarihsel süreçteki değişimiyle müzik teknolojisi eğitimini gerek kuramsal gerek uygulamalarıyla en iyi yansıtan ve birçok kurumun müzik teknolojisi eğitimi için referans aldığı köklü bir kurum haline dönüşmüştür.

İşte bu üniversitelerden biri de Dokuz Eylül Üniversitesi'dir (DEÜ). Henüz 1976 yılında DEU (o yıllarda Ege Üniversitesi) Güzel Sanatlar Fakültesi ve Müzik Bilimlerinin kurucusu Prof. Dr. Gültekin Oransay'ın "tonmaysterlik" adıyla bölümde vermeyi amaçladığı dersler hayata geçirilememiş; ancak 1991 yılında gerek ekonomik gerekse siyasi şartların olgunlaşmasıyla tonmaysterlik eğitimi "Elektro-Akustik Ses Tekniği" resmi adıyla ve opsiyon olarak DEÜ'de başlamıştır. 5 yıllık bir geçiş sürecinden sonra eğitim önce 1996 yılında "Müzik Teknolojisi Programı" ve nihayet 2008 yılında "Müzik Teknolojisi Anabilimdalı (MTA)[5] " yapılanmasıyla halen devam etmektedir.

Kuruluşundaki ilk kuramsal çalışmaları ve 1991 sonrası beş yıllık geçiş sürecini bir kenara bıraktığımızda kurum, dersleri ve içeriklerini SAE örnek yapılandırmasından almıştır. Bu çerçevede sırasıyla kayıt teknikleri, stüdyo donanımları ve uygulamaları, müzik altyapı düzenleme teknikleri, MIDI, elektroakustik, konser seslendirme sistemleri, yayıncılık sektöründe ses teknolojisi, müzik ve medya vs. dersler müzik teknolojisi eğitimi içinde yer alır. 2008 yılındaki MTA yapılandırmasından sonra dersler ve içerikleri, kurum çalışanlarının akademik bilgi birikimi ve özellikle uygulamalı derslerdeki yazılım-donanım olanaklarıyla birlikte giderek Şekil 5'de belirtilen müzik teknolojisini kapsayan spesifik alanlara doğru ayrıştırılır.

Kurumdaki 1991 yılı aktif müzik teknolojisi eğitim başlangıcı, doğal olarak yurdumuzda bu tarihten itibaren çeşitli üniversitelerde kurulan diğer müzik teknolojisi amaçlı kurumlara öncülük eder. Başka bir deyişle MTA'nın oluşumunda SAE örneklemi neyse, diğer kurumlar için MTA aynı özelliği taşır. Bu kurumlardan bazıları olarak İnönü Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi'ni sayabiliriz. Zamanla bunlara eklenen diğer devlet üniversiteleriyle birlikte

[3] Information zum Studiengang Tonmeister an der Universität der Künste Berlin Information zum Studiengang Ton an der Hochschule für Film und Fernsehen (HFF) 'Konrad Wolf' Potsdam-Babelsberg

[4] University of Surrey, Institute of Sound Recording, Tonmeister Cources (http://www3.surrey.ac.uk/soundrec/)

[5] Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü Müzik Teknolojisi Anabilimdalı yerine yazı boyunca kısaca MTA kısaltımı kullanılacaktır.

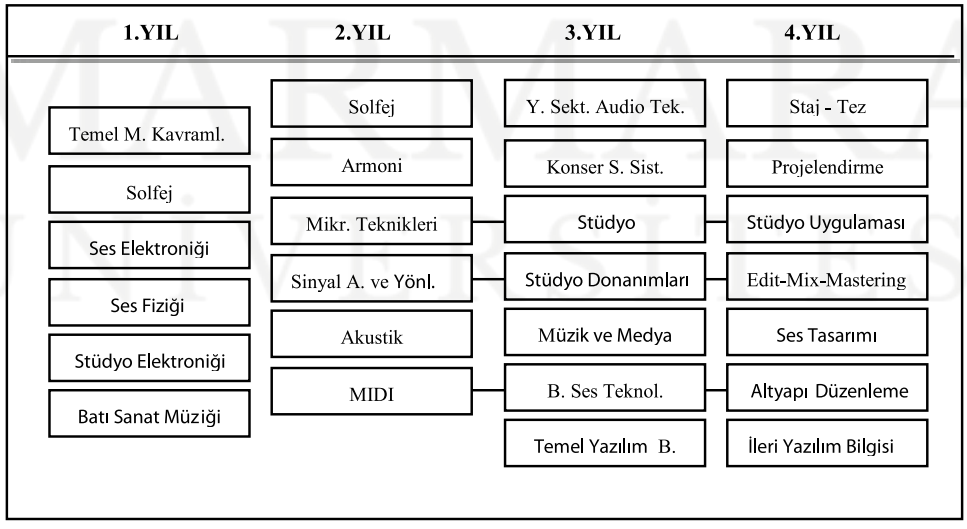
yoğunluğu İstanbul'da bulunan birçok vakıf üniversitesi ve özel kuruluşlar, günümüzde halen çoğu kendilerine özgü ve olabildiğince müzik teknolojisi kapsamındaki lisans ders ve içerikleriyle eğitimlerini sürdürmekteler .[6]

1.2.1. Dersler

Müzik teknolojisine yönelik tarihsel süreç ve bu konuda lisans düzeyinde eğitim veren ulusal kurumları karşılaştırdığımızda, hemen-hemen tüm kurumlarda bir-iki olağan ortaklık dışında farklı dersler ve içeriklerin olduğunu görmekteyiz. Ancak daha da genelden bakıldığında, müzik teknolojisi eğitimi veren devlet veya vakıf üniversiteleriyle aynı eğitimi veren özel kuruluşların müfredatları ciddi bir şekilde birbirlerinden ayrılmaktadır. Özel kuruluşlar doğrudan mesleki uygulamalara dayalı teknik ve doğal olarak ticari bir müfredat yürütürken, üniversiteler ağırlığı (neredeyse tamamına yakını) müzik içerikli dersleriyle (çalgı, solfej, müzik teorisi, armoni vs.) müzik teknolojisi eğitimini sürdürmekteler ancak müfredatındaki oluşumunu doğrudan SAE örnekleminden alan MTA hariç.

MTA, daha önce de belirtildiği gibi, aslında 1996 yılındaki müfredat değişikliğiyle tam olarak müzik teknolojisi lisans eğitimine başlamıştır. Bu tarihten önceki 7 yıl bir tür ısınma ve geçiş evresidir. Dolayısıyla 1996, SAE'nin ilk örnek alındığı yıldır. Bu nedenle yurdumuzda hiçbir üniversitede görülmeyen müzik teknolojisine yönelik ders ve içerikleriyle müzik derslerini gerektiği kadar birleştirebilen tek kurumdur MTA.

MTA'nın lisans eğitimini içeren derslere Şekil 6'da yakından bakacak olursak, derslerin hem yıl içinde birbirleriyle hem de diğer yıllardaki gelecek derslerle olan bağlantısını görebiliriz. Örneğin 2. yılda "mikrofonlama teknikleri" ile "sinyal akışı ve yönlendirme", stüdyoda doğrudan tonmaysterlik eğitimi için ortak başlangıcı oluştururken, son sınıftaki "stüdyo uygulaması" ve "edit-mix-mastering", 3. yıl ile birlikte bu derslerin devamı niteliğindedir. Ancak bu dersler, MTA'nın yaklaşık 20 yıllık tecrübesi sonrasında genelde hemen her müzik teknolojisi eğitiminde ortak olarak verilen "kayıt teknikleri" dersinin daha alt parçalara bölünmesiyle ortaya çıkan derslerdir. Dolayısıyla MTA ders programı, bir taraftan kendi içinde bir sistematik yaratma çabası güderken, diğer taraftan müzik teknolojisinin tarihsel süreçteki değişimiyle ortaya çıkan/çıkmak zorunda olan bir yapılanmayla oluşturulmuştur.



Şekil 6: Yıllara Göre Belirtilmiş MTA Lisans Dersleri. Programda Uygulanan Derslerin Tamamı, Müzik Teknolojisinin Yan Dallarını Da Olabildiğince Kapsayan Bir Özellik İçeriyor

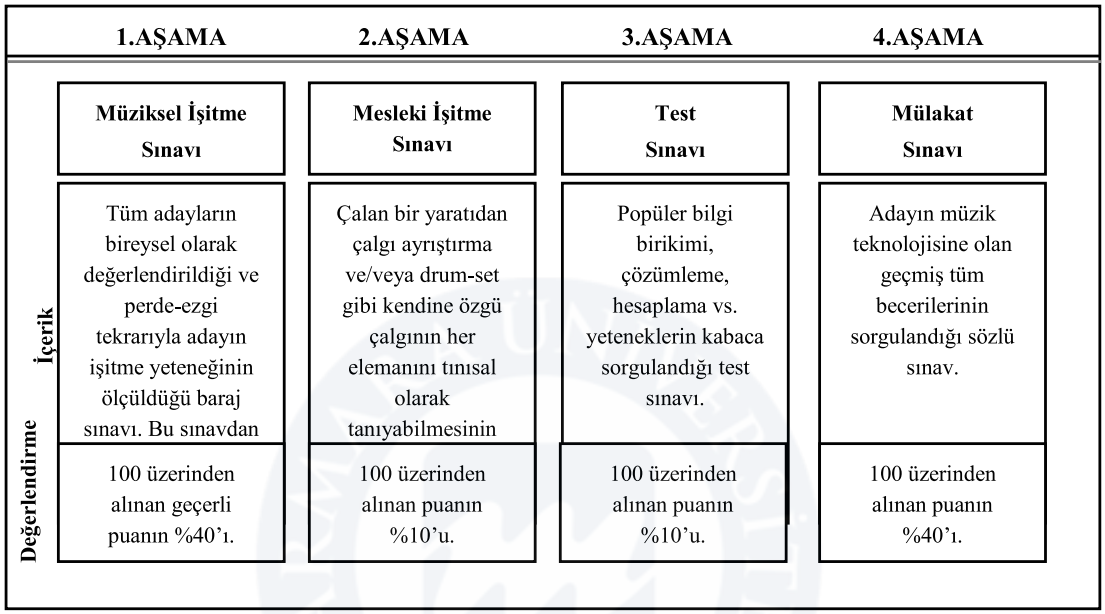
[6] Bu üniversite ve kuruluşlardan bazıları: YTÜ – Duysal (Ses) Sanatlar Tasarım, İTÜ – Müzik Teknolojisi Bölümü, Galatasaray ITM, İstanbul Modern Müzik Akademisi vs.

1.2.2. Yetenek Sınavı

Müzik teknolojisi eğitimi, daha önce belirtilen nedenlerden dolayı özellikle günümüzde giderek mühendislik disiplinlere doğru bir ivme gösterse de temelini müzik sanatından alır. Bu nedenle eğitim, bireyin müzik yeteneğiyle başlayan ancak ilerleyen yıllarda bu yeteneğin üzerine yerleştirilebilen mühendislik bilgileriyle bir anlam kazanır. Bu nedenle, ilgili kurumda eğitim alacak adaydan mutlaka bir müzik altyapısının, kabaca müzik kulağının olması beklenir ve gereklidir de.

Ancak giderek değişen süreçle birlikte adaydan beklenen müziksel altyapının yanında, müzik teknolojisinin kendine özgü bazı spesifik yetenekleri "öğretilebilir" olmaktan çok günümüzde "aranan" niteliğe dönüşmüştür. Örneğin hemen her sınavda uygulanan ve bireyin müziksel algılama yeteneğini kabaca ortaya çıkaran basit ama etkili bir yöntemde, tınlatılan bir perdeyi veya ezgiyi algıladığına yönelik adaydan müzik normları içinde sesli bir tepki vermesi/sesi tekrarlaması beklenir. Bu yöntem her ne kadar tartışmaya açık bir değerlendirme ortaya çıkarsa da 1. aşamada MTA olarak uyguladığımız yetenek sınavları dâhil müzik eğitimi veren kurumlarda günümüzde en etkili ve bir o kadar geçerli bir yöntemdir. Ancak, bu yöntemle elemeden geçerek eğitime başlayan bir öğrenci, ilerleyen yıllarda "öğretilebilir" nitelikte görülen bazı müzik teknolojisi derslerinde zorlanmaktadır. Bu duruma en iyi örnek, öğrencinin stüdyo derslerinde karşılaştığı çalgı kayıtlarında ve onların mix işlemlerinde karşımıza çıkar. Öğrenci, topluca ve defalarca çalınabilecek bir yaratıdaki çalgıları kesin çizgilerle birbirinden ayırması gerekir. Çalgının da içinde bulunduğu ve kabaca "tını ayrıştırma" dediğimiz bu durum, öğretilebilir olmaktan çok bir yetenek işidir. Dolayısıyla, müzik teknolojisi eğitimi alacak bir adaydan müziksel bir yeteneğin aranması durumunda yukarıda anlatılan yöntem dışında bir de adayın "tını ayrıştırma yeteneğinin" ölçülmesi gerekir. MTA giriş sınavlarında 2. Aşama olarak uyguladığımız bu yönteme biz kısaca "mesleki işitme" diyoruz.

Müziksel ve mesleki işitme yetenekleri, günümüzde lisans eğitimi alacak müzik teknolojisi adayı için aslında değişen teknolojik süreçle birlikte zorunlu olarak ortaya çıkan iki eleme noktası ve her ikisi de algılamaya dayalı. Ancak şimdiye kadarki tecrübelerimiz gösterdi ki, olması gereken bu iki algılama yeteneğinin dışında bir de müzik teknolojisi eğitimi alacak adaydan kabaca beceri yeteneğini aramamız gerekiyor. Çünkü her ne kadar bir aday algılamada hiç sorun yaşamasa da onları müzik teknolojisinde hayata geçirebilmesi için temel bazı becerileri ve buna bağlı davranışları daha önceden edinmesi gerekiyor. Elektrik-elektronik alet kullanabilme, bilgisayara teknik müdahale, sınırlı da olsa kullanıcı klavye/tuş/cihaz kontrol hâkimiyeti, okuma alışkanlığına kılavuzluk eden günlük mesleki medya takibi ve hatta abartı gibi görünse de olası formül çözümleri için hesap alışkanlığı sözüne ettiğimiz becerilere birkaç örnek. Ancak tüm bu becerileri ölçebilecek ve adayı elemeden geçirebilecek mükemmel bir çözüm yok elbette. Fakat bunlar bir adayın sözlü ve yazılı ifadeleriyle test edilebilir nitelikte. Dolayısıyla MTA olarak biz bu noktada adaydan, 3. aşamada kendisine yöneltilen çoktan seçmeli ve tamamı müzik teknolojisine yönelik sorulara yazılı yanıt vermesini ve hemen ardından 4. aşama "mülakat" sınavında jüri önünde sözlü olarak kendini ifade etmesini istiyoruz.



Şekil 7: MTA Giriş Yetenek Sınavında Uygulanan Aşamalar ve İçerikleri. Her Aşama Sonrası Alınan Yüzdelik Puanların Toplamı, Adayın Sınav Sonucunu Gösteriyor

2. Sonuç

Oluşturulan ders ve içerikleri, bunların öğretisi için gerekli öğrencilerin yetenek sınavı sonrası seçimiyle MTA, klasik bir "tonmaysterlik" öğretiminin değil; tarihsel süreçteki değişimiyle şekillenen müzik teknolojisi lisans eğitiminin yurdumuzdaki küçük bir örneği. Bu örnekten yola çıkacak olursak, bir taraftan tarihsel süreçteki farklı disiplinlerle olan ortaklığı, diğer taraftan kendi içindeki farklı çalışma alanlarıyla müzik teknolojisi de her geçen gün eğitiminin nasıl ve ne şekilde olabileceğini sorgulamamızı gerektiriyor. Dolayısıyla MTA özelinde verilen örnek müzik teknolojisi eğitimi, ancak gerek dünya gerekse yurdumuzdaki diğer devlet ya da özel eğitim kurumlarının ortak akademik-endüstriyel çalışmalarıyla her geçen gün şekillenebilecek bir özellik taşıyor.

Başlangıçta müziği bir şekilde kayıt altına alabilme çabalarının giderek teknolojik olanaklarla birlikte günümüzde standart algılama sınırlarının ötesini zorladığı düşünülürse, sürekli farklıyı aramak adına şekillenen yenileme çalışmaları, bir taraftan gelecek için önemli bir potansiyel oluştururken, diğer taraftan müzik ve teknolojinin geçmişteki birlikteliğini sürekli gündemde tutmayı gerektirir yapıda.

Böylesine bir değişim, müzik teknolojisini ve doğal olarak onun eğitimini her geçen gün sorgulamamız gerektiğinin bir göstergesi. Üstelik birbirine paralel yürümesi gereken her iki fenomenin diğer disiplinlerle olan zorunlu birliktelikleri, yalnızca müzik kayıtları ya da daha genel bir ifadeyle tonmaysterlik uygulamaları için doğruyu bulmak adına tüm çabaları zorlaştırabilir nitelikte. İşte tam bu noktada müzik teknolojisinin bugünkü farklı alanlarını gösteren Şekil 5'e geri döndüğümüzde, tonmaysterlik mi mühendislik mi kısır tartışmaları devam ede dursun, ortaya çıkan oluşumun genel çerçevede bambaşka bir "mühendislik" disiplini gerektirdiğini görmekteyiz. Bu öyle bir oluşum ki, müzik teknolojisinin fiziksel çıkış noktası sayılan "ses" biliminin ve onun etrafında şekillenen ses mühendisliğinin tekrar gözden geçirilmesini zorunlu kılmakta. Richard Brice, tüm bu nedenlerin sonucunda yeni gelinen noktada müzik teknolojisini ses mühendisliğinden ayırarak "müzik mühendisliği" tanımını kullanıyor.[7] Diğer taraftan, dünyanın en eski müzik teknolojisi eğitim kurumlarından biri olan Miami Üniversitesi Frost Müzik Okulu'nda eğitim, "müzik mühendisliği" adıyla veriliyor[8].

Teknolojiden sıyrılıp mühendislik disiplinini zorlayan, ses mühendisliği yerine "müzik mühendisliği" adı tercih edilen müzik teknolojisinin değişen tarihsel süreciyle birlikte ortaya çıkardığı sonuç niteliğinde bir başka üst kurumsal oluşumu daha var: "Müzik Okulu" veya daha kullanılabilir ulusal bir ifadeyle "Müzik Akademisi". Yurt dışındaki birçok örnekte ister müzik mühendisliği olsun isterse müzik teknolojisi, eğitimin müziğin ortaya çıkardığı diğer sanat-bilim disiplinleriyle iç içe olması gerektiği bugün bir başka tartışma konusu. Yani, akademi çatısı altında kurulacak müzik teknolojisi programı, Miami Üniversitesi Frost Müzik Okulu örnek gösterilerek, öğrencilerin müzik performans-çalgı-müzik bilim-müzik endüstrisi eğitimlerinden gerektiği kadar alacağı derslerle daha sağlam bir altyapıyla müzik teknolojisi mezunu olabilecekleri yurdumuzda da bundan sonrası için tartışmaya açılabilir. Sonuç olarak, müzikteki teknolojik süreç ve süreçteki değişimiyle müzik teknolojisi eğitiminin günümüz şartlarında geldiği ulusal noktayı gösterir MTA ve lisans eğitim programı, sözü edilen yukarıdaki gibi bir hedef yapılanma için ilk adımı oluşturabilir nitelikte.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

[7] Richard Brice, "Music Engineering", ISBN: 0 7506 5040 0, Newnes Publishing, Oxford, 2001
[8] Miami University, Frost School of Music, Music Engineering Department

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Ünlü, C. (2004). *Git Zaman Gel Zaman / Fonograg-Gramafon-Taşplak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Durmaz, S. (2003). *Spektral Audio Bilinci ve Kaset Kültürü*. Popüler Müzik Araştırmaları Derneği Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, s. 140–157, İzmir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

VİYOLONSEL EĞİTİMİNDE KULLANILAN BAŞLICA SOL EL ETÜTLERİNİN ETKİLİ ÖĞRENME AÇISINDAN ANALİZİ

Çağatay ŞİŞMAN, Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırma, viyolonsel eğitiminde kullanılan J. F. Dotzauer 113 Etüt 1. Kitap (1-34), S. Lee Op.31 40 Melodik Etüt ve J. F. Dotzauer 113 Etüt 4. Kitap (86-113) metotlarındaki sol el ile ilgili olan etütlerinin etkili öğrenme açısından incelenmesiyle oluşmuştur.

Araştırmada üç etüt kitabında yer alan ve belli teknik konuların dağılımına göre seçilmiş sol el teknikleri ile ilgili otuz üç etüdün, teknik ve entonasyon açısından betimleyici notasyon analizi yapılmış ve inceleme sonucunda; çeşitli zorlukların çözümü, çalıcıların entonasyonlarının gelişmesi ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için sistemli çözüm önerileri oluşturulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın viyolonsel eğitimcileri ve öğrencileri tarafından kullanılması durumunda, viyolonsel eğitimcileri ve öğrencileri bildiklerini tanımlayabilecek ve bilmedikleri konular hakkında bilgi sahibi olacaklardır.

Anahtar Kelimeler: *Viyolonsel, sol el, etüt, etkili öğrenme*.

1. Giriş

1.1. Müzik Eğitimi

Müzik, insanın ve dolayısıyla toplumun gelişmesini sağlayan başlıca kültür öğelerinden biridir. Bireylerin duyuşsal ve bilişsel yönden gelişmelerini sağlayan müzik, eğitimsel süreçte de önemli bir rol oynamaktadır.

Müzik, bireyin eğitim sürecinde eğitimin temel hedefleri açısından araç olmasının yanında aynı zamanda başlı başına bir eğitim alanıdır. Bu anlayış doğrultusunda müzik eğitimi; genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üç ana tür üzerinde sınıflandırılmıştır.

Genel müzik eğitimi, iş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayrım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup sağlıklı ve dengeli bir 'insanca yaşam' için gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar (Uçan, 2005: 31).

Özengen müzik eğitimi, müziğe ya da müziğin belli bir dalında özengence (amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar (Uçan, 2005: 31).

Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar (Uçan, 2005: 32).

Müzik eğitiminin tüm boyutları, birbiriyle yakından ilgili olup gelişimleri de birbirleriyle doğru orantılı olarak sağlanır. Bununla beraber; bazı boyutların oluşumu diğerlerinden önce ya da sonra gerçekleşebilir. Dolayısıyla her boyut aynı zamanda diğeri için hazırlayıcı konumdadır.

Burada araştırmanın konusu gereği müzik eğitiminin çalgı eğitimi boyutu ele alınacaktır.

1.2. Çalgı Eğitimi

Müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan çalgı eğitimi ve öğretimi, çalgıyı çalabilme becerisine sahip olabilmek için bir takım davranışların sistematik olarak kazanılmasını amaçlar.

Çalgı eğitimi olmadan yapılan bir müzik eğitimi düşünülemez. Bir başka deyişle, "müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitiminin yapılmadığı durumlarda müzik eğitimi ya eksik, ya yetersiz, ya da yeterince sağlam ve tutarlı olamaz.

Teknik ve yorumun, çalışmanın iki amacını oluşturduğunu ve çalışmalarda zamanı akıllı kullanmanın önem taşıdığını belirten Galamian'a göre çalışmada şöyle bir sıralama olabilir (Galamian, 2002; akt. Özmenteş, 2004: 15).

Oluşturma süreci

Bu süreç içinde her türlü teknik sorunla uğraşılır. Bu süreç, gamları, benzer temel alıştırmaları, etüt ve repertuarın (dağarın) teknik sorunlarını kapsar. Her türlü teknik çalışma için önkoşul, zihnen yapılan hazırlıktır. Bu şu demektir: aklımız her zaman fiziksel sorunların önünde yer alır. Daha sonra eyleme geçmek için aklın önderliği gerekir (Galamian, 2002a: 43; akt. Özmenteş, 2004: 15).

Yorumlama Süreci

Bu aşamada ise yapıtla ilgili kişisel görüşün belirlenmesi, müziksel ifadeye önem verilmesi, bir cümleciğin giderek daha boyutlu bir parçanın ve nihayet bölümlerin inandırıcı bir bütünlük içinde olması gerekmektedir (Galamian, 2002a: 45; akt. Özmenteş, 2004: 15).

Seslendirme süreci

Bir konser verileceği zaman, önceki iki aşamadan sonra uygulanır. Bu boyuta gelindiğinde yapıt hiç durmadan, mümkünse eşlikli olarak seslendirilir. Bu arada dinleyicilerin varlığı da beyinde canlandırılmalıdır (Galamian, 2002a: 42; akt. Özmenteş, 2004: 15).

Bu bağlamda etüt çalışmalarının oluşturma sürecinde yer aldığı söylenebilir. Bununla beraber; diğer süreçlerden de etkilenmektedir. Bireyin çalıştığı etüdün amacını bilmesi ise çalışma sürecinin verimliliğini arttırması açısından önem taşımaktadır (Aydın, 2006: 15).

Etüt Nedir?

Etüt kelimesi, Fransızca kökenli bir kelime olan étude' kelimesinden ortaya çıkmıştır ve 'çalışma' anlamında kullanılmaktadır. 18 yy.a kadar enstrüman çalışmak için yazılmış etütler, bu tarihten itibaren Carl Czerny tarafından ele alınarak önemli bir müziksel tür haline gelmiştir. Piyano dışındaki enstrümanlar için yazılmış etütlerin ilk örnekleri Radolphe Kreutzer tarafından solo keman için yapılmıştır.

Müzik eğitiminde belli zorlukları yenmek üzere hazırlanmış etütler, çalgı tekniğini ustalık düzeyinde geliştirmeyi öngören, aynı zamanda müziksel değerlere de ağırlık veren araştırmacı nitelikte olgun alıştırma parçalarıdır (Tufan, 2004: 66).

Gam ve arpejlere ek olarak etütler, öğrenci gelişimi için temel kolaylık ve altyapı sağlar. Etütlerin çalışılması ve tekrarlanması öğrencinin müziksel gelişiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bir çalışma programının tamamlayıcısı olan etütler, kısa bir müzik formu içerisinde bir veya daha fazla teknik konuyu içerirler (Tunca, 2004: 1).

Viyolonselde Kullanılan Başlıca Sol El Teknikleri

Hwang, sol el tekniklerini şu şekilde belirlemiştir:

- Çift sesler (Double Stops)
- Parmak açma (Extension)
- Arpej (Arpeggio Fingering)
- Pus (Başparmak) pozisyon (Thumb Position)
- Dizi (Scale Fingering)
- Ajilite (Left Hand Agility)
- Süsleme (Trill & Grace Notes)
- Pozisyon değiştirme (Shifting)
- Parmak kalıbı (Fingering Pattern)
- Oktavlar (Octaves)
- Armonikler (Harmonics) (Hwang, 2006: 8).

1.3. Beyin ve Öğrenme

İnsan beyni, yapısı bakımından bir öğrenme programıyla yüklü olarak bulunur. Ancak bu programın yanında kullanıcı el kitabı mevcut değildir. Zaman geçtikçe öğrenilen bilgi ve becerilerin modası geçmekte ve kullanılmaz hale gelmektedir. Modası geçmeyen ve hayat boyunca ihtiyaç duyulan ise "öğrenmenin öğretilmesidir". [1*]

Hızlı ve etkili öğrenmenin yolu beynin her iki lobunu birlikte ve dengeli kullanmaktan geçmektedir. Bir kuşun uçabilmesinin iki kanatla mümkün olması gibi etkili öğrenme için beyin loplarının her ikisinin

[1] * http://www.populerbilim.com.tr/arsiv/0605/b01.htm

dengeli gelişimine ihtiyaç vardır. İki lobun birlikte kullanıldığı, birbirleriyle uyumun sağlandığı ve işbirliği içinde çalışıldığı durumlarda kişisel yetenek ve etkinlikte olağanüstü artış gözlenmektedir. Eğitimde beynin iki lobunun kullanımı, beyin kapasitesini iki kat değil, kat kat artırabilmektedir.

Çalgı öğrenme süreci beynin iki lobunun da çalışmasını sağlar. Çalgı öğrenen bir öğrenci beynini sol lobunu kullanarak çalıştığı eserlerde analiz yapma, eserin nasıl çalınacağını kavrayabilme gibi yetilerini harekete geçirir. Beyninin sağ lobunu da kullanarak çalgı çalarken yapması gereken hareketleri (pozisyon geçişi gibi) önceden gözünde canlandırıp uygular.

Öğrenme, eğitim psikologları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Öğrenme, bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkili iletimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu şeylerdir (Brubaker, 1982). Sadece büyüme sürecine atfedilemeyen insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zamanda oluşan bir değişmedir (Gagne, 1983). Özetle öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir (Senemoğlu, 2005: 88).

Eğitim bilimleri disiplinine göre öğrenme ise**,** kişinin kendisini değiştirme ve geliştirme çabası, kendisini yenilemesi ve sınırlarını aşma isteğidir. Öğrenme "kişinin edindiği bilgiler aracılığı ile yeni bakış açıları ve davranışlar geliştirmesi ve içinde yaşadığı dünyayı daha iyi kavrayabilme çabasıdır" (Göçmen, 2003: 2).

Çalgı öğrenme karmaşık olduğu kadar oldukça zor aşamaları içinde barındıran bir süreçtir. Çalgı öğrenme sürecinde öğrencide hem bilişsel hem de davranışsal açılardan değişiklikler meydana gelir. Bu değişiklikler kalıcı olduğu zaman çalgı öğrenmeden söz edilebilir. Bu bilgilerin ve davranışların kalıcı olabilmesi için öğretmene olduğu kadar, öğrenciye de görev düşmektedir. Öğrenci nasıl öğreneceğini bilmeli yani öğrenmeyi öğrenmelidir. Bu aşamada öğrenci öğrenme yöntemleri, strateji ve tekniklerini öncelikle öğretici yardımıyla geliştirmelidir.

1.4. Etkili Çalgı Öğrenme ve Çalışma

Öğrenmede temel olan öğrencinin etkin olmasıdır. Öğrenmenin etkili biçimde gerçekleşebilmesi için öğrencilerin yalnızca öğretmenin anlattıklarını dinlemeleri yaptıklarını gözlemeleri, sunduğu sınırlı bilgileri tekrar etmeleri ya da tümüyle onun yönergeleri ile hareket etmeleri yeterli değildir. Başka bir deyişle öğrenciler, öğretme-öğrenme sürecinde yalnız öğretmenin etkin olması ile etkili öğrenmeyi geçekleştiremezler (Özer, 1998: 149). Çalgı öğrenmede ise öğrenci her an etkili öğrenme süreci içerisinde yer alır. Çünkü çalgı dersi bireysel, öğrenci merkezli işlenen, uygulamalı bir derstir. Burada önemli olan; öğrencinin müzik teorisi derslerinde öğrendiklerinden çıkarımlar yapabilmesi, bu çıkarımları çalgı çalma ve çalışma aşamasında uygulamaya geçirebilmesi ve her şeyden önemlisi öğrenmenin teknik aşamalarını (eser çözümleme, cümleleme, armonik ve melodik analiz vb.) öğrenebilmesidir. Özellikle müzik teorisi derslerinin çalgı çalma için birer araç dersler olarak işlevi olduğunu unutmamak gerekir.

Herhangi müzik eseri üzerinde çalışan bir öğrenci, çalacağı eserin teknik aşamalarını bilmiyorsa o eserdeki kazanılması gereken davranışlar tam anlamıyla öğrenilemeyecek demektir. Çünkü bir eseri tek başına sadece notalarıyla çalmak gelinmesi istenen nokta olmamalı, notalar birer anahtar ya da araç niteliğinde düşünülmelidir. Asıl önemli olan eserde istenen müziği bütünüyle kavramak ve duyguyu ifade edebilmektir. Bunun olabilmesi öğrencinin çalgı hakimiyetinin dışında müziksel açıdan da ne kadar donanımlı olduğu ile doğru orantılıdır. Diğer bir deyişle çalgı çalan bir öğrenci, çalıştığı eserdeki notaları nasıl çalınacağını ve hangi sağ - sol el tekniklerini uygulaması gerektiğini bilmesinin dışında, parçanın bütününe yönelik cümleleme, müziksel ifade, eser çözümleme, armo-

nik ve melodik analiz gibi müziğin vazgeçilmez aşamalarını da bilmek durumundadır. Bu aşamaları bilen bir öğrenci, o eserde kazanılması hedeflenen ve daha sonra çalışılacak olan eserlere rehberlik edecek olan bilgileri etkin bir şekilde öğrenmiş olur.

Çalgı çalmak, çalgı eğitimi alan kişinin eğitimine, müziksel açıdan gelişimine ve teknik donanımına büyük katkı sağlamaktadır. Bu öğeler tamamlandığında, hedeflenen davranışlar kazanılmış ya da büyük oranda kazanılmış olacaktır.

Öğrenci çalgı öğrenirken öğretmenini dikkatle dinlemeli, derste işlenen parçayı iyice özümsemelidir. Öğretmenin derste işlediği konular ve parçası üzerinde düşünmeli ve uygulamaya çalışmalıdır. Anlamadığı konular varsa güdüleme süreci bitmeden öğretmenine mutlaka sormalıdır.

Çalgı çalışma sürecinde öğretmenle yapılan dersin süresi ile öğrencinin bireysel süresi karşılaştırıldığında, öğrencinin bireysel çabalarının çok daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bu bakımdan öğrencinin kendi başına yaptığı çalışma, çalgı çalışma sürecinde büyük önem taşır. Ders dışında tekrar etme, parçada bulunan ağırlıklı ve yan teknikleri belirleme, pozisyonları ve pozisyon değiştirme tekniklerini saptama ve parçada kazandırılmak istenen kritik davranışların bulunduğu yerleri fark etme çalgı öğrenmede önemli etkenlerdir. Bu yolla öğrenci öğreneceği parçadaki teknik bilgileri ortaya çıkarmakta, yeni bilgiyi belleğine yerleştirme süreci daha verimli ve kısa sürmektedir.

Çalgı çalma; sistemli ve dikkatli çalışmayı gerektiren bir süreçtir. Çalgı eğitiminin önemli bir bölümünü oluşturan etütlerin çalışılmasında; bu etütlerin amacının, hangi tekniği geliştirmeye ya da hangi teknik problemlerin aşılmasına yönelik olduğunun da bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenin öğrenciye uygun kaynakları bulması ve onu bu konuda yönlendirmesi gerekir. Aynı zamanda öğretmen, öğrencilerine karşılaştıkları herhangi bir teknik problemi nasıl çözeceklerine ilişkin önerilerde bulunmalı, öğrencilerin bireysel olarak çalgı çalışma süreçlerine olumlu katkıda bulunacak ipuçları vermelidir. Böylece öğrenciler bireysel olarak çalıştıkları zamanı daha verimli değerlendirmiş ve daha etkili bir öğrenme gerçekleştirmiş olacaklardır.

1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, viyolonsel eğitiminde yaygın olarak kullanılan viyolonsel metotlarını sol el tekniklerine göre analiz ederek öğrencilere ve öğretmenlere etütlerin nasıl çalışılması gerektiğine ilişkin ipuçları vermek ve özellikle öğrencilerin bireysel çalışmalarını yaparken çalgıyı öğrenmede nelere önem vermeleri gerektiği konularına dikkat çekmektir.

Viyolonsel öğrencilerinin sol el tekniklerine ilişkin karşılaştıkları problemleri bireysel olarak saptayıp çözebilmeleri için teknik konularda nelere dikkat etmeleri gerektiği, çözümlerin kalıcı bilgilere dönüştürülerek, sağlıklı bir şekilde öğrenilmesi ve viyolonsel eğitimine katkı sağlaması açısından bu araştırma önem taşımaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, literatür tarama, betimleme ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır.

Öncelikle viyolonsel eğitimine ilişkin literatür taraması yapılmış, görüşme yöntemi ile viyolonsel eğitiminde sıklıkla kullanılan metotlar, etütler belirlenmiş ve metotlar incelenerek betimleyici notasyon analizleri yapılmıştır.

Müzik eserleri de aynı birer metin gibidir. Hepsinde de giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunur. Müzikte emredici (prescriptive) notasyon ve betimleyici (descriptive) notasyon olmak üzere iki tür notasyon vardır. Emredici notasyon, müziğin sessel (sonik) tasviri, nasıl seslendirileceğine ilişkin planıdır. Betimleyici notasyon ise eserde bulunan notaların veya tekniklerin nasıl çalışılması ve çalınması gerektiğini anlatan bir açıklamalı notasyondur. Bu çalışmada kullanılan analiz yöntemi, betimleyici notasyon analizidir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini viyolonsel eğitiminde kullanılan metotlar ile Türkiye'de viyolonsel eğitimi veren tüm kurumlar oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu metotlarda yer alan başlıca sol el tekniklerinin (pozisyon geçişleri, çift sesler, süslemeler, ajilite, arpejler, diziler, pus (başparmak) pozisyon vb.) dağılımına uygun olarak J.F. Dotzauer 113 Etüt 1. Kitap (1-34), S.Lee Op.31 40 Etüt ve J. F. Dotzauer 113 Etüt 4. Kitap (86-113) metotlarındaki sol ele ilişkin etütlerden seçilmiş otuz üç etüt ile Türkiye'nin batı bölgesinde lisans düzeyinde viyolonsel eğitimi veren eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümleri ve devlet konservatuvarları oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın görüşme kısmı için altı sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu sorular hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bu araştırmada kullanılan veriler literatür tarama ve görüşme yöntemleri ile toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında; literatür tarama yöntemi ile viyolonsel eğitimine ilişkin etüt kitapları ve bilimsel yayınlar incelenerek gerekli bilgiler toplanmış, görüşme yöntemi ile; kullanılan etüt kitapları belirlenmiştir.

2.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Görüşme yolu ile konservatuvarlar ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından elde edilen bilgiler ışığında belirlenen etüt kitapları içerisinde bulunan sol ele ilişkin etütler analiz edilmiştir.

3. Bulgular ve Sonuçlar

Viyolonsel eğitiminde öğretim elemanlarının öğrencilerinde sol ele ilişkin karşılaştıkları sorunlar şu şekilde saptanmıştır:

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Sol El il İlgili Karşılaştıkları Sorunlar

Sorunlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sol el tutuşu	4	66,6
Parmak tutma	1	16,6
Parmakları zamanında tele basma	1	16,6
4. parmağın zayıflığı	1	16,6
Pozisyon geçişleri	4	66,6
Entonasyon	2	33,3
Ajilite	1	16,6
Pus pozisyon	2	33,3
Vibrato	4	66,6

Öğretim elemanlarının öğrencileriyle çalışırken en çok karşılaştıkları problem %66,6 ile sol el tutuşu, pozisyon geçişleri ve vibrato sorunlarıdır. Bunu %33,3 ile entonasyon ve pus pozisyon sorunları ve %16,6 ile ajilite, parmakları zamanında tele basma, parmak tutma ve dördüncü parmağın zayıflığı ile ilgili sorunlar izlemektedir.

Öğretim elemanlarının saptanan sorunlara ilişkin sundukları çözüm önerileri ve sorunları çözmek üzere kullandıkları kaynaklar ve çalışmalar şöyledir:

Öğretim elemanları dördüncü parmağı güçlendirmek için öğrencilere tril ile ilgili etüt ve egzersizler vermektedirler.

Vibratonun yapılabilmesi ile ilgili sorun yaşayan öğrencilere, çok yavaş vibratolu gam ve ton çalışmaları uygulatılmaktadır. Bir yayda bağlı olarak dörtlük, sekizlik, on altılık ve otuz ikilik notalar halinde sesler değiştirilerek, vibratonun sürekliliğini bozmadan gamlar ve egzersizler yaptırılmaktadır.

Ajilite sorunlarını gidermek için bağlı ve bağsız hızlı gam çalışmaları, ajilite ilgili etüt ve egzersizler önerilmektedir.

Pozisyon değiştirme ve pus pozisyon sorunlarını aşmaya yönelik gam çalışmaları, özel egzersiz ve etütler çalıştırılmaktadır.

Entonasyon ile ilgili sorun yaşayan öğrencilere gam ve etüt (çift ses etütleri gibi) çalışmaları uygulanmaktadır. Çift ses etütlerini ayırarak çalışmaları önerilmekte, metronom eşliğinde, değişik tartımlarla ve sesleri kontrol ederek çalışmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Sol el problemleri ile ilgili teknik konuları kapsayan etüt ve egzersiz kitapları öğrencilere çalıştırılmaktadır. Sol elde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin, F. Grutzmacher Günlük Çalışmalar, L. R. Feuillard Günlük Çalışmalar, O. Sevcik Op.8, B. Cossmann egzersiz kitapları ile bu konuları kapsayan etüt kitapları kaynak olarak kullanılmaktadır.

Viyolonsel metotlarındaki sol el etütlerinde, viyolonsel öğretmenleri öğrenciye ipucu olarak şu açıklamaları yapmaktadırlar:

Öğretim elemanları öğrencilerin yaşadıkları sorunları gözlemleyip onlara en kısa yoldan sol el sorunlarına ilişkin problemleri nasıl çözecekleri anlatmaktadır.

Sol elin kapsadığı teknik konuları, etütler üzerinde çalarak gösterilmektedirler.

Öğrencilere sol el tekniklerini öğrenmede yardımcı olabilecek çeşitli egzersizler ve etütler çalışması gerektiği, bu çalışılan egzersiz ve etütlerin sık sık getirisinin olup olmadığının kontrol edilmesi gerektiği, çalınan notaların sadece bir anahtar olduğu, metronom ve değişik tartımlarla çalışmanın önemi, sol elin doğal bir şekilde ve tellere doksan derece açı yapacak şekilde parmakların yerleştirilmesi gerektiği, başparmağın ortalayıcı olduğu ve pozisyonu belirlediği, sağ el ne kadar sertse sol elin o kadar yumuşak olması gerektiği gibi ipuçları verilmektedir.

Aşağıdaki tablolarda J. F. Dotzauer 113 Etüt 1. Kitap (1-34), S.Lee Op.31 40 Etüt ve J. F. Dotzauer 113 Etüt 4. Kitap (86-113) metotlarının içerdiği sol el teknikleri sırası ile belirtilmiştir.

Tablo 2 J. F. Dotzauer 113 Etüt 1. Kitabında (1-34) Bulunan Sol El Tekniklerinin Dağılımları

Etüt Kitabı / Sol El Tekniği	J. F. Dotzauer 113 Etüt 1. Kitap (34 Etüt)	%
Çift ses	10, 14, 22, 32	11,76
Parmak açma	5, 8, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 34	44,11
Arpej	2, 4, 5, 6, 10 – 12, 14, 17, 19, 22, 24 – 26, 28 – 34	61,76
Pus pozisyon	_	-
Dizi	1, 9, 12, 15, 21, 23, 29, 32	23,52
Ajilite	3, 8, 9, 13, 15, 20, 22, 32	23,52
Süsleme	10, 22, 33, 34	11,76
Pozisyon değiştirme	7 – 34	82,35
Parmak kalıbı	16, 18, 20, 21, 23, 26, 27	20,58
Oktav	22	2,94
Armonikler	32	2,94

J. F. Doztauer 113 Etüt 1. kitabında(1-34) bulunan etütlerin %82,35'i pozisyon değiştirme ile ilgili ve en çok işlenen konu olarak görülmektedir. Sıralama %61,76 ile arpej etütleri, %44,11 ile parmak açma (geniş pozisyon) etütleri, %23,25 ile dizi ve ajilite konusu işlenen etütler, %20,58 ile parmak kalıbı etütleri, %11,76 ile çift ses ve süslemeler ile ilgili etütler ve %2,94 ile oktav ve armonik etütleri şeklinde bulunmuştur.

Tablo 3 S. Lee Etüt Kitabında Bulunan Sol El Tekniklerinin Dağılımları

Etüt Kitabı / Sol El Tekniği	S. Lee Op. 31 Melodik Etütler (40 Etüt)	%
Çift Ses	13, 15, 18, 23, 24, 32, 36, 38, 40	22,5
Parmak açma	3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 21, 22, 29, 30, 31, 37	35
Arpej	1 – 7, 9 – 11, 13 – 15, 17 – 23, 25 – 29, 31 – 40	87,5
Pus pozisyon	21, 28, 34, 40	10
Dizi	2, 5, 7, 10, 14, 15, 17, 26, 27, 39, 40	27,5
Ajilite	2, 4, 6, 19, 33, 36, 37	17,5
Süsleme	4, 10, 13, 16, 20, 23, 30, 31, 35, 39	25
Pozisyon değişimi	1 – 40	100
Parmak kalıbı	7, 14, 15, 18, 23, 33, 37, 39	20
Oktav	39, 40	5
Armonikler	1, 2, 3, 6, 7, 10, 11, 13, 16, 23, 27, 33, 34, 38	35

S. Lee Op.31 40 melodik ve geliştirici etüt kitabında bulunan etütlerin %100'ü pozisyon değişimi konularını içermektedir. Bunu sırasıyla %87,5 ile arpej konularını içeren etütler, %35 ile parmak açma ve armonik konuları içeren etütler, %27,5 ile dizi konusunu içeren etütler, %25 ile süslemeler ile ilgili etütler, %22,5 ile çift ses konularını içeren etütler, %20 ile parmak kalıbını içeren etütler, %17,5 ile ajilite konusunu içeren etütler, %10 ile pus pozisyon konusunu içeren etütler, %5 ile de

oktav konusunu içeren etütlerin izlediği görülmüştür.

Tablo 4 J. F. Dotzauer 113 Etüt 4. Kitabında (86-113) Bulunan Sol El Tekniklerinin Dağılımları

Etüt Kitabı / Sol El Tekniği	**J. F. Dotzauer 113 Etüt 4. Kitap (28 Etüt)**	**%**
Çift Ses	86, 89 - 91, 95 - 97, 100 - 111, 113	71, 42
Parmak açma	86, 87, 89, 90, 93, 98, 101, 104, 108, 109, 111, 113	42,85
Arpej	86, 87, 89 - 93, 97 - 99, 101, 102, 104 - 107, 109, 111	64,28
Pus Pozisyon	86 - 88, 90 - 92, 94 - 97, 99 - 103, 105 - 113	85,71
Dizi	94, 101	7,14
Ajilite	87, 89, 93, 98, 104, 106	21,42
Süsleme	86, 91, 97, 98, 106, 107, 111	25
Pozisyon değiştirme	86 - 113	100
Parmak Kalıbı	87, 88, 93, 94, 104	17,85
Oktav	87, 110	7,14
Armonikler	86, 88, 89, 91, 92, 95, 97, 98, 100, 105 - 107, 111, 113	50

J. F. Doztauer 113 Etüt 4. kitabında (86 -113) bulunan etütlerin %100'ü pozisyon değişimi konusunu içermektedir. Bunu %85,71 ile pus pozisyon, %71,42 ile çift ses, %64,28 ile arpej, %50 ile armonik, %42,85 ile parmak açma, %25 ile süsleme, %21,42 ile ajilite, %17,85 ile parmak kalıbı, %7,14 ile dizi ve oktav konularını içeren etütler izlemektedir.

Bu alt problemde sol el tekniklerini içeren ve önem sırasına göre seçilmiş etütlerin en verimli şekilde öğrenilmesine yönelik analizler yapılmış ve etütlerin nasıl çalışılacağına ve çalınacağına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur

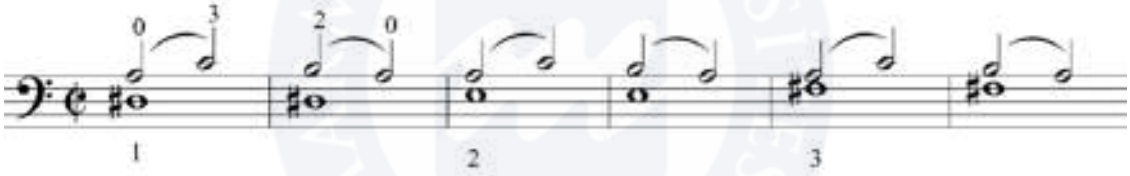
Tablo 5 Ortak Sol El Teknik Konularına Göre Seçilmiş Etütler

Teknik konular	**Teknik Konunun Kapsandığı Dotzauer 1. Kitap Etüt Numarası**	**Teknik Konunun Kapsandığı Lee Etüt Numarası**	**Teknik Konunun Kapsandığı Dotzauer 4. Kitap Etüt Numarası**
Çift ses	14	24	108
Parmak açma	25	29	98
Arpej	28	27	93
Pus pozisyon	-	28	92
Dizi	15	2	94
Ajilite	20	33	87
Süsleme	34	35	86
Pozisyon değişimi	33	17	103
Parmak kalıbı	21	18	104
Oktav	22	40	95
Armonik	34	23	97
Vibrato	-	-	-

Bu çalışmada, üç etüt kitabında bulunan sol el tekniklerini içeren etütler tek tek belirlenmiş; ortak tekniklerin bulunduğu etütler seçilerek, viyolonselde kullanılan başlıca sol el teknikleri başlığı altında belirlenen çift ses, parmak açma (geniş pozisyon), arpej, pus pozisyon, dizi, ajilite, süsleme, pozisyon değişimi, parmak kalıbı, oktav ve armonik tekniklerini ağırlıklı olarak içeren etütlerin analizi yapılmıştır.

J. F. Dotzauer 113 Etüt 1. Kitap (1-34) Etüt No: 14 Do Majör tonunda ve sebare yazılmış olan etüt başlangıç aşamasında çift ses çalışmalarına rehberlik edebilecek bir etüt niteliğindedir. Tartım kalıplarının çok karmaşık olmaması ve etüdün uzun seslerden oluşması, etüdün amacının çift sesleri doğru tınlatabilmek olduğunu düşündürmektedir. Dotzauer bunu sağlamak için çift seslerden kalın ya da ince olanını sabit tutarak kılavuz sesler kullanmıştır. Bu da çalıcının sabit seslerden yola çıkarak çift sesleri entonasyon açısından rahatlıkla kontrol etmesine olanak vermektedir.

Şekil 1 Dotzauer 113 Etüt 1. Kitap No:14, 33 - 38. Ölçüler



Çift ses çalmaya yeni başlayan bir öğrenci, ilk aşamada parmakları tele aynı anda basmada ve yayı çift seslere eşit olarak değdirmede problemler yaşayabilir. Bunu önlemek için özellikle çift seslerin olduğu pasajlar ağır, dikkatli ve sesleri uzun bir şeklide tınlatarak çalışılmalı ayrıca çift seslerin iki tele de eşit olarak değmesine özen gösterilmelidir. Çift sesleri yaya iki sese de eşit baskı vererek çalmak iki sesin dengeli bir şekilde duyulmasını sağlayacaktır. Ayrıca kentlerin geldiği noktalar belirlenmeli, kent basan parmaktaki basınç iki tele de eşit dağıtılmalıdır.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, viyolonsel eğitiminde yaygın olarak kullanılan J.F. Dotzauer 113 Etüt 1. Kitap (1 – 34), S.Lee Op.31 40 Etüt ve J.F. Dotzauer 113 Etüt 4. Kitap (87 – 113) metotlarındaki sol el ile ilgili etütlerin incelenmesiyle, etütlerdeki teknik zorluklar karşısında neler yapılması, etütlerin nasıl çalışılması ve etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için nelerin gerektiğine yönelik gerçekleştirilmiş ve bu bağlamda çözüm önerileri oluşturulmaya çalışılmıştır.

İncelenen etüt kitaplarında Türkçe anlatımlı, önbilgiler veren metot niteliğinde bir kaynağa rastlanmaması, çalıcıların bu kitaplardaki etütlerin nasıl çalışılacağına ve çalınacağına ilişkin açıklamaların yapıldığı bir kaynağın oluşturulmasının temelini oluşturmaktadır.

Çift seslerin geçtiği etütlerde veya pasajlarda yay baskısının iyi ayarlanması, çift seslerin aynı anda çalınmasına olanak tanıyacaktır. Çift seslerdeki sesler öncelikle ayrı ayrı çalışılmalı, belirli öğrenmeler gerçekleştikten sonra aynı anda ve dengeli bir şekilde basılmalıdır. Aksi takdirde bir sesin daha fazla bir sesin daha az çıkması çift sesin niteliğini bozacaktır. Birbirleriyle olan uyumları açısından çalarken çift sesler iyice dinlenmeli ve kontrol edilmelidir. Sol elin çift sesleri çalarken rahat olması ayrıca dikkat edilmesi gereken bir konudur.

Parmak uzatmanın (geniş pozisyon) bulunduğu pasajlar sol eli sıkmadan ve sol elin şeklini bozmadan açabilecek rahatlıkta açılmalı, gerekirse sol el başparmağı tuşeden ayrı tutulmalıdır. Fiziksel farklıkların her çalgıda olduğu gibi viyolonselde de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Önemli olan eğitimcilerin ve öğrencilerin bu farklılıklara dikkat etmesi ve ona göre çalma stilleri geliştirebilmeleridir.

Arpej çalışmalarının bulunduğu etütlerde parmak numaralarının tekrar edilip öğrenilmesi, çalışılan etütlerdeki tekniği başka eserler üzerinde uygulayabilecek öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemlidir.

Pus pozisyonun geldiği etütlerde ve çalışmalarda başparmak ve diğer parmakların tuşenin üzerine fazla baskı uygulamadan çalınması çalıcının performansının sabit kalmasına olanak verecektir. Pus pozisyonu içinde küçük hareketlerin yer aldığı çalışmalarda belli tonlara göre oluşmuş modellerden yararlanılmalı ve bu sayede akıcılık sağlanmalıdır. Pus pozisyonu üzerindeki pozisyon atlamalarını konu alan çalışmalarda; atlamalı sesler arasında oluşmuş ve bir önceki pozisyonla bir sonraki pozisyon arasında referans sağlayacak bir parmağın bulunması hareketlerin oluşumunu kolaylaştıracaktır. Pus ve diğer parmaklar arasında oluşan kromatik ses bağlantılarının yapılmasını öngören çalışmalarda işitsel olarak en iyi duyumun sağlandığına emin olunmalı ve özellikle hızlı pasajlarda seslerin artiküle problemine dikkat edilmelidir. Pus pozisyonunda sabit ve güçlü kalınmasını gerekli kılan çalışmalarda, sol kolun sol el ve sol el parmakları üstünde oluşturduğu açıya önem verilmelidir. Doğru açının oluşması, doğru baskının oluşmasını da sağlayacaktır. Pes pozisyonlarda pus pozisyonun kullanımına olanak veren çalışmalarda, sol omuzun yüksekliği ile sol el üzerinde sağlanan baskının dengelenmesine dikkat edilmelidir.

Dizi çalışmalarının geçtiği etütlerdeki pasajların çalınabilmesi bir öğrencinin ne kadar gam çalıştığıyla doğru orantılıdır. Değişik yay ve ritim kalıplarıyla, değişik tempolarda gam çalışmak öğrencilerin viyolonselde sol ve sağ el hakimiyetini arttıracağından gamların düzenli bir şekilde çalışılması etütlerin içinde kullanılan dizi çalışmalarına da rehberlik edecektir.

Ajiliteyi konu alan etütlerdeki zor olan pasajlar dikkatli ve yavaş bir şekilde çalışılmalı, gerekirse farklı ritim kalıpları kullanılarak sol elin parmaklarının birbirleriyle olan bağlantıları daha iyi sağlanmalıdır. Etütlerin çözümlenerek çalışılması öğrenciye bazı teknik sorunları aşmasında zaman kazandıracaktır. Bunun sonucunda pasajlardaki tekniklerin etkili öğrenme açısından kalıcı çözümlere ulaşmasının sağlanacağı düşünülmektedir.

Süslemelerin bulunduğu etütlerde parmakların birbirleriyle olan uyumu önemlidir. Çünkü trili ya da süslemeyi yapacak parmaklar birbirlerinden bağımsız hareket edemez. Dolayısıyla artikülasyonun iyi belirlenmesi gerekmektedir. Parmaklar dengeli bir şekilde tartım kalıbı ne ise ona göre hareket etmelidir. Gerekirse bu tip pasajlar yavaş bir şekilde çalışılmalı hareketler daha sonra hızlandırılmalıdır.

Pozisyon geçişlerinin olduğu pasajlar, öncelikle temposuz bir biçimde çalışılmalıdır. Seslerin tam ve doğru olarak tuşe üstünde yerinin bulunması ve sol eli sıkmadan geçişlerin sağlanması gerekmektedir. Yavaş bir tempo içinde seslerin iyice artüküle edilmesi ve daha sonra asıl tempoda çalınması, çalınan etütlerin veya pasajların amacına ulaşmasını sağlar. Sol elin rahat olmasının, pozisyon geçişleri dahil bütün sol el tekniklerinde asıl hedeflenen amaç olduğunu her zaman hatırlamak, çalıcının sol el ile ilgili karşılaşacağı problemleri azaltacaktır.

Parmak kalıbının geçtiği etütlerdeki ya da pasajlardaki çalışmaların, 1. ve 4. parmaklar arasında yapılan hareketlerin akıcılığı sağlaması açısından dengeli bir şekilde basılması, bileğin, sol omuz yüksekliğinin ve sol el başparmağının rahat olması önemlidir.

Oktav tekniklerinin geçtiği etütlerde oktavların doğru bir şekilde basılması hedeflenen davranıştır. Oktavlar duyuluş açısından kusursuz basılmayı gerektirir. Aynı anda ya da farklı anda basılmış olsun en ufak bir hata oktavların tınısını bozacaktır. Bunu gerçekleştirebilmek için, oktavların basılacağı parmaklar iyice belirlenmeli, gerekirse bu kalıplarla ilgili tekrarlayıcı başka çalışmalar da yapılmalıdır.

Armonik konusunun işlendiği etütlerde göz ardı edilmemesi gereken konu, armoniklerin tuşenin neresinde basılacağının iyi bilinmesinden geçmektedir. Armonikler iki şekilde çalınabilir: doğal armonikler ve yapay armonikler. Doğal armoniklerin bulunduğu etütler ya da pasajları çalmak yapay armonikleri çalmaya göre daha kolaydır. Çünkü tek parmak doğal armonikleri çalmak için yeterlidir. Ancak yapay armoniklerde durum böyle değildir. Yapay armoniklerde tek tel üzerinde iki parmağın arasındaki mesafenin tam dörtlü olması ve ayrıca pus pozisyonun sadece ileri pozisyonlarda değil pes pozisyonlarda da iyi bilinmesi gerekir. Bunu gerçekleştirmek ve etkili öğrenmeyi sağlamak, bu tip yerlerin başka çalışmalarla da desteklenmesinden geçer. Armonikler çalışılırken parmaklar doğru pozisyonlarda olmalı ve sesin kalitesinden ödün verilmemesi gerekmektedir.

Vibrato çalabilmek sol elde belirli teknik davranışların kazanılmış olmasının gerektirmektedir. Vibrato, parmaklar tuşenin üzerindeyken önkolun tuşe yönü doğrultusunda aşağı ve yukarı hareket etmesi ve parmakların da belirli bir serbestlikle ve esneklikle bu harekete uyum sağlamasıyla mümkün olacaktır. Vibrato, parmakların uç kısmıyla yapılmalıdır. Ayrıca vibrato yaparken parmaklar açısını kaybetmemelidir. Vibratonun yapılabilmesi için sol elin parmaklarının oldukça rahat olması gerekmektedir.

Etütler her müzisyen için zorunludur. İster amatör, ister profesyonel olsun etütler her müzisyen tarafından çalışılmaktadır. Eğer bu gerçek göz ardı edilmezse çalgıda ilerleme çok daha hızlı olacaktır.

Öğrencilerin kitaplardaki etütleri kolaydan zora doğru ve yanlarında öncelikle bir rehber eşliğinde çalışmaları, belirli teknik davranışlar kazanıldıktan sonra da bireysel çalışmalarında öğrendiklerini uygulayabilmeleri, kendilerine göre çalışmalar ve öğrenme stilleri geliştirmeleri gerekmektedir.

Bu tartışmalar ışığında, öğrencilerin bu çalışmayı yanlarında uzman kişiler olmadığı zamanlarda da rehber bir kaynak olarak kullanabilecekleri ve karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüm bulabilecekleri, çalgı nasıl verimli çalışılır? ve çalgı nasıl etkili olarak öğrenilir? sorularına cevap bulabilecekleri öngörülmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Aydın, B. (2006). *Viyolonsel Eğitiminde Kullanılan D.Popper Op.73 No'lu Metodun İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Göçmen, A. (2003). *Yeniden Öğrenme Yetişkinler için El Kitabı.* Ankara: Nobel Basımevi

Hwang, I. (2006). *A Synthesis of the Advanced Etudes by Dotzauer, Grützmacher, and Popper College- Conservatory of Music*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Cincinnati, Ohio. *etd.ohiolink. edu web sayfası.* Erişim tarihi: 12.11.2009

Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme (149–160). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Özmenteş, S. (2004). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi

Tufan, E. (2004). *Geleneksel Makamlar Kullanılarak Yazılan Etütlerin Piyano Eğitimi Açısından Önemi.* GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (2) 63-77.

Tunca, O. E. (2004). *Most Commonly Used Etude Books In American Colleges and Universities.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida State University, Florida. *etd.lib.fsu.edu web sayfası*. Erişim tarihi: 08.08.2009

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ VE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Yrd. Doç. Dr. Damla BULUT, Niğde Üniversitesi

1. Giriş

Türkiye'de "amaçlı ve düzenli" müzik öğretmeni yetiştirme görevini üstlenen ve müzik öğretmeni yetiştiren kurumların temeli olan ilk kurum Musiki Muallim Mektebi'dir. Bu okulun kuruluşundan günümüze kadar olan değişme ve gelişmelere rağmen, "müzik öğretmenliği eğitiminin kalitesi" üzerinde devam eden tartışmalar yaşanmaktadır. Bu tartışmalar, müzik öğretmenliği eğitiminde kalite arayışlarının devam ettiğini ve henüz kalıcı bir çözümün sağlanamadığını göstermektedir.

Müzik öğretmenliği eğitimi alanında son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar söz konusu anabilim dallarının ders programlarından, öğretim ortamlarına kadar pek çok sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Şentürk'e göre (2000), Musiki Muallimden günümüze değin müzik öğretmeni yetiştirmede; müzik öğretmenliğine öğrenci kaynaklarında (aday öğrenci), müzik öğretmenliğine giriş sınavlarında, müzik öğretmenliği programlarında, müzik öğretmenliği yetiştirme süresinde, müzik öğretmenini yetiştirecek öğretim elemanlarında, çok köklü ve çok yönlü nitelik arayışlarına gidilmiş, zaman zaman iyi örneklerin yanında zaman zaman da sonucu olumsuz olan, amacına ulaşmayan uygulamalar da ortaya çıkmıştır.

Sağer'e (2002) göre, müzik eğitimi alanında ciddi bir "vizyon" sıkıntısı vardır. Her eğitim kurumu gibi, müzik eğitimi kurumları da bir misyon belirlemeli herkes bu misyonu bilmeli ve geliştirmelidir. Müzik eğitimi kurumlarının kendi içlerinde takım ruhunu oluşturmaya ve bunu yaygınlaştırmaya acilen ihtiyaçları vardır. Çünkü kaliteli müzik eğitimi kurumları geliştirmede, kurumdaki herkesin karar vermeye katılımı, çalışma ortamında birbirini desteklemeye ihtiyacı vardır.

Töreyin'e (2004) göre, bir yandan bilim, teknik ve ekonomideki hızlı gelişmeler, diğer yandan sosyal ve kültürel etkileşimler, günümüzde müzik eğitimine ilişkin tüm boyutların yeniden ele alınmasını ve gerekli düzeltmelerle, uygun modellerin oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır.

Yine Sağer (2002) "Müzik eğitimindeki bütün değerlerin sorgulanması ve yeni bir modelin oluşmasına imkan tanınması gereklidir. Bu da toplam kalite yönetimi (TKY) kültürünü benimseyen,

vizyonu ve misyonu belirleyen takım çalışmasına geniş yer veren müzik eğitimi örgütleri ile gerçekleşir" diyerek konunun müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki önemine dikkat çekmektedir.

Nacakcı'ya göre (2004) ise, ülkemizdeki mevcut müzik eğitimi anabilim dallarında (MEABD) tam anlamıyla ortak bir vizyon ve misyon birliğinin sağlanması, kaliteli eğitim için fiziki tesis ve alt yapının oluşturulması, teknolojik araç gereçlerden yeterince yararlanılması, lisans üstü eğitimin yaygınlaşması, bölümler arası sınav-değerlendirme ve başarı kriterlerinin belirlenmesi, müzik eğitimi kurumlarının bulunduğu çevre üzerindeki sosyal etkilerinin arttırılması, toplumun beklentilerini karşılayabilmesi ve en önemli görevi olan kaliteli müzik öğretmeni yetiştirilebilmesi için, müzik öğretmeni yetiştiren kurumların bir an önce tüm bu hedefleri daha kolay gerçekleştirebilecekleri eğitimde TKY uygulamalarını benimsemeleri gerekmektedir.

Türkiye'de MEABD'nın, müzik öğretmeni yetiştirmede ortak amaçlarının belirlenmemiş olması, müzik öğretmeni yetiştirme programının MEABD'nda aynı amaç ve hedefler doğrultusunda uygulanamaması, eğitim-öğretimdeki uygulamalarından kaynaklanan nitelik farklılıklarının bulunması, müzik öğretmeni adaylarının MEABD'nda almış oldukları mesleki müzik eğitimi ile müzik öğretmenliği mesleği beklentilerinin örtüşmemesi, MEABD'nın diğer önemli sorunlarını oluşturmaktadır.

Bütün bunlar ile birlikte günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında, Avrupa ülkeleri ile paralel çalışmalar sürdürebilmek için eğitim öğretimde farklı uygulamalara yer verilmektedir. Bu uygulamaların başında, standart ve akreditasyona yönelik çalışmalar, beş yıllık hazırlanan kurum-birim stratejik planlarına yönelik çalışmalar, Bologna Sürecine yönelik çalışmalar, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini sağlayan Erasmus v.b. gibi değişim programları kapsamında yürütülen çalışmalar gelmektedir. Belirtilen çalışmalar incelendiğinde temellerinin TKY sistemine, bu sistemin felsefe ve ilkelerine dayandığı görülmektedir. Ancak MEABD'ndaki söz konusu çalışmalara yönelik mevcut uygulamalar değerlendirilirse bu uygulamaların her eğitim kurumunda olduğu gibi bir üst yönetim biriminin isteği doğrultusunda yapıldığı, TKY sistemi, bu sistemin eğitimdeki yansımaları anlaşılmadan gerekenlerin yerine getirilmeye çalışıldığı gözlenmektedir.

Belirtilen sorunlar ve mevcut uygulamalar, müzik öğretmenliği eğitiminde günümüze kadar gelen yaklaşımlardan daha farklı ve sorunlara nitelikli bir çözüm getireceği yapılan bilimsel araştırmalar ve kurumlardaki uygulamalar ile kanıtlanmış TKY anlayışının uygulamaya geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bir kurumun kalite anlayışının neresinde olduğunu, hedeflenen sonuçlara ne ölçüde yaklaşıldığını, başka bir deyişle kalite sisteminin gereklerinin yerine getirip getirilmediğini değerlendiren sisteme özdeğerlendirme denilmektedir (KalDer, 2002, s:12). Kurumların, TKY uygulamalarına başlamadan önce kuvvetli/zayıf yönlerini ve iyileştirme fırsatlarını belirlemelerine olanak veren ve gerekli olan TKY programlarının belirlenmesine ve uygulanmasına olanak sağlayan özdeğerlendirme işlemini yapmaları gerekmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda Bulut (2005) MEABD'nın özdeğerlendirmesini yapmış ve MEABD'ndaki mevcut uygulamaların personel tarafından yeterli, öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından ise orta ölçüde yeterli bulunduğu, üç grubun görüşleri arasında ise anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Ancak MEABD'nda yaşanan sorunların çözümlenmesi ve MEABD'ndaki tüm faaliyetlerin sürekli olarak iyileştirilerek, kurumun, yönetimin, akademik ve idari personel ile öğrencilerin niteliklerinin arttırılması ve için öncelikle TKY sisteminin ve bu sistemin temel ilkelerinin bu kurumlarda

görev yapan tüm personel (yönetici, akademik ve idari personel) ve öğrenim gören öğrenciler tarafından anlaşılması gerekmektedir. Bu gereklilik sağlandıktan sonra ise TKY sisteminin bilinçli bir şekilde müzik öğretmenliği eğitimine yansıtılması ve bu sistemin söz konusu eğitimin her aşamasında adım adım titizlikle uygulanması gerekmektedir. Aksi halde MEABD'ndaki eğitim ve öğretimin nitelik açısından olumlu sonuçlar getireceği düşünülmemektedir.

2. Amaç

Araştırmada;

- Kalite, TKY, TKY'nin temel ilkeleri, amaçları, yararları, eğitimde TKY, eğitimde TKY'nin amaçları, ilkeleri, yararları, hedefleri, TKY uygulamasının eğitim kurumları, öğrenciler, öğretmenler ve yönetim açısından yararları konuları incelenerek MEABD'nda görev yapan yönetici, akademik ve idari personel ile öğrencilerin konuya yönelik bilgilendirilmelerinin sağlanması,

- MEABD'da yaşanan mevcut sorunların giderilmesine, MEABD'ndaki tüm faaliyetlerin sürekli olarak iyileştirilerek, kurumun, yönetimin, akademik ve idari personel ile öğrencilerin niteliklerinin arttırılmasına ve müzik öğretmenliği eğitiminde TKY uygulamalarına yönelik öneriler sunulması amaçlanmıştır.

3. Yöntem

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış ve veriler çeşitli Türkçe, İngilizce ve Almanca kaynaklardan ve iletişim ortamlarından belgesel tarama yöntemi ile elde edilmiştir.

4. Bulgular ve Yorum

4.1. Kalite

Kalite, 1900'lü yılların başından günümüze kadar sürekli olarak değişen ve gelişen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramın, herkes tarafından kabul edilebilir bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Genellikle, "üstün nitelikli", "iyi özelliklere sahip", "pahalı" gibi anlamlarda kullanılan kalite kavramının literatürde farklı pek çok tanımı bulunmaktadır.

Keser'e göre (1999) kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerinin toplamıdır. Doğan (2002) ise kaliteyi, istekleri karşılamak için değişmeyi göze almak ve bu konuda istekli olmak, işleri çabuk ve doğru olarak yapmak ve işleri zamanında yapmak ve programa uymak olarak tanımlamakta, kalitenin bir süreç, uzun vadeli bir yatırım ve üründe kusursuzluk arayan sistemli bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir.

Kalite artık, rekabetin zorunlu olduğu bir ortamda hem bireylerin, hem de kurumların var olmalarının, başarılı ve refah düzeyi yüksek bir yaşam sürmelerinin olmazsa olmaz koşulu haline gelmiş bir anlayış durumundadır.

4.2. TKY

Kalite kavramının tüm özelliklerini bünyesinde barındıran ve kısaca, uygulandığı kuruluşta tüm faaliyetlerin sürekli olarak iyileştirilmesi (Köksal, 1998) şeklinde tanımlayabileceğimiz TKY, kurumsal amaçların istenilen nicelik ve nitelikte gerçekleştirilebilmesi için bütün kaynakların ve olanakların en etkili biçimde kullanımını sağlamaya yönelik bir süreçtir.

Bu süreçte **Toplam:** grubun bütünlüğünü, üretim sürecine bütün üyelerin birlikte katılmasını; **Kalite:** üretilecek olan ürünün/hizmetin önceden belirlenen amaç ve standartlara uygun bir biçimde ve nitelikte üretilmesini; **Yönetim:** üretilen ürünün/hizmetlerin istenilen bir yönetim ve önderlik sistemi öncülüğünde üretilmesini ifade etmektedir (Celep, 1998, s: 147).

Sims'e göre (1995) TKY, yapılan her şeyin kalitesini arttırmak için ortak bir stratejidir. Doherty (1994) ise TKY'yi, değere dayalı, insanların bütün seviyelerdeki yeteneklerinin ve düşüncelerinin bilgi yönetimli uygulamalarının, tam olarak ve yaratıcı bir şekilde kurumun sürekli gelişimine yönelik uygulanması olarak tanımlamakta ve böylelikle TKY'nin, kurumun günlük uygulamalarda nerede olduğundan, kurumun hedeflerinden nereye gidilmek istenildiği arasında bağlantı kurmaya yaradığını ifade etmektedir.

TKY, literatürde hem bir yönetim düşüncesi hem de örgütsel bir değişim olarak ifade edilen felsefe konumundadır. TKY felsefesinde üretimin son aşamasında istenmeyen, kusurlu ürünleri saptayıp ayıklamak yerine, kaliteli işlemlerle sistemin sürekli yüksek verimle işlemesini sağlamak yatmaktadır.

TKY felsefesi, kurumlarda, sürekli gelişmeye olanak sağlayan bir ortam yaratmaktadır. Bu ortamda amaç, müşteriyi memnun etmek, kurumun yapısını buna olanak sağlayacak şekilde düzenlemek ve kuruma kalite kültürünü benimsetmektir.

TKY'de hedef "ilk defada doğruyu yapmaktır". Bu nedenle müşterilerin beklediği kalite seviyesine ulaşmak için gerekli olan çalışmalar, tasarım aşamasından başlayıp, sürekli gelişme kapsamında üretim, satış ve satış sonrası hizmetlerle devam etmektedir. Ulaşılan kalite seviyesinin korunması ve daha da geliştirilebilmesi için şikayetler beklenmeden, yeni ve gelişmiş kalite arayışının devam etmesi gerekmektedir. Sürekli gelişme çabaları bu arayışa cevap vermek içindir (Şimşek, 2000, s:86).

Başarı için TKY'nin kuruluşlar içinde yaygınlaştırılması ve gerçekleştirilen kapasite seviyesinin kuruluş için değerlendirmeye alınması önemlidir (Zink, Bäuerle, 1996).

4.3. TKY'nin Temel İlkeleri

TKY ile kurumlarda istenilen başarı seviyesine ulaşabilmek için uygulanacak olan kalite programlarına, kurumun bünyesinde çalışan herkesin katılımının sağlanması, uygulamalar hakkında bu kişilerin görüşlerinin alınması ve TKY ilkelerinin kurumda çalışan herkes tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Sözkonusu TKY ilkeleri;

- Müşterinin ihtiyaç ve beklentilerine odaklanma,
- Kalite için önceden belirlenen amaçların devamlılığında ısrarlı olma,
- Bölümler arasında var olan iletişim engellerini ortadan kaldırma,
- Liderlik anlayışını tüm hizmet birimlerinde yaygınlaştırma,

- Çalışanlara, hizmet içi eğitimde devamlılık sağlama,
- Süreç iyileştirme faaliyetlerini takım çalışmaları ile yürütme,
- Kurumu bir sistem olarak ele alma, (Çoruh, 1998, s:10) şeklinde sıralanmaktadır.

4.4. TKY'nin Amaçları

TKY, tam ve doğru olarak uygulandığında, ilkeleri, kurumda en alt kademedeki çalışanlardan, en üst düzeydeki yöneticilere ve üretim sürecinde görev alan tüm çalışanlara kadar herkes tarafından benimsendiğinde bir kurumun yaşamasını sağlayan en önemli kaynak durumuna gelmektedir. Böylelikle TKY;

- Hataları önlemeyi,
- İhtiyaçlara daha etkin ve sağlıklı bir biçimde yönelebilmeyi,
- Bütün alanlarda en yüksek kalite uygulamalarına erişmeyi,
- Kaliteli uygulamalara erişilmesinde gerekli basit yaklaşımları kullanabilmeyi,
- Olumsuz etkinlikleri ve kusurlu ürün miktarını azaltmak için bütün süreçleri sürekli gözden geçirmeyi,
- Gerekli girişimleri tespit etmeyi ve uygulama kriterleri geliştirmeyi,
- Rakiplerini tam ve detaylı olarak anlayıp tanımayı ve etkili yarışmayı geliştirmeyi,
- Sorunların çözümünde ekip yaklaşımını benimsemeyi,
- Müşteri ile etkin iletişim yolları bulmayı,
- Ürünleri geliştirmek için süreçleri sürekli gözden geçirmeyi,
- Müşteri isteklerini en iyi şekilde karşılamak ve maliyetleri düşürmeyi,
- Müşteri isteklerindeki farklılığı göz önünde bulundurmayı,
- Kaliteli, katılımcı, yaratıcı ve sürekli işgücünü sağlamayı,
- Kaliteyi örgütün bütün bölümleri ve bütün elemanlarının yardımlarıyla sağlamayı,
- Sıfır hatalı üretime önem vermeyi ve güvenli, çekici bir vizyon oluşturmayı amaçlamaktadır (Doğan, 2002, s:18-19).

4.5. TKY'nin Yararları

TKY, kurumun rekabet gücünü arttırabilmesi için en önemli yaklaşımlardan biridir. Küreselleşme ile sertleşen rekabet koşullarında işletmeye sağladığı yararlar;

- Mal ve hizmet kalitesinin iyileştirilmesi,
- Müşteri tatmininin artması,
- Kaynak israfının azalması,

- Ürün geliştirme süresinin kısalması,
- Verimliliğin artması,
- Pazar talebinin karşılanmasında esnekliğin artması,
- Süreç içi işlem sayısının azalması,
- Müşteriye hizmet ve mal teslim sürelerinin kısalması,
- İşçi işveren ilişkilerinin düzeltilmesi, (Yıldırım, 2002, s:66-67) şeklinde sıralanmaktadır.

4.6. Eğitimde TKY

Günümüzde eğitim alanında daha iyiye varmak için birçok çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların başarılı olabilmesi, sistemli, çağdaş ve bireyler ile toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte uygulamaların yapılmasına bağlıdır. Bu uygulamaların başında eğitimde kalite **çalışmaları gelmektedir ve bu konunun** önemi gün geçtikçe artmaktadır.

Köksal'ın (1998) kısaca, uygulandığı kuruluşlarda tüm faaliyetlerin sürekli olarak iyileştirilmesi şeklinde tanımladığı TKY, çok farklı alanlarda uygulanan ve eğitim alanında da uygulanması ile eğitim anlayışına farklı bir bakış açısı getireceği düşünülen bir yönetim sistemdir.

Eğitim tanım olarak, bireyde istenilen davranış değişikliğinin oluşturulma sürecidir. Bu değişim süreci toplam kalite ile gelişme ve iyileştirme anlamında bir değişime dönüşmektedir. Bu nedenle eğitimde kalite yönetimi anlayışının uygulanmaya başlaması eğitim hizmetlerinin verimliğini olumlu yönde etkilemektedir.

Eğitimde toplam kalite kavramı 1980'li yılların sonunda daha çok duyulmaya ve uygulanmaya başlamıştır. Eğitimde TKY'nin değerini arttırmaya yönelik öncü sayılabilecek düzenleme çalışmaları ilk olarak Amerika'daki ve İngiltere'deki bazı devlet okullarında başlatılmıştır. Amerika'daki çalışmalar daha önce olmakla birlikte, her iki ülkede de bu konuya olan ilgi çalışmalar 1990 ve sonrasında artmıştır.

Günümüzde Amerika'daki pek çok üniversitede TKY uygulanmaktadır. Bu uygulamayı yapan üniversiteler arasında, Michigan Üniversitesi, Samford Üniversiresi, Miami Üniversitesi ve Uluslararası Filorida Üniversitesi gibi tanınmış üniversiteler bulunmaktadır (Sims, 1995, s:8).

Kalite ile ilgili fikirlerin çoğunluğu, özellikle yüksek öğretimde oldukça iyi bir şekilde geliştirilmiş ve eğitimde kalite kavramları giderek artan bir biçimde araştırılmaya ve uygulanmaya başlamıştır (Ensari, 2003, s:20-21).

Temel'e göre (1999) eğitimde kalite, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması, kısaca, bu davranışları gösteren bireylerin yetiştirilmesi anlamlarına gelmektedir.

Kirişçi'ye göre (2004) eğitimde kalite ise, müşterinin (öğrenci, veli, toplum) mevcut ve gelecekteki beklentilerini zamanında ve ekonomik olarak karşılamak amacıyla, tüm çalışanların (öğrenci, veli, öğretmen, yönetim, yerel ve merkezi yönetimler v.b) katılımı ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürekli geliştirilmesi ve yenilenmesini öngören bir yönetim anlayışıdır.

Bu görüşler doğrultusunda eğitimde kalite, doğru eğitimin, doğru zamanda, doğru kişilere, doğru mekanda, doğru eğitimlerle verilmesiyle gerçekleşen, insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların,

öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci, okul, sektör işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının, kalite-zenginlik dengesi ile kalitesi yükseltilebilen bir yönetim sistem olarak tanımlanabilir (Kirişçi, 2004, s:2).

Eğitim kurumlarının iyileştirilmesi için gerekli olan yapı kurulurken, temele oturtulması gereken üç yapıtaşı bulunmaktadır. Bunlar;

- Suçlamaları kesmek için istek ve destek,
- Açık ve net amaçlar,
- İyileşme tanımında hem fikir olmaktır (Jenkins, 1998, s:44).

TKY'nin eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için öncelikle üst yöneticilerin TKY'yi benimsemeleri ve uygulamaya destek vermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitimde üst yönetici olarak kabul edilen okul yöneticisinin, eğitim sürecinin iyileştirilmesi için sürekli çalışması, katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olması ve bu yönde çalışmalar yapması, yönetim alanında uzmanlaşmış olması ve çalışanların başarı oranını yükseltecek olanaklar sunması beklenmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin, çalışma arkadaşlarına güven duymaları ve kalite uygulamaları konusunda bazı yetkilerini onlara devretmeleri gerekmektedir.

4.7. Eğitimde TKY'nin Amaçları

Bir eğitim kurumunun ulaşmak istediği en önemli amaç, güçlü ve kendini yaşam boyu öğrenmeye hazırlamış, topluma katkıda bulunacak yeterli bilgi ve beceriye sahip iyi eğitimli öğrenciler yetiştirmektir. Bu bağlamda eğitimde TKY'nin amaçları;

- Ülkenin ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştirmek,
- Bu elemanları ihtiyaç duyulduğu zamanda yetiştirmek,
- Özellikle de eğitimde esnekliği hedefleyerek, israfı önlemek ve kaliteyi artırmak,
- Eğitimin yeterli ve uygun sürelerde en düşük maliyetle yapılmasını sağlamak,
- Moral ve verimliliği arttırmak (Tübitak, 1996, s:65-66) şeklinde sıralanabilir.

4.8. Eğitimde TKY'nin İlkeleri

Eğitim kurumlarının eğitimde TKY uygulamalarını başlatmaları, bu uygulamalarını başarıyla sürdürmeleri ve başarılı uygulamalarıyla diğer eğitim kurumlarına örnek olabilmeleri, eğitimde TKY ilkelerinin eğitim kurumlarının tüm çalışanları tarafından benimsenmesine bağlıdır. Bu ilkeler;

- Toplumun beklentilerine uygun hedeflerin belirlenmesi,
- Belirlenen hedefe ilk seferde ulaşılması,
- Hedeflere ulaşma düzeyinin ölçülmesi,
- Gelişmeleri takip etmenin ilke edinilmesi,
- Nitelikli eğitime önem verilmesi,
- Etkin bir iletişim ağı kurulması,

- Ekip çalışmasına önem verilmesi,
- Demokratik bir yönetim sistemi kurulması,

şeklinde sıralanmaktadır.

Belirtilen ilkeler doğrultusunda yürütülecek olan eğitimde kalite uygulamaları;

- Eğitim kurumunun sistematik ve gerçek analizine izin vermektedir,
- Eğitim kurumunda planlı ve kontrollü değişiklikler yapılmasına olanak sağlamaktadır,
- Eğitim kurumunun kalite uygulamalarındaki becerisini belgelendirmektedir,
- Eğitim kurumlarının bu yöntemi tanımalarını sağlamaktadır,
- Eğitim kurumunda öğrenim görenleri içine dahil ederek kalite için öğrenciye yönelik sorumluluk bilincini arttırmaktadır (Wellhöfer, Rothgang, 2000, s:4).

4.9. Eğitimde TKY'nin Yararları

Eğitimde kaliteyi benimseyen ve kalite yönetimi sistemlerinin sunduğu olanaklardan yararlanan eğitim kurumlarında TKY uygulamalarının gerçekleştirilmesinin eğitim kurumlarına sağlayacağı birçok yarar bulunmaktadır. Bu yararlar;

- Eğitimde zaman israfının önlenmesi,
- Eğitimde kalitenin arttırılması,
- Bakımlı binalar ve çevrenin oluşması,
- Başarılı öğretim üyelerinin alınması,
- Moral ve verimliliğin arttırılması,
- Başarı oranının yükselmesi,
- Ailelerden, sanayiden ve toplumdan destek sağlanması,
- Kaynakların etkin kullanımı ve arttırılması,
- Sürekli iyileştirme ve gelişimi, özetle parlak bir geleceğin sağlanmasıdır (Tübitak, 1996, s:71).

4.10. Eğitimde TKY'nin Hedefleri

Şimşek'e göre (2000) eğitim kurumları TKY'yi benimsedikleri zaman eğitimdeki faaliyetlerinde;

- Müşteri (öğrenci) odaklı olmayı,
- Müfredatların hazırlanmasında öğrenci, veliler, öğretmenler ve diğer kurum temsilcilerinin katılımını sağlamayı,
- Çağdaş değerlendirme ve ölçme yöntemlerini geliştirmeyi,
- Uygulamalı eğitime ağırlık vermeyi,

- Öğrenme süreçlerinin denetimine öğrencilerin katılımını sağlamayı,
- İç ve dış müşteri beklentilerini karşılamayı,
- Gönüllü katılımcı grupların oluşturulmasına ağırlık vermeyi, hedeflemelidirler.

4.11. TKY Uygulamasının Eğitim Kurumları Açısından Yararları

Eğitim alanında daha mükemmeli yakalayabilmek için TKY'den yararlanan eğitim kurumları, bu uygulamanın pek çok yararlarını görmektedirler. Bu yararlar;

- Toplumun beklentilerine uygun hedeflerin belirlenmesi,
- Belirlenen hedefe ilk seferde ulaşılması,
- Hedeflere ulaşılma düzeyinin ölçülmesi,
- Gelişmeleri takip etmenin ilke edinilmesi,
- Nitelikli eğitime önem verilmesi,
- Etkin bir iletişim ağı kurulması,
- Okulda ekip çalışmasına önem verilmesi,
- Okulda motivasyonun sağlanması,
- Demokratik bir yönetim sisteminin kurulmasıdır (Demirkaya, 2001, s:6).

4.12. TKY Uygulamasının Öğrenciler Açısından Yararları

TKY uygulamasına geçen eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin bu uygulamalardan kazandıkları yararlar bulunmaktadır. Bu yararlar;

- Takım çalışmasını öğrenmeleri,
- Sorumluluk kazanmalarının sağlanması,
- Gerçek hayatta yararlı olacak kavramların öğrenilmesi,
- Kendilerini daha güçlü hissetmelerinin sağlanması,
- Sürekli iyileşmeyi öğrenmeleridir.

4.13. TKY Uygulamasının Öğretmen Açısından Yararları

TKY uygulamasına geçen eğitim kurumlarında eğitim veren öğretmenlerin de bu uygulamalardan kazandıkları farklı yararlar bulunmaktadır. Bu yararlar;

- Öğrenmede öğrenci sorumluluğunun arttırılması,
- Öğrencilerin başarısı için çalışmaları,
- Sınıf disiplininin iyileştirilmesine olanak sağlaması,
- Öğretmen, öğrenci ilişkisinin iyileştirilmesine katkı sağlaması,

- Öğrencilerin motivasyonlarının arttırılmasının gerçekleştirilmesi,
- Öğretmen stresinin azaltılmasında etkili olmasıdır.

4.14. TKY Uygulamasının Yönetim Açısından Yararları

TKY uygulamasına geçen eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin bu uygulamalardan kazandıkları pek çok yararlar bulunmaktadır. Bu yararlar;

- İlköğretimde ve yüksek öğretimde merkeziyetçilikten uzaklaşılması,
- Her eğitim kurumunun sorunlarını kendisinin çözebilmesine olanak sağlaması,
- Eğitim kurumları arasında bilgi aktarımı konusunda koordinasyonun daha kolay sağlanması,
- Eğitim kurumlarının çözülemeyen sorunlarının azalması,
- Eğitim kurumlarının iyileştirilmesini ve eğitim ile ilgili daha çok araştırma yapılmasının sağlanması,
- Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre daha kısa zamanda uygulamaya geçilebilmesi,
- Sorunlara çözüm için öneriler geliştirilmesi ve gelişmiş takımların bu araştırma ve koordinasyona katkıda bulunmaları,
- Kurumdaki sorumlulukları paylaşan öğretmenlerin kendi katkılarının da göz önünde bulundurulduğunu görüp çalışma isteklerinin artması,
- Her türlü savurganlığın (elektrik, kağıt, araç-gereç v.b.) önüne geçilmesi,
- Çalışma yükleri, sorumlulukları, çalışma süreleri ve verimlilikleri konusunda takdir alan öğretmenlerin bulundukları kurumda daha uzun vadeli çalışma istekleri ve yenileşmeye katılımlarının artması,
- Öğrencilerin okulun problemleri ile ilgili çalışmalara katılması ve kendilerince de paylaşılan sorunlarının çözümünde yer almalarıdır (Yıldırım, 2002, s:92-94).

5. Sonuçlar

Günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, insanların ve toplumun değişen beklentileri ve istekleri, her türlü kurumu, hizmetlerinde daha iyiye ulaşmak için farklı çalışmalar yapmaya yöneltmektedir. Bu çalışmalar içinde son yıllarda en çok duyulan ve dikkat çeken, TKY'ni temel alan çalışmalardır. Kurumlar, bu çalışmalarla, TKY felsefesini anlamaya çalışmakta ve bu felsefenin ilkeleri doğrultusunda kendi çalışmalarına yön vermektedirler.

Kısaca, uygulandığı kuruluşlarda tüm faaliyetlerin sürekli olarak iyileştirilmesi şeklindeki tanımıyla çok farklı alanlarda uygulanan kalite anlayışının, eğitim alanında da uygulanması, eğitim anlayışına farklı bir bakış açısı getirmektedir.

TKY artık, rekabetin zorunlu olduğu bir ortamda hem bireylerin, hem de kurumların var olmalarının, başarılı ve refah düzeyi yüksek bir yaşam sürmelerinin olmazsa olmaz koşulu haline gelmiş bir anlayış durumundadır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MEABD'da yaşanan sorunların giderilmesi ve MEABD'ndaki tüm faaliyetlerin sürekli olarak iyileştirilerek, kurumun, yönetimin, akademik ve idari personel ile öğrencilerin niteliklerinin arttırılabilmesi için TKY sisteminin ve bu sistemin temel ilkelerinin bilinçli bir şekilde müzik öğretmenliği eğitimine yansıtılması gerekmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda MEABD'nda bilinçli yapılacak TKY uygulamaları nitelikli müzik öğretmeni yetiştirilmesine olumlu katkılar sağlayacaktır.

6. Öneriler

MEABD'ndaki yöneticilerin, akademik ve idari personel ile öğrencilerin TKY sistemini ve bu sistemin temel ilkelerini anlayıp özümseyebilmelerine yönelik bilgilendirici kurslar, seminerler düzenlenmesi ve MEABD'nda, kalite uygulamalarının başlatılmasını, yürütülmesini ve geliştirilmesini sağlayacak çalışmaların planlanmasına katkıda bulunmak amacıyla, **MEABD'NDA TKY UYGULAMA MODELİ**'nin hayata geçirilmesi önerilmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MEABD'NDA TKY UYGULAMA MODELİ *

1. BASAMAK
MEABD KALİTE ARAŞTIRMA MERKEZİNİN KURULMASI

2. BASAMAK
MEABD HİZMET İÇİ KALİTE EĞİTİM MERKEZİNİN KURULMASI

3. BASAMAK
MEABD KALİTE GELİŞTİRME KURULUNUN OLUŞTURULMASI

4. BASAMAK
MEABD KALİTE GELİŞTİRME EKİPLERİNİN KURULMASI

5. BASAMAK
MEABD KALİTE DEĞERLENDİRME EKİBİNİN OLUŞTURULMASI

6. BASAMAK
MEABD'NIN ÖZDEĞERLENDİRMESİ
MEABD'nın Girdi Analizi
- Öğrenci Kalitesi Analizi
- Öğretmen Kalitesi Analizi
- Yönetici Kalitesi Analizi
- Maddi Olanak Yeterlilik Analizi
- Fiziki Ortam Yeterlilik Analizi
- Araç-Gereç Yeterlilik Analizi

MEABD'nın Süreç Analizi
- Eğitim-Öğretim Süreç Analizi
- Yönetim Süreç Analizi
- Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Süreç Analizi
- Çalışanların Başarılarını Değerlendirme Süreç Analizi

MEABD'nın Çıktı Analizi
- Mezun Öğrenci Memnuniyet Analizi
- Personel Memnuniyet Analizi
- Toplum Memnuniyet Analizi
- Devlet Memnuniyet Analizi

7. BASAMAK
MEABD KALİTE PLANLAMASI
- MEABD'nın Uzun Vadeli Stratejik Kalite Planlaması
- MEABD'nın Orta Vadeli Kalite Planlaması
- MEABD'nın Kısa Vadeli Kalite Planlaması

8. BASAMAK
MEABD KALİTE PLANININ UYGULANMASI

9. BASAMAK
KALİTE PLANININ UYGULANMASI SONUNDA
MEABD'NIN ÖZDEĞERLENDİRMESİ

10. BASAMAK
MEABD KALİTE PLANININ GÖZDEN GEÇİRİLMESİ VE
GEREKLİ İYİLEŞTİRMELERİN YAPILMASI

11. BASAMAK
GEREKLİ İYİLEŞTİRMELER YAPILAN MEABD KALİTE PLANININ UYGULANMASI

*Bu model Hasan Ali YILDIRIM'ın (2000, s:108) ilköğretim ve ortaöğretim kurumları için geliştirdiği TKY uygulama modeli süreci temel alınarak oluşturulmuştur.

KAYNAKLAR

Bulut, D. (2005). *Türkiye'deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının Kalite Kriterleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (EFQM Modeli)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Celep, C. (1998). *Okul Yönetiminde TKY*. Yüksek Öğretimde TKY Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Haberal Vakfı Yayınları.

Çoruh, M. (1998). *Yüksek Öğretimde TKY Nasıl Başarılı Olur?*. Yüksek Öğretimde TKY Prensiplerinin Uygulanması Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Haberal Vakfı Yayınları.

Demirkaya, D. (2001). *Eğitimde TKY*. Eğitim Teknolojisi Formatörleri Semineri. İZMİR: http://adana.meb.gov.tr.

Doğan, E. (2002). *Eğitimde TKY*. Ankara: Academyplus Yayınevi.

Doherty, D. G. (1994). *Developing Quality Systems In Education*. Newyork: Kluwer Academic Publishers.

Ensari, H. (2003). *21. Yüzyıl Okulları İçin TKY*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Jenkıns, L. (1998). *Deming İlkelerini Uygulayarak Sınıflarda Öğrenmenin İyileştirilmesi.* İstanbul: KalDer.

KalDer. (2002). *Eğitim Kurumları İçin TKY ve Özdeğerlendirme*. İstanbul: KalDer Yayınları No: 32.

Keser, K. (1999). *ISO 9000*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Kirişçi, M. (2004). *Eğitimde Toplam Kalite Üzerine*. www.sitetky.com.

Köksal, H. (1998). *Kalite Okullarına Geçişte TKY*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.

Nacakçı, Z. (2004). *Eğitimde TKY Felsefesinin Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Gerekliliği*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 164. Ankara.

Sağer, T. (2002). *Müzik Eğitiminde Toplam Kalite Uygulamaları*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 22. Sayı 2. Ankara.

Sağer, T. (2002). *Kalite Müzik Eğitimi İlişkisi ve Kaliteli Müzik Eğitimi*. Sanat Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı. Ankara.

Sims. J. S. & Sims. R. R. (1995). *Total Quality Management In Hıgher Education*, London: Praeger Publishers.

Şentürk, N. (2000). *Türkiye'de Musiki Muallimden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Süreci*. Gazi Ü. GEF Dergisi. Cilt 20. Sayı 3. Ankara.

Şimşek, M. (2000). *Sorularla TKY ve Kalite Güvence Sistemleri.* İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Töreyin, A. M. (2004). *Türkiye'de XXI. Yüzyıl Koşullarına Göre Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Yapılması Gereken Değişiklikler ve Bir Model Önerisi*. 1924-2004 Musiki Muallimden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildiri Kitabı. Isparta.

Tübitak. (1996). *Yüksek Öğretimde Kalite Yönetimi Alt Grubu Raporu*. Ankara: Tübitak Yayınları.

Wellhöfer, P. R. & Rothgang G.W. (2000). *Evaluation in der Hochschule*. Nürnberg.

Yıldırım, H. A.(2002). *Eğitimde TKY*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zınk, K. J. & Bäuerle, T. (1996). *Total Quality Management: Das Europäische Model.* Deutschland.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

AKADEMİK PİYANO EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ TÜRK BESTECİLERİNİN ESERLERİNİN KULLANIMININ İNCELENMESİ

Doç. Dilek BATIBAY, Marmara Üniversitesi
Ortaç AYDINOĞLU, İstanbul Teknik Üniversitesi

ÖZET

Bugün ülkemizden yetişen bestecilerin müzikleri dünya müzik literatüründe yer almakta ve yurt dışında da çalınmaktadır. Ancak kendi müziğimizin yaygınlaştırılmasında en büyük görev öncelikli olarak kendi sanatçılarımıza düşmektedir. Yurt dışına eğitim amaçlı giden gençlerimizden, kendi müziklerini orada tanıtmaları, sanatçılarımızdan ise kendi müziklerine ait birkaç örnek sunmaları sıklıkla talep edilmektedir. Bu nedenle; sanatçı yetiştirmekle yükümlü olan konservatuvarlar ve diğer müzik okulları ile, çok sesliliği çocuk ve gençlere belki de ilk kez tanıtacak olan ve ayrıca bir kültür aktarıcısı sayılan müzik öğretmeninin, kendi çağdaş müziğini tanıtması ve öngörülen "bilinenden bilinmeyene gidilmesi" ilkesine uygun örnekler sunabilmesi gerekliliğinden ötürü, bu alanda yapılan çalışmaları takip etmesi ve dağarcığında örnekler bulundurması gerekmektedir. Ancak yapılan ön görüşmelerde ilgili öğretim elemanları Türk piyano eserlerinin ya başlangıç seviyesindeki öğrencilere çaldırılabilecek kadar basit ya da virtiözite gerektirecek kadar zor olduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada, akademik piyano eğitimi veren kurumlarda, Çağdaş Türk Bestecileri'nin eserlerine yer verilip verilmediğinin ve eserlerin piyano eğitiminde kullanılmasının uygun olup olmadığının bilinmemesi araştırmamızın problemini oluşturmaktadır.

Akademik piyano eğitiminde çağdaş Türk bestecilerinin eserlerinin kullanımının incelenmesi amacıyla; akademik piyano eğitimi veren kurumların piyano programları incelenmiş, ilgili öğretim elemanlarının görüşleri alınmış ve anket yoluyla oluşturulan piyano eserleri listesindeki eserlerin ne kadarının bilindiği, ne kadarının piyano eğitiminde kullanıldığı ve ne kadarının piyano eğitiminde kullanılmaya uygun olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, İstanbul ilinde akademik piyano eğitimi vermekte olan kurumlar ve buralardaki öğretim elemanlarını kapsamakta ancak görüşme ve anket talebini kabul eden öğretim elemanlarıyla sınırlı kalmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; her kurumun piyano programında Türk eseri çalma zorunluluğu yoktur. Diğer bir değişle bir piyano öğrencisi hiçbir Türk eseri çalmadan mezun olabilir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu piyano eğitimde Türk eserlerine yer verilmesi gerektiğini belirtmekte ancak oluşturulan listedeki piyano eserlerinin çok az bir kısmını bilmekte, bildikleri eserlerin de kısıtlı bir bölümünü eğitimde kullanmaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: *Müzik, müzik eğitimi, piyano, piyano eğitimi, çağdaş Türk bestecileri, çağdaş Türk bestecilerinin piyano eserleri.*

1. Giriş

Cumhuriyet'le birlikte başlayan çağdaşlaşma çalışmaları müzikte de Atatürk'ün önderliğinde ilerlemiştir. "*Musiki ile alakası olmayan mahlukat insan değildir, hayat musikidir, musikisiz hayat mevcut değildir*." sözleri müziğe, "*Bir ulusun yeni değişikliğindeki ölçü, musikide değişikliği alabilmesi, kavrayabilmesidir.*" sözü ve Cumhuriyet'in ilanından hemen sonra Musiki-i Muallim Mektebi'nin açılması (1924), müzik eğitiminin ülke kalkınmasındaki yerine verdiği öneme birer örnektir (Uçan, 1997; Say, 1995; Yonat, 1987).

1924'te Musiki-i Muallim Mektebi'nin 1938'de Gazi Eğitim Enstitüsü'ne ve 1917'de kurulan Darülelhan'ın 1926'da İstanbul Belediye Konservatuarı'na dönüştürülmesi Türkiye'nin evrensel müziği tanıması ve öğrenmesi açısından kurumsallaşma çalışmalarının ilklerindendir. Bu kurumlarda çok değerli müzisyenler yetişmiş, Avrupa'da eğitim görmüş ve çok sesliliğin gelişmesinde katkıda bulunmuşlardır. Halkevleri vs, çalışmalarla çok seslilik halka da yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır.

Örgün müzik eğitiminin bir başka boyutunu oluşturan mesleki müzik eğitiminin müzik öğretmenliği ile bestecilik, seslendiricilik, müzikbilimcilik-müzik araştırmacılığı ve çalgı yapımcılık eğitimi alanlarında önemli atılımlar gerçekleştirilmiştir. Mesleki müzik eğitiminin, 1982-83 yıllarında çıkan yasalarla bütünüyle üniversiter bir nitelik kazanmasıyla, hızla geliştirilmesi yönünde yeni ve geniş olanaklar doğmuştur. 1983 Türkiye'sinin Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Bölümleri müzik eğitimciliği alanında, Rektörlüğe veya Güzel Sanatlar Fakültelerine bağlı Devlet Konservatuvarları bestecilik, seslendiricilik, yönetkenlik ve çalgı yapımı alanlarında, Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri müzik araştırmacılığı alanında "lisans", "yüksek lisans" ve "doktora-sanatta yeterlik" düzeylerinde akademik eğitim ve araştırma programlarının geliştirilmesinde, Türkiye'nin gereksindiği nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, Türk müziğinin geliştirilmesinde ve evrensel müzikteki yerini almasında, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na, Kültür ve Turizm Bakanlığına, TRT Kurumuna, belirli müzik kuruluşlarıyla öteki ilgili kurum, kuruluş ve kişilere uzmanlık/danışmanlık hizmetleri verilmesinde çok önemli ve kapsamlı görevlerle karşı karşıya bulunmaktadır (Uçan, 1997).

Bu bağlamda kurulmuş olan ve mesleki müzik eğitimi veren akademik kurumlarımızın kuruluş amaçlarına uygun olarak hazırlanmış eğitim programları vardır. Fakülte bazındaki genel amaçlar ve eğitim programı aynı olsa da ders içerikleri ve kullanılan materyaller farklılık gösterebilmektedir. Zaten sanat eğitiminde standart bir eğitim programı uygulamak pek tercih edilmez. Çünkü bireysel yetenekler, ilgi, çalışma imkanları gibi faktörler farklılık göstermekte ve bireyin gelişim sürecine direkt olarak etki etmektedir. Ayrıca sanat eğitimine küçük yaşlarda başlanmasının öngörülmesi, derslerin genellikle bire bir yapılması ve öncelikle çocuğa müziğin sevdirilmesi amaç edinileceğinden, öğrencinin tepkisine ve ilgisine göre esneklik imkanı tanıyan eğitim programları oluşturulmuş ve uygulanmaktadır. Ancak detayda farklılıklar gösterebilen bu eğitim programları, fakültenin genel amaçlarına ve devletin eğitim politikasına uymak durumundadır.

1923'de kurulan Türkiye Cumhuriyeti, aydınlanma felsefesinin ve Fransız İhtilali'nin ilkelerinden yola çıkmıştır ve geliştirdiği kültür ve eğitim politikaları doğal olarak "ulusalcı"dır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen eğitsel reformlar, 1924'de yürürlüğe giren *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* ile başlar. Bu yasayla laik eğitim ve öğretim ilkeleri bütünselliğe kavuşturulmuş, ders planları buna göre hazırlanmıştır. "Müzik dersi" müfredat programlarında yer almıştır (Say, 1997).

Yeni kültür politikaları kapsamında hızla kurumsallaşmaya gidilmiştir: 1923'de Darülelhan İstanbul'da batı müziği bölümüyle yeniden açılmış, 1924'de Ankara'da orta öğretim için müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla Musiki Muallim Mektebi hizmete girmiştir. 1926'da konservatuvara dönüştürülen Darülelhan bu kez sadece batı müziği eğitimi vermeye başlamış ayrıca İstanbul Belediyesi'ne bağlanarak Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanan programları uygulamıştır.

Bütün bu yönleriyle müzik "süslü bir eğlence aracı" olmaktan çıkmış, özgür düşünce temelindeki yaratıcılık ortamına doğru ilerlemiştir. Bu eğilim, Atatürk'ün 1 Kasım 1934'de TBMM'nin açılışı dolayısıyla verdiği söylevin müziğe ayrılan bölümünde açıkça dile getirilmiştir: "*Arkadaşlar, güzel sanatların hepsinde ulus gençliğinin ne türlü ilerletilmesini istediğinizi bilirim. Bu yapılmaktadır: Ancak, bunda en çabuk, en önde götürülmesi gerekli olan, Türk musikisidir. Bir ulusun yeni değişikliğinde ölçü, musikide değişikliği alabilmesi, kavrayabilmesidir. Bugün dinletilmeye yeltenilen musiki, yüz ağartıcı değerde olmaktan uzaktır. Bunu açıkça bilmeliyiz. Ulusal ince duyguları, düşünceleri anlatan, yüksek deyişleri, söyleyişleri toplamak, onları bir gün önce, genel, son musiki kurallarına göre işlemek gerekir; ancak bu düzeyde Türk ulusal musikisi yükselebilir, evrensel musikide yerini alabilir*." Bu konuşmanın ardından Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı temel kararlar şöyledir: "Bütün okullarda etkili bir çoksesli müzik uygulamasına yönelinmesi, halk katlarında, opera, operet, konser, radyo ve plaklar aracılığıyla yeni beğeninin yaygınlaştırılması, bestecilerin ve usta çalgıcıların yetiştirilmesi ve korunması."(Say, 1997; Uçan, 1996).

Bu yasa ile yurtdışında eğitim görmek üzere sayıları 10'u bulan yetenekli genç seçildi ve Türkiye'ye döndüklerinde Atatürk'ün öngördüğü şekilde halk müziği, deyişleri üzerine araştırmalar yaparak yapıtlar ortaya koydular. "Türk Beşleri" diye adlandırılan birinci kuşak Türk bestecilerinin ardından bugün dördüncü ve beşinci kuşak besteciler yetiştirilmekte ve günün musiki kurallarını kullanmaktadırlar. Ancak yazılmış ve yazılmakta olan eserlere, gerek konser salonlarında, gerek kayıtlarda gerekse eğitim aşamalarında çeşitli nedenlerden dolayı pek rastlamamaktayız.

Öyle ki; 19.yy tüm Avrupa ülkelerinde ulusal bilincin uyandığı bir çağdır. 19. yüzyıla kadar müziği gerçek anlamıyla İtalyan, Fransız ve Alman okulları temsil ediyordu. Oysa bu yüzyılda gelişen düşünsel ve siyasal akımlar, hemen tüm ülkelerde ulusal bilincin yükselmesine yol açmış ve ulusalcılık kültür/sanat alanında yankısını bulmuştur (Say, 1997; Uçan, 1996; Yonat, 1987). Bu dönemden sonra oraya çıkan Rus, Çek, İspanyol, İskandinav, Polonya, İngiliz, Macar ve Balkan ülkelerindeki okullar müzik tarihinde yerini almış ve bu okullardan yetişmiş bestecilerin eserleri tüm dünya ülkelerinde halen çalınmakta ve dinlenmektedir.

Bir yüzyıl kadar geç oluşmaya başlasa da ülkemizden yetişen bestecilerin müzikleri dünya müzik literatüründe yer almakta ve yurt dışında da çalınmaktadır. Ancak kendi müziğimizin yaygınlaştırılmasında en büyük görev öncelikli olarak kendi sanatçılarımıza düşmektedir. Yurt dışına eğitim amaçlı giden gençlerimizden, kendi müziklerini orada tanıtmaları, sanatçılarımızdan ise kendi müziklerine ait birkaç örnek sunmaları sıklıkla talep edilmektedir. Bu nedenle; sanatçı yetiştirmekle yükümlü olan konservatuvarlar ve diğer müzik okulları ile, çok sesliliği çocuk ve gençlere belki de ilk kez tanıtacak olan ve ayrıca bir kültür aktarıcısı sayılan müzik öğretmeninin, kendi çağdaş müziğini tanıtması ve öngörülen "bilinenden bilinmeyene gidilmesi" ilkesine uygun örnekler sunabilmesi gerekliliğinden ötürü, bu alanda yapılan çalışmaları takip etmesi ve branşında örnekler sunabilmesi için dağarcığında örnekler bulundurması gerekmektedir.

Çağdaş Türk piyano müziği eserleri gerek armonik yapı, gerek akor basış şekilleri, gerekse duyum açısından diğer yabancı kaynaklardaki eserlerden tamamen farklı bir yapıdadır. Bu nedenle

piyano eğitiminde Türk eserlerinin kullanılmasının, Türk müziği makam dizilerinin tanınması, bu makam dizilerinin çokseslilik özelliklerinin irdelenmesi ve piyano eğitiminde amaçlanan hedeflere ulaşmadaki rolünün tespiti açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu önemlerinden dolayı Türkiye'de mesleki müzik eğitimi veren üniversitelerde, piyano eğitiminde yabancı kaynaklı eserlere yer verildiği kadar Türk eserlerine de yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Bulut, 2002).

Ayrıca ilgili diğer araştırmalarda temel piyano tekniklerinin kazanılması (iki elin bağımlı bağımsız kullanımı, sağ ve sol pedal kullanımı, homofonik-polifonik eserlerin icrası, süslemelerin çalınması, piyanodan farklı ses renkleri elde etme, farklı ritmik karakterlerde parçaların icrası vb.) ve müzikal ifadenin geliştirilmesinde Türk eserlerinin etkili olduğu ispatlanmış, bu çalışmalar için parça önerilerinde bulunulmuştur (Bulut, 2002; Sönmezöz, 1998; Tatar, 1993; Ensari, 1990; Yonat, 1987). Ancak yapılan ön görüşmelerde ilgili öğretim elemanları Türk piyano eserlerinin ya başlangıç seviyesindeki öğrencilere çaldırılabilecek kadar basit ya da virtiözite gerektirecek kadar zor olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu noktada, akademik piyano eğitimi veren kurumlarda, Çağdaş Türk Bestecileri'nin eserlerine yer verilip verilmediğinin ve eserlerin piyano eğitiminde kullanılmasının uygun olup olmadığının bilinmemesi araştırmamızın problemini oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Araştırma, genel tarama modelindedir. Akademik kurumların piyano programları incelenmiş ve ilgili öğretim elemanlarının bir kısmı ile birebir görüşme yapılarak, bir kısmının anket aracılığıyla görüşleri alınmıştır.

2.1. Örneklem

Araştırma evrenini İstanbul'da akademik piyano eğitimi veren 4 akademik kurum ve bu kurumlarda piyano dersleri veren ilgili öğretim elemanları oluşturmakta, örneklem ise ulaşılabilen 56 öğretim elemanı arasından görüşmeyi veya anketi yanıtlamayı kabul eden 35 öğretim elemanından oluşmaktadır: Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (n=10), İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (n=11), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Anabilim Dalı (n=11) ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü (n=3)

2.2. Veri Toplama Araçları

Kurumların piyano programlarının incelenmesine yönelik olarak, kurumlardan piyano eğitim süreçleri boyunca çalıştıkları eserlerin listesini gösteren piyano eğitim programları talep edilmiş, Yıldız Teknik Üniversitesi hariç diğer üç kurumun piyano programlarına ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmasına yönelik olarak iki bölümlü bir anket hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümü kişisel bilgiler ve piyano eğitiminde Türk eserlerinin kullanımına yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise araştırmacı tarafından, İlyasoğlu (1998)'nun kitabında yer alan listeyle sınırlandırılmış 46 bestecinin 248 piyano eserinin listesi verilmekte, bu eserler arasından bildikleri eserleri, "piyano derslerimde kullandım-kullanmadım" ve "eğitim sürecinde kullanılması uygundur-uygun değildir" şeklinde yanıtlamaları istenmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Anketlerden elde edilen verilerin frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak sayısallaştırılmış, tablolar halinde ortaya konmuştur. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler gerekli yerlerde açıklamalı olarak belirtilmiştir.

3. Bulgular

Kurumların piyano eğitim programlarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular:

M.Ü.A.E.F.Müzik Eğitimi Bölümü, 6 dönemlik (3 yıl) piyano programında herhangi bir Türk eseri çalma zorunluluğu yoktur, buna karşılık "serbest bir parça" olarak belirtilen kategoride isteğe bağlı olarak Türk eseri çalınabilir.

İ.Ü. Devlet Konservatuvarı Piyano Ana sanat dalı, 12 yıllık piyano müfredatı incelendiğinde (tam veya yarı zamanlı hazırlık 1-2, ilk devre 1-2-3, orta devre 1-2-3, ileri devre 1-2-3-4); her sınavda yaklaşık 7 eser çalınmasına rağmen herhangi bir Türk eseri çalma zorunluluğu bulunmadığı görülmektedir. Buna karşılık "serbest bir parça" olarak belirtilen kategoride isteğe bağlı olarak Türk eseri çalınabilir.

M.S.Ü. Devlet Konservatuvarı Piyano Ana sanat dalı, 10 yıllık piyano müfredatı incelendiğinde (ilköğretim 6-7-8, lise 1-2-3, lisans 1-2-3-4); ilköğretim 6 ve 7. sınıf yıl sonu sınavında çalınan yaklaşık 7 eserin "bir modern eser" olarak belirtilen kategorisinde isteğe bağlı olarak Türk eseri çalınabilir. İlköğretim 8, lise 1-2-3 ve lisans 1. sınıf sınavlarında ise "bir Türk eseri" kategorisi gereğince Türk eseri çalma mecburiyeti vardır. Bu durumda, bu kurumdan mezun olan bir öğrenci piyano eğitimi boyunca en az 4 Türk eseri çalmış ve tanımış olmak durumundadır.

Y.T.Ü. Sanat ve Tasarım Fakültesi Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü'nün piyano eğitim programına ulaşılamamıştır.

Sonuç olarak Türk eseri çalma zorunluluğu olmayan kurumlarda öğrenci tercih etmez ise hiçbir Türk eseri çalmadan, tanımadan mezun olabilmektedir. Oysa M.S.Ü. Devlet Konservatuvarı örneğinde olduğu gibi çalma zorunluluğu olan kurumlarda öğrenci en az birkaç Türk eseri çalmak ve tanımak zorundadır.

Zorunluluk dışında da tercih edebilmek, öğrencinin kendi ilgisinin yanında öğretmeninin yönlendirmesi ile de olabilir. Öğretmen, Türk eserinden tavsiye veya önerilerde bulunmalı, gerektiğinde örnekler vererek öğrenciyi özendirebilmeli ve yöneltebilmelidir. Bu nedenle piyano öğretmenlerinin Türk eserleri hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Piyano Öğretmenlerinin Türk Eserlerine Yönelik Görüşleri ile ilgili bulgular:

Tablo 1: Piyano Öğretmenlerinin Türk eserlerine Yönelik Görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı:

Soru	Evet f (%)	Hayır f(%)
Herhangi bir Türk bestecisinin solo piyano eserini çaldınız mı?	31(91,1)	2(5,8)
Sizce Piyano eğitiminde her seviyeye uygun Türk eseri var mı?	25(73,5)	9(26,4)
Sizce piyano eğitiminde Türk eserlerinden yararlanmak gerekli midir?	33(97)	1(2,9)

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %91,1'i bir Türk bestecisinin solo eserini çalmış, %73,5'i piyano eğitiminde her seviyeye uygun piyano eserinin olduğu görüşünde ve %97'si piyano eğitiminde Türk eserlerinden yararlanmak gerektiği görüşündedir.

Kullanılan Türk eserlerinin belirlenmesine yönelik anketten elde edilen bulgular:

Tablo 2: Kurumlara göre, kullanılan Türk eserlerinin ortalamaları ve yüzde dağılımı:

Kurum	*K+ ort(%)	K- ort(%)	Toplam Ort(%)
M.Ü.A.E.F.Müzik Eğitimi Bölümü	13,9(5,6)	13,9(5,6)	27,8(11,2)
İ.Ü. Devlet Konservatuvarı	13,9(5,6)	19,7(7,9)	33,6(13,5)
M.S.Ü. Devlet Konservatuvarı	11,6(4,6)	7,3(2,9)	18,9(7,5)
Y.T.Ü. Sanat ve Tasarım Fakültesi	7,6(3)	1(0,4)	8,6(3,4)
Toplam	**11,7(4,7)**	**10,4(4,2)**	**22,2(8,9)**

*K+: Kullandım K-: Kullanmadım

Tablo 2'de, ankette yer alan Türk bestecilerinin solo piyano eserlerinden kullanılan ve kullanılmayan eserlerin ortalamalarının kurumlara göre ayrımı verilmektedir. Buna göre; M.Ü.A.E.F.Müzik Eğitimi Bölümü'nde 248 eserden ortalama 27,8 eser (%11,2'si) bilinmekte, bu eserlerin %5,6'sı kullanılmakta, %7,9'u ise kullanılmamaktadır. İ.Ü. Devlet Konservatuvarı'nda eserlerin toplam olarak %13,5'i (ort=33,6 eser) bilinmekte, bunların %5,6'sı kullanılmakta, %7,9'u kullanılmamaktadır. M.S.Ü. Devlet Konservatuvarı'nda eserlerin toplam olarak %7,5'i (ort=18,9 eser) bilinmekte, bu eserlerin %4,6'sı kullanılmakta, %2,9'u kullanılmamaktadır. Y.T.Ü. Sanat ve Tasarım Fakültesi'nde eserlerin toplam olarak %3,4'ü (ort=8,6 eser) bilinmekte, bunların %3'ü kullanılmakta, %0,4'ü kullanılmamaktadır. Sonuç olarak eserlerin bilinmesi ve kullanılması açısından kurumlar arasında çok büyük farklar olmadığı görülmektedir. Ancak eserlerin ortalama %8,9'u (ort=22,2 eser) bilinmekte ve bu eserlerden %4,7'si kullanılmakta, %4,2'si ise kullanılmamaktadır.

Tablo 3: Akademik unvanlara göre, kullanılan Türk eserlerinin ortalamaları ve yüzde dağılımı:

Unvan	K+ ort(%)	K- ort(%)	Toplam ort(%)
Prof.	16,4(6,6)	8,1(3,2)	24,5(9,8)
Doç.	12,3(4,9)	7,1(2,8)	19,4(7,7)
Yrd. Doç.	13,2(5,3)	12,6(5)	25,8(10,3)
Öğrt. Gör.	12(4,8)	19(7,6)	31(12,4)
Ar. Gör.	1(0,4)	18(7,2)	19(7,6)
Diğer	5(2)	9(3,6)	14(5,6)

Tablo 3'de, ankette yer alan Türk bestecilerinin solo piyano eserlerinden kullanılan ve kullanılmayan eserlerin ortalamalarının akademik unvanlara göre ayrımı verilmektedir. Buna göre; Prof. olan öğretim elemanları eserlerin ortalama %9,8'ini bilmekte, bu eserlerden %6,6'sını kullanmakta, %3,2'sini ise kullanmamaktadır. Doç. olan öğretim elemanları eserlerin ortalama %7,7'sini bilmekte, bu eserlerden %4,9'unu kullanmakta, %2,8'ini ise kullanmamaktadır. Yrd. Doç. olan öğretim elemanları eserlerin ortalama %10,3'ünü bilmekte, bu eserlerden %5,3'ünü kullanmakta, %5'ini ise kullanmamaktadır. Öğrt. Gör. olan öğretim elemanları eserlerin ortalama %412,4'ünü bilmekte, bu eserlerden %4,8'ini kullanmakta, %7,6'sını ise kullanmamaktadır. Ar. Gör. olan öğretim elemanları eserlerin ortalama %7,6'sını bilmekte, bu eserlerden %0,4'ünü kullanmakta, %7,2'sini ise kullan-

mamaktadır. Diğer (sözleşmeli vs.) öğretim elemanları eserlerin ortalama %5,6'sını bilmekte, bu eserlerden %2'sini kullanmakta, %3,6'sını ise kullanmamaktadır.

Sonuç olarak eserlerin bilinmesi açısından akademik unvanlarda pek fark görülmezken, eserlerin kullanımı açısından Prof., Doç. ve Yrd. Doç. unvanlarındaki öğretim elemanlarının Öğrt. Gör. ve Ar. Gör. unvanındakilere göre Türk eserlerini daha çok kullandıkları görülmektedir.

Tablo 4: Görev sürelerine göre, kullanılan Türk eserlerinin ortalamaları ve yüzde dağılımı:

Görev Süresi	K+ ort(%)	K- ort(%)	Toplam ort(%)
0 – 5 yıl	2,6(1)	9(3,6)	11,6(4,6)
5 – 15 yıl	11,7(4,7)	6,1(2,4)	17,8(7,1)
15 yıl ve üstü	14,1(5,6)	15,9(6,4)	30(12)

Tablo 4'de, ankette yer alan Türk bestecilerinin solo piyano eserlerinden kullanılan ve kullanılmayan eserlerin ortalamalarının görev sürelerine göre ayrımı verilmektedir. Buna göre; 0 – 5 yıldır piyano dersi veren öğretim elemanları eserlerin ortalama %4,6'sını bilmekte, bu eserlerin %1'ini kullanmakta, % 3,6'sını kullanmamaktadır. 5 – 15 yıldır piyano dersi veren öğretim elemanları eserlerin ortalama %7,1'ini bilmekte, bu eserlerin %4,7'sini kullanmakta, %2,4'ünü kullanmamaktadır. 15 yıl ve daha fazla süredir piyano dersi veren öğretim elemanları eserlerin ortalama %12'sini bilmekte, bu eserlerin %5,6'sını kullanmakta, % 6,4'ünü kullanmamaktadır.

Sonuç olarak, görev süresi arttıkça Türk eseri bilme ve kullanma oranı da artmaktadır. Bununla birlikte bilinen eserlerden kullanılmayanların oranının da artması düşündürücüdür.

Tablo 5: En çok kullanılan eserlerin listesi, frekans ve yüzde dağılımı:

Besteci – Eser İsmi	K + f(%)	K - f(%)	Toplam f(%)
Ulvi Cemal Erkin - Beş Damla	25(73,5)	4(11,7)	29(85,2)
A. Adnan Saygun - İnci'nin Kitabı. op.10/a	25(73,5)	1(2,9)	26(76,4)
Ulvi Cemal Erkin – Duyuşlar	21(61,7)	2(5,8)	23(67,5)
A. A. Saygun - Aksak Tartılar Üstüne On Etüd Op.38	21(61,7)	5(14,7)	26(76,4)
Muammer Sun - Yurt Renkleri 1	15(44,1)	1(2,9)	16(47)
Ulvi Cemal Erkin – Çocuklar için yedi kolay parça	12(35,2)	-	12(35,2)
Muammer Sun - Yurt Renkleri 2	12(35,2)	-	12(35,2)
Muammer Sun - Yurt Renkleri 3	12(35,2)	-	12(35,2)
İlhan Baran - Siyah Beyaz	12(35,2)	2(5,8)	14(41)
Ekrem Zeki Ün – Köçekçe	11(32,3)	2(5,8)	13(38,1)

Tablo 5'te, ankette yer alan Türk bestecilerinin solo piyano eserlerinden en çok kullanılan eserlerin listesi verilmektedir. Buna göre; Ulvi Cemal Erkin'in Beş Damla adlı eseri, ankete katılanların %85,2'si tarafından bilinmekte ve %73,5'i tarafından kullanılmaktadır. Ahmet Adnan Saygun'un

İnci'nin Kitabı adlı eseri, ankete katılanların %76,4'ü tarafından bilinmekte ve %73,5'i tarafından kullanılmaktadır. Ulvi Cemal Erkin'in Duyuşlar adlı eseri, ankete katılanların %67,5'i tarafından bilinmekte ve %61,7'si tarafından kullanılmaktadır. A. A. Saygun'un Aksak Tartılar Üstüne On Etüd Op.38 adlı eseri, ankete katılanların %76,4'ü tarafından bilinmekte ve %61,7'si tarafından kullanılmaktadır. Muammer Sun'un Yurt Renkleri 1 adlı eseri, ankete katılanların %47'si tarafından bilinmekte ve %4,1'i tarafından kullanılmaktadır. Ulvi Cemal Erkin'in Çocuklar için yedi kolay parça, Muammer Sun'un Yurt Renkleri 2 ve 3 adlı eserleri ankete katılanların %35,2'si tarafından bilinmekte ve bilenlerin tamamı tarafından kullanılmaktadır. İlhan Baran'ın Siyah Beyaz adlı eseri, ankete katılanların %41'i tarafından bilinmekte ve %35,2'si tarafından kullanılmaktadır. Ekrem Zeki Ün'ün Köçekçe adlı eseri, ankete katılanların %38,1'i tarafından bilinmekte ve %32,3'ü tarafından kullanılmaktadır.

Aşağıda ankete katılanların % 100'ü tarafından bilinmeyen eserlerin listesi verilmektedir:

Besteci – Eser (f=32) ismi

Turgut Aldemir – Kipranos, Invention I,

Selman Ada – Nişabur, Oniki Amodal Prelüd, "Asimages" Şarkın Sihiri

Mete Sakpınar - Üç Parça, Dilara, Valssimo

Ertuğrul Sevsay – Çeşitlemeler, Halikarnas (Süit), En Tango Mio, Tres Noches es Sa Telmo

Aydın Karlıbel – Fırtına, Hekim Operasından iki parça, Gençlik Albümü, Dört Marş (parafraz), Berlioz'un "Truvalılar" operasından 1. perde finalinin transkripsiyonu

Meliha Doğuduyal – Distortion, Name_less

Nihan Atlığ - Sonatin

Kamran İnce - Mavi Yokluluk, Çapraz Kıvılcımlar (Dört el), Dostum Mozart, Kaçınılmaz Tutku

Deniz İnce – Hava, Like, like not

Semih Korucu - Piyano için iki Parça, Sonat, Disintegration

Muhiddin Dürrüoğlu Demiriz - Altı Prelüd, Le Tourneur

Fazıl Say – Süit, Kutsal Ses, Op.8 Mozart'ın KV 467 Piyano Konçertosu için Kadans

Aşağıda ankete katılanların % 97'si tarafından bilinmeyen eserlerin listesi verilmektedir:

Besteci – Eser (f=67) ismi

Cemal Reşid Rey - Güneş Manzaraları

Nuri Sami Koral - Piyano için Dört Parça

Necil Kazım Akses - Prelüd ve Fügler

Kemal İlerici - Dilek Kızıma

Ekrem Zeki Ün - İlkel Duyuş

Sabahattin Kalender – Süit

Bülent Arel – Varyasyonlar, La Danse, Konser Allegrosu (piyano ve orkestra)

Ertuğrul Oğuz Fırat - Atatürk Savaşta ve Barışta Op.30, Piyano İçin Üç Parça Op.50 0-7, Ferenc Liszt'in Anısına Op.77, Piyano İçin Dikbaş Op.79, Piyano İçin Altı Bölüm

Nevit Kodallı - Piyano Parçaları'45, Piyano Parçaları'50

İlhan Mimaroğlu - Anı ve Günce Sonatı, Rosa

Ferit Tüzün - Canzonetta ve Gavot

Cenan Akın - Uzun Hava ve Horon Op.12, Görünümler Op.21

Cengiz Tanç – Doğaçlama, Üç Meditasyon, İmge III, İmge IV

Kemal Sünder - Piyano Konçertosu

İlhan Baran - İki sesli Sonatina

Çetin Işıközlü - Piyano Tekniği İçin İki Çalışma, Ballade

Ahmet Yürür - Piyano Sonatı, Amerikan Süiti No.1, Amerikan Süiti No.2, Füg , Koral Üstüne 12 Çeşitleme, Amerikan Süiti no.3

Okan Demiriş - Piyano Konçertosu no.1

Turgut Aldemir - Dokuz Küçük Piyano Parçası

Ali Darmar - Dört el Piyano için iki Dans

Betin Güneş - Op.5 Piyano Parçaları, Op.8 Piyano Parçaları, Op.11 Kurşunkalem ve Piyano İçin Müzik, Op.26 Akdeniz, Op.35 Monoton

Aydın Karlıbel - Heceler (süit), Hazerfen Çelebi, Devin Mezarında, Cemal Reşit Rey'in "Türkiye" senfonik şiirinden iki transkripsiyon ve parafraz

Nihan Atlığ - Beş Piyano Parçası

Aydın Esen - 6 prelud, Etütler, Space, Sonat, 2 Etüt, Tünel, Opus_Focus, Twist (Piyano solo için konçerto), Mini, Seda, Hadi

İpek Mine Altınel – Çeşitlemeler

Mehmet Nemutlu - Biçem Benzetmeleri, İki şerit ile dört Levha, Çatışkılar Oyunu

Fazıl Say – Phrigian, Preludler, Yansıtmalar, Eski Bir Anadolu güncesi

Ayrıca ankete katılanların %90'ı tarafından bilinmeyen 72 eser daha vardır.

Tablo 6: En çok kullanılmasının uygun olduğu düşünülen eserlerin listesi, frekans ve yüzde dağılımı:

Besteci – Eser İsmi	*U + f(%)	U - f(%)	Toplam f(%)
A. Adnan Saygun - İnci'nin Kitabı. op.10/a	28(82,3)	-	28(82,3)
Ulvi Cemal Erkin - Beş Damla	27(79,4)	-	27(79,4)
A. A. Saygun - Aksak Tartılar Üstüne On Etüd Op.38	26(76,4)	1(2,9)	27(79,3)
Ulvi Cemal Erkin – Duyuşlar	24(70,5)	-	24(70,5)
A. A. Saygun - Aksak Tartılar Üstüne Oniki Prelüd Op.45	18(52,9)	1(2,9)	19(55,8)
Muammer Sun - Yurt Renkleri, 1	18(52,9)	1(2,9)	19(55,8)

*U+: Eğitimde kullanılması uygundur U-: Eğitimde kullanılması uygun değildir

Tablo 6'da, ankette yer alan Türk bestecilerinin solo piyano eserlerinden eğitimde kullanılmasının uygun olduğu görüşü en çok belirtilen eserlerin listesi verilmektedir. Buna göre; Ahmet Adnan Saygun'un İnci'nin Kitabı ve Ulvi Cemal Erkin'in Beş Damla adlı eseri için, ankete katılanların tamamı olumlu olmak üzere %82,3'ü eğitimde kullanılmasının uygun olup olmadığı konusunda görüş belirtmiştir. A. A. Saygun'un Aksak Tartılar Üstüne On Etüd Op.38 adlı eseri için, ankete katılanların %76,4'ü olumlu olmak üzere %79,3'ü eğitimde kullanılmasının uygun olup olmadığı konusunda görüş belirtmiştir. Ulvi Cemal Erkin'in Duyuşlar ankete katılanların tamamı olumlu olmak üzere %70,5'i eğitimde kullanılmasının uygun olup olmadığı konusunda görüş belirtmiştir. A.A. Saygun'un Aksak Tartılar Üstüne Oniki Prelüd Op.45 ve Muammer Sun'un Yurt Renkleri 1 adlı eserleri için, ankete katılanların %52,9'ü olumlu olmak üzere %55,8'i eğitimde kullanılmasının uygun olup olmadığı konusunda görüş belirtmiştir.

Tablo 7: En çok kullanılmasının uygun olmadığı düşünülen eserlerin listesi, frekans ve yüzde dağılımı:

Besteci – Eser İsmi	U + f(%)	U - f(%)	Toplam f(%)
C. Reşit Rey - Katibim Varyasyonları (piyano ve orkestra)	3(8,8)	6(17,6)	9(26,4)
A. A. Saygun - Birinci Piyano Konçertosu Op.34	3(8,8)	9(26,4)	12(35,2)
A. A. Saygun - İkinci Piyano Konçertosu Op.72	3(8,8)	5(14,7)	8(23,5)
Fazıl Say - Op.5/e Paganini çeşitlemeleri (modern caz tarzında)	3(8,8)	6(17,6)	9(26,4)
Hasan F. Anlar - Sekiz Piyano Parçası (Türk Süitinin uyarlaması)	2(5,8)	8(23,5)	10(29,3)
A. A. Saygun - Piyano Sonatı Op. 77	2(5,8)	7(20,5)	9(26,3)
Ali Darmar - Piyano Sonatı	2(5,8)	4(11,7)	6(17,5)

Tablo 7'de, ankette yer alan Türk bestecilerinin solo piyano eserlerinden eğitimde kullanılmasının uygun olmadığı görüşü en çok belirtilen eserlerin listesi verilmektedir. Genel olarak olumsuz görüş

bildirenlerin sayısı fazla olmamasına ve olumsuz görüş bildirilen bu eserlere olumlu görüş bildirenlerin daha fazla olduğunu hatırlatmakla birlikte, "eğitimde kullanılması uygun değildir" görüşü en çok belirtilen eserler açıklanmıştır. Buna göre; C. Reşit Rey'in Katibim Varyasyonları (piyano ve orkestra), adlı eseri için ankete katılanların %26,4'ü görüş bildirmiş, bunların %8,8'i eğitimde kullanılmasının uygun olmadığı görüşünü belirtmiştir. A. A. Saygun'un Birinci Piyano Konçertosu Op.34 için ankete katılanların %8,8'i olumsuz olmak üzere toplam %35,2'si görüş belirtmiştir. A. A. Saygun'un İkinci Piyano Konçertosu Op.72 için ankete katılanların %8,8'i olumsuz olmak üzere toplam %23,5'i görüş belirtmiştir. Fazıl Say'ın Op.5/e Paganini çeşitlemeleri (modern caz tarzında) adlı eseri için ankete katılanların %8,8'i olumsuz olmak üzere toplam %26,4'ü görüş belirtmiştir. Hasan F. Anlar'ın Sekiz Piyano Parçası (Türk Süitinin uyarlaması) adlı eseri için ankete katılanların %5,8'i olumsuz olmak üzere toplam %29,3'ü görüş belirtmiştir. A.A.Saygun'un Piyano Sonatı Op. 77 için ankete katılanların %5,8'i olumsuz olmak üzere toplam %26,3'ü görüş belirtmiştir. Ali Darmar'ın Piyano Sonatı için ankete katılanların %5,8'i olumsuz olmak üzere toplam %17,5'i görüş belirtmiştir.

4. Sonuç

Kurumların piyano eğitim programlarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; Türk eseri kullanımı kurumlara göre farklılaşmaktadır. Bazı kurumlar Türk eserlerine kesin olarak yer verirken, bazı kurumlar kısmen yer vermektedir.

Öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmasına yönelik anket sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; piyano öğretmenlerinin %91'i daha önce bir Türk eseri çalmış, %73,5'i her seviyeye uygun Türk eseri olduğunu düşünmekte, %97'si Türk eserlerinden yararlanmak gerektiği düşüncesindedir. Ayrıca açık uçlu soru ile piyano öğretmenlerinin, kendi kültürümüzü, aksak ritimleri ve Türk literatürünü tanımak ve tanıtmak zorunda olduğumuz görüşünde oldukları, ancak bestecilerin daha düşük seviyeler için de parça üretmeleri gerektiği görüşünde birleştikleri görülmektedir. Bunun dışında nota bulma sorunu ve parçaların tanıtım eksiklikleri konusundaki sıkıntıları açıkça görülmektedir.

Öğretim elemanları, listedeki Türk eserlerinin %25,3'ünü bilmekte, %12,6'sını kullanmakta ve %12,7'sini kullanmamaktadırlar. Ayrıca listedeki Türk eserlerinin %15,9'unun eğitimde kullanılmasının uygun olduğu, %1,4'ünün uygun olmadığı görüşündedirler. Uygun olduğu yönündeki görüşlerin oranının, bilinen eserlerin oranından büyük olması, öğretmenlerin eserleri bilmeseler bile eğitimde kullanılabileceğini düşündüklerini göstermektedir. Daha da genellemek gerekirse her Türk eserinin veya her eserin eğitimde kullanılmasına olumlu baktıklarını gösterir.

Eserlerin bilinmesi açısından akademik unvanlarda pek fark görülmezken, eserlerin kullanımı açısından Prof., Doç. ve Yrd. Doç. unvanlarındaki öğretim elemanlarının Öğrt. Gör. ve Ar. Gör. unvanındakilere göre Türk eserlerini daha çok kullandıkları görülmektedir. Türk eseri kullanımı, öğretim elemanlarının görev sürelerine göre farklılaşmaktadır. Görev süreleri arttıkça Türk eseri kullanım oranları da artmaktadır.

5. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlardan hareketle, Türk eserlerinin piyano eğitimde kullanılmasına ve bununla ilgili gelecekte yapılacak olan araştırmalara ve çalışmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Piyano eğitiminde Türk eserleri kullanma gerekliliği ve bilinci kurumlara ve ilgili öğretim elemanlarına yerleşmelidir. Her sınıfta Türk eseri çalma zorunluluğu olmalı ve öğrenci yeni eserler çalışmaya yönlendirilmelidir. Kurumlar tarafından; çeşitli konserler düzenlenmeli ve bu konserlerde Türk bestecilerinin eserlerine yer verilmelidir. Türk bestecileri ve eserleri ile ilgili çeşitli söyleşi, panel, seminer, sempozyum, konferans ve konuyla ilgili araştırmaların sunulacağı oturumlar düzenlenmeli, bu oturumlarda yeni eserler tanıtılmalıdır. Küçük ve büyük çapta yarışmalar düzenlenmeli ve bu yarışmalara katılacak herkes için bir Türk eseri çalma zorunluluğu olmalıdır. Kurumlar, ilgili öğretim elemanları, araştırma görevlisi, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine Türk eserleri ile ilgili araştırma görevi vermelidir. Kurumlarda, öğrenci ve öğretim elemanlarının nota teminini kolaylaştırabilmek için nota arşivi oluşturulmalıdır.

Öte yandan piyano öğretmenleri; öncelikle üzerlerine düşen misyonu bilmelidirler. Çünkü araştırmalar, raporlar vs. ile kurumların programlarına da, geleceğin sanatçıları olarak uluslararası sanat alanında Türkiye'yi temsil edecek olan öğrencilerinin psikomotor, düşünsel, sezgisel ve felsefi gelişimlerine de yön veren öğretmenlerdir. Keza bazı öğretim elemanlarının araştırmanın konusunu duyar duymaz uzak durması ve anketi doldurma zahmetine bile girmemesi hem bu konudaki önyargılarından hem de nerede ve ne için hizmet verdiklerinin henüz tam olarak bilincinde olmamalarından kaynaklanmaktadır. Piyano öğretmenleri çeşitli Türk bestecilerine ve eserlere ilgi duyup araştırmalıdırlar. Çeşitli kaynaklara ulaşıp nota temin etmelidirler. Yeni basılan yayın, kayıt ve notaları takip etmelidirler. Öğrencileri yönlendirebilecek literatür bilgisine sahip olmalıdırlar. Programda yer almasa bile eğitim süreci içerisinde öğrencilere mutlak suretle en az birkaç Türk eseri çalıştırmalıdırlar. Sanatçı kimlikleri ile verdikleri konserlerde ve öğrenci konserlerinde mutlaka Türk eserlerine yer vermelidirler.

Besteciler ise; eğitimde kullanılmaya yönelik eserler vermeye daha fazla önem vermelidirler. Yazdıkları eseri tanıtmaya, çaldırmaya özen göstermelidirler. Yazılan eserleri bastırmaya, basılamayan eserleri ise elden tanıtmaya çalışmalıdırlar. Yazılan eserlerin birer örneğini okul kütüphanelerine ulaştırmalı, ilgili öğretim elemanlarını da bu bilgilerden haberdar etmelidirler. Maalesef ülkemizde nota ve müzik eserleri basımı ve yayıncılığı henüz tam olarak oturmamış olduğundan bu görevler de bir anlamda besteciye düşmektedir. Çünkü nota basımı ve Türk eseri seslendirme çabaları yetersiz olduğundan besteciler de bu konuda çekinser davrandığında eserlerin duyulması, tanınması ve seslendirilmesi oldukça zorlaşmaktadır.

Öğrenciler de kendi kültürüne sahip çıkmalı, ulusal bilince sahip olmalıdırlar. Çeşitli konser ve yayınları takip edip bilgi sahibi olmalıdırlar. Farklı kaynakları tarayıp nota ve doküman temin etmelidirler. Her konserde mutlaka bir Türk eseri seslendirmelidirler. Uluslararası etkinliklerde Türk eserlerinden örnekler sunabilecek repertuara sahip olmalıdırlar. Bizler nasıl ülkemize gelen sanatçıların kendi bestecilerinin eserlerinin yorumlarını merakla bekliyorsak, onlar da bizim ülkemizdeki müzikleri ve bu müziklerin yorumlarını kendi sanatçılarımızdan dinlemeyi bekleyeceklerdir. Öğrenciler bu durumu göz ardı etmeden eğitim süreçlerini iyi değerlendirmelidirler.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Bulut, F. (2002). Çağdaş Türk Piyano Müziği Eserlerinin Piyano Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ensari, M. (1990). *Piyano Başlangıç Öğrencileri İçin Çağdaş Türk Bestecilerinin Eserlerinden Oluşan Bir Antoloji Oluşturma Denemesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İlyasoğlu, E. (1998). Çağdaş Türk Bestecileri. İstanbul: Pan Yayıncılık

Say, A. (1995). *Müzik Öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Say, A. (1997). *Müzik Tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Sönmezöz, F. (1998). Çağdaş Türk Bestecilerinin Piyano Eserlerinin, Eğitim Amaçlı Olarak Kullanılabilirliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tatar, J. (1993). *Lisans 1.Sınıf 1.Dönem Piyano Eğitimi İçin Program Geliştirme Denemesi*. Yayımlanmamış Seminer Metni, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Uçan, A. (1996). İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi*. Müzik Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Yonat, D. (1987). *Atatürk Müzik İlkeleri Doğrultusunda, Bugüne Dek Yetişmiş Kompozitörlerimizin Piyano Edebiyatına Katkılarının İncelenmesi, Sonuçlarının Hangi Aşamada Olduklarının Araştırılması ve Düşünceleriniz*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÇOK PARTİLİ DÖNEMDEN GÜNÜMÜZE İLKOKUL/İLKÖĞRETİM OKULU MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ (1-5 SINIF) İNCELENMESİ

Doç.Dr. Dolunay AKGÜL BARIŞ, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Nilgün SAZAK, Kocaeli Üniversitesi

1. Giriş

Belli bir öğrenim çağında, ya da belli bir alanda yetiştirilecek öğrencilerin, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına erişebilmeleri için gerçekleştirilen planlı eğitsel etkinliklerin tümüne eğitim programı denir. (Başaran.2006. S.331) Eğitim programları, her ülkenin milli politikası yönünde eğitim yaşantılarını planlayıp sistemli bir hale getirir. "Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Çünkü program eğitimciye neyi, niçin ve nasıl öğreteceğini, yöneticiye hangi fiziki tesislere ve materyallere ihtiyaç olacağını, denetleyiciye neyi, nasıl değerlendireceğini, öğrenene ise ne öğreneceğini ve kendisinden ne beklendiğini bildirir "(Fer. 2005. S.3)

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında, Kurtuluş savaşı ile pekişen milli bilinci öncelikle eğitim programlarına yansıtmak yoluyla, hem çağdaş hem de milli bir eğitim sistemi geliştirilmek istenmiştir. Yeni Türkiye devletinin kurulması da eğitimin gelişmesi için uygun temeli hazırlamıştır.

O yıllarda farklı kültürler üzerine kurulmuş bir imparatorluğun çökmesi, eğitimin üzerindeki ağır politik baskıyı kaldırmıştı. Yeni liderler eğitim ve öğretimi önemsiyor ve destekliyorlardı.(Başgöz, 1995. S. 74)

Hatta Atatürk bizzat kara tahta başına geçip "başöğretmen" sıfatıyla yeni alfabeyi öğretmiştir. Atatürk diyordu ki;

"Öğretmenler ordularımızın kazandığı zafer, sizin ordularınızın zaferi için yalnız temeli hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanacaksınız. Ben ve tüm arkadaşlarım sarsılmaz bir imanla sizi takip edeceğiz. Sizin karşılaştığınız her engeli kıracağız." (Akt. Başgöz, 1995. S.74)

Türk Milleti Atatürk'ün önderliğinde bağımsızlık mücadelesine girişirken ve cumhuriyeti kurarken, gençliğin bundan sonra hangi ilkelere, amaçlara, hangi eğitim felsefesi ve dünya görüşüne göre yetiştirilmesi gerektiğinin ivedilikle belirlenmesi çok önem taşıyordu. Gençliğin eğitimi artık eskiden beri süregelen denenmiş, değersizliği ve hatta zararları kanıtlanmış bir felsefe ve dünya görüşüne göre yapılamazdı. Türk Milletini ileri götürecek, insancıl, akılcı, yeni eğitim ilkelerine ihtiyaç vardı. (Akyüz. 1997. S.292)

Cumhuriyet döneminde, bu anlayış ve ruhla, eğitim ve öğretimde programın yeri önemsenmiş, okul programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. 1946 yılında ülkede demokrasi anlayışının gelişmesi ile çok partili döneme geçişle beraber ise Eğitim politika ve stratejileri modern eğitim-öğretim esaslarına göre düzenlenmeye çalışılmıştır.

Bu amaçla bu araştırmada, çok partili dönemden günümüze, geliştirilen İlkokul / İlköğretim Okulu Müzik Dersi Öğretim Programlarını inceleyerek, eğitim sisteminde müzik dersine ayrılan zaman, verilen önem, düzenlenen içerik detaylarını belirlemeyi ve programlar arası karşılaştırma yaparak olası değişimi göz önüne sermeyi amaçlanmaktadır. Araştırmanın evrenini, çok partili dönemden günümüze İlkokul /İlköğretim okulu müzik dersi öğretim programları, örneklemini ise İlkokul /İlköğretim okulu 1-5. sınıf müzik dersi öğretim programları oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, 1948 – 2005 yılları arasında geliştirilen İlkokul / İlköğretim Okulu Müzik Dersi öğretim Programları, Amaçlar, içerik, Eğitim Durumu ve Değerlendirme boyutlarında incelenerek, benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Araştırma bu yönü ile betimsel bir doküman tarama çalışmasıdır. Araştırma elde edilen bulgular ışığında, ülkemizde o dönemden günümüze uygulanmakta olan müzik dersi öğretim programlarının yapısının ortaya konması ve ülkemizde eğitim programlarına müzik dersi açısından bakıldığında, müzik dersine verilen değeri görmek açısından önemli görülmektedir.

1.1. Cumhuriyetten Günümüze Program Geliştirme Çalışmaları (Genel Bakış)

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte yapılan ilk değişiklik 1924 yılında olmuştur. Osmanlı imparatorluğunun padişahlığı ve halifeliği öğen eski kitapları T:C 'nin okullarında okunamazdı. Bu amaçla 43 kişilik bir program heyeti hazırlanmış ve ilk- orta ve liselerin ders programları değiştirilmiştir. Öncelikle devrin ideolojisine bağlı görüşler kitaplardan ayıklanmış, yerine cumhuriyetin esasları konmuştur. Bu program değişikliği çok acele yapıldığı için, 1926- 1931 ve 1935 yıllarında yeni değişiklikler yoluna gidilmiştir. ."(Başgöz, 1995. S.74)

1946 yılında ise ülkede demokrasi anlayışının gelişmesi ile çok partili döneme geçiş yapılmış ve bu geçiş eğitim programlarına da yansımıştır. Eğitim politika ve stratejileri ise Atatürk ilkelerine bağlı millî, demokratik, lâik ve modern eğitim-öğretim esaslarına dayandırılmaya çalışılmıştır. Programlarda yeni arayış ve anlayışlara gidilmiş, araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca eğitim sistemimizdeki en yüksek bilimsel dayanışma ve karar organı olan Milli eğitim Bakanlığına ait, Milli eğitim şuralarının ilki de 1939 yılında toplanarak Müzik dersi adına önemli kararlar almıştır. Bundan sonrada eğitim sistemimizin yapısı ile ilgili çalışmalar Milli Eğitim Şuralarında biçimlenmiştir.

Bu dönemde hazırlanan ilkokul programlarında öncekilerden farklı olarak, Dewey'in hayat bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu kavramlarının esas alındığını görmekteyiz. O zamana kadar birbirinden bağımsız olarak düşünülen tüm dersler, miğfer dersler çerçevesinde düşünülmüştür. Bu görüşe göre,

"*Bütün dersler birbirinden tamamen farklı değil, aralarındaki bağlantı ve ilişkilere dikkat edilerek işlenecek, özellikle ilkokulun ilk üç sınıfındaki dersler hayat ve toplum ekseni çerçevesinde okutulacaktır."*(Başgöz, 1995. S.74)

Bu anlayış, günümüze kadar da devam etmiştir.

Cumhuriyetin kurulmasından 1948 yılına kadar çok fazla program değişikliği çabası göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra, köy nüfusunun fazla oluşunun da etkisiyle, kent ve köy okulları için farklı program geliştirme çalışmaları olduğu anlaşılmaktadır. (Fer 2005. S.7)

Bu anlayış çerçevesinde 1948 köy ilk öğretim programında, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri için başlı başına bir saat ayrılmamıştır. Bu dersler için derslerden önce 20 dakikalık bir zaman uygun görülmüştür.(Karataş. 2002)

Ancak bu dönemde geliştirilen programların modern program geliştirme sürecinden uzak, öğretmene rehber olmayı amaçlayan programlar olduğu ve daha çok kılavuz ya da kaynak niteliğinde kaldığı söylenebilir. (Fer 2005. S.7)

O yıllarda "müfredat programı" denilince okul programında yer alan bir derste işlenilecek konuların başlıklarını sıralayan liste akla gelirdi. Okul programlarındaki bir dersin genel amaçlarından özel hedefleri çıkarmak, listelenen başlıklardan konuların ayrıntılarına inmek, tavsiye edilen yöntemlerden dersin öğretim stratejisini kurmak, öğrenci ders kitabına ve ders öğretmenine kalıyordu. (Turgut. 1983. S. 215)

Bu anlayışla, Türkiye'de program geliştirme çalışmaları uzun yıllar daha çok dersler ve konular listesi hazırlamak yönünde ele alınmıştır.

1980'li yıllarda ise program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. Bu anlayış öncelikle program geliştirmede model oluşturmaya yöneliktir. Millî Eğitim Bakanlığı 1982 yılında program geliştirme konusunda bir model oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak programların buna göre hazırlanmasını sağlamak üzere üniversitelerle ortak çalışma yapmış ve amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutlarını içeren bir model kabul etmiştir.(Arslan 2010).

Buna göre öğretim programı aşağıda belirtilen biçimde düzenlenmelidir.

Genel amaçlar, Her bir üniteye ilişkin; hedef davranışların dökümü, ünitenin konuları ve alt konular, kavram haritası (varsa konulacak), strateji yöntem ve teknikler, araç ve gereçler, kullanılabilir kaynaklar listesi, eğitim durumunun planlanması (işleyiş), değerlendirme, üniteye ilişkin açıklamalar

1994 programı bu anlayış çerçevesinde hazırlanıp yürürlüğe konmuştur.

Son olarak ise 2005 programlarıyla, katı, konu merkezli, davranışçı programdan zihinsel, bilişsel ve yapılandırıcı anlayışa geçilmesi öngörülerek, Öncelikli amacın, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanması ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmesine yardımcı olmak düşüncesi benimsenmiştir. (Fer 2005 S.12-13-14)

Çok partili dönemden günümüze İlkokul / İlköğretim Okulu müzik dersi öğretim programları (1-5 Sınıf)

Yıllara göre programlar, programın öğeleri açısından ele alınmıştır.

1948 İlkokul Programı

Haftalık Ders Dağılım Çizelgesinde Müzik Dersine ayrılan süre haftada 1 saattir.

Amaçlar

Amaçlar maddeler halinde, genel amaçlar şeklinde ifade edilmiştir. Amaçlara yönelik ayrıntılı genel açıklamalar yapılmıştır.

1. Çocukta müzik sevgisini ve ritim duygusunu geliştirmek;

2. Her çocuğu, ilgi ve yeteneğine göre şarkı söylemeye, bir müzik aleti çalmaya, bir müzik parçasını dinlemeye, ritmik çalışmalara ve yaratıcı faaliyetlere katılmaya teşvik etmek;

3. Çocuğun, toplum içinde etkin yaşayabilmesi için gerekli müzik beceri ve bilgilerini elde etmesine yardım etmek;

4. Okulda, evde ve çevredeki müzik faaliyetlerine çocuğun katılmasını teşvik ederek müziği, çocuğun toplumsallaşmasında ve heyecanları bakımından gelişmesinde bir araç haline getirmek;

5. Müzik çalışmaları yolu ile, milli birliğin gelişmesine yardım etmektir. ."(1948 MEB. S.260)

Görüldüğü gibi, ifadeler genel olup, Bilişsel Duyuşsal ve Devinişsel alanlara yönelik olarak ayrıca her sınıf düzeyine göre ayrıntılı düzenlenmemiştir.

İçerik

Sınıflara göre konular genel hatları ile verilmiştir.

Örnek: 1. sınıf için;

" Yalnız tek sesli çeşitli şarkılar, şarkılı oyunlar, marşlar, ritmik hareketli şarklılar, işaret (jest)'li şarkılar öğretilecektir. Ritimleri canlı ve oynak parçalara daha çok yer verilecektir."(1948 MEB.S.264)

2.sınıf

Tek sesli şarkılara devam.Yılın ilk yarısında, Do-Sol beşlisi, ikinci yarısında Do Majör gamının temel akoru Do-Mi-Sol

3. sınıf

Tek ve çift sesli şarkılara devam.Çift sesli şarkılar ve basit kanonlar. Gamın ilk beş notası olan pentekort üzerinde temrinler

4.sınıf

Tek ve çift sesli şarkılara devam. Majör Do gamının notaları üzerinde çalışmalar

5.sınıf

Tek ve çok sesli şarkılara devam. Notaların porte üzerindeki adları nüans ve hız terimleri

Eğitim durumu

Belirlenen konulara yönelik olarak, yöntem, teknik, araç ve gereçler belirtilmiştir.

Örnek:

"Çeşitli, neşeli ve öğrencileri ilgilendirecek bir ders tertibi için kullanılacak araçlar ve yapılacak temrinler şunlardır";

1. Tek ve çift sesli şarkılar.(ilk dört sınıfta kulaktan, son sınıfta kulaktan ve nota ile).

2. Tek ve çift sesli yükselti (seslerin inceliği, kalınlığı) temrinleri.(ilk dört sınıfta kulaktan, son sınıfta kulaktan ve nota ile).

3. Tek ve çift sesli solfej temrinleri, .(ilk dört sınıfta kulaktan, son sınıfta kulaktan ve nota ile).

4. Tek ve çift sesli vokalizasyon temrinleri, .(ilk dört sınıfta kulaktan, son sınıfta kulaktan ve nota ile).

5. Sözlü ve yazılı müzik imlası.(ilk dört sınıfta yalnız sözlü, son sınıfta sözlü ve yazılı)

6. Ölçü vurma çalışmaları

7. Nüans alıştırmaları

8. Hareket alıştırmaları

9. Solunum alıştırmaları

10. Öğretilen notalar üzerinde uygulama şarkıları

11. Kuramsal bilgi (dördüncü ve beşinci sınıflarda ve çok basit şekilde)

Çocuk çalgıları ve orkestraları (1948 MEB.267)

Belirtilen konular, tek tek alt başlıklar halinde ele alınmış, örnekler verilmiştir.

Değerlendirme

Sınama – ölçme ve değerlendirme konusunda her hangi bilgi verilmemiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin nasıl değerlendirileceği sınıf geçme ve sınav yönetmeliği ile giderilmeye çalışılmıştır. Bu yönetmeliklerde öğrenciye nasıl not verileceği, sınıf geçiminde dikkat edilecek noktalar yer almaktadır.(Çelenk ve diğerleri 2000,S.68)

Müzik dersi için ise, "Notları ne olursa olsun öğrenciye bitirme diploması verilir" hükmü yer almaktadır.(Altunya.2001, S.74)

Son olarak öğretmenlere ;" öğretmen müzik programını uygularken, okulun şartlarını ve kendi hazırlığını göz önünde bulunduracak, konuları tamamlamayı mutlak suretle gerekli saymayacak, yalnız çalışmalarını program açıklamalarına göre yöneltecektir." Şeklinde not düşülmüştür.

1968 Programı

Haftalık Ders Dağılım Çizelgesinde Müzik Dersine ayrılan süre haftada 1 saattir.

Amaçlar

Amaçlar yargı cümleleri şeklinde ifade edilmiş genel amaçlar şeklindedir. 1948 programında olduğu gibi, ifadeler genel olup, Bilişsel Duyuşsal ve Devinişsel alanlara yönelik olarak ayrıca her sınıf düzeyine göre ayrıntılı düzenlenmemiştir.

1. Çevre imkanlarından başlayarak tek ve çok sesli milli bir şarkı dağarcığına sahip olurlar.

2. Tek ve toplu iş yapma alışkanlığı ile, sorumluluk duygusu kazanırlar.

3. Yaratma yetenekleri ve anlatım güçlerini geliştirirler.

4. Okul içi ve okul dışı tecrübelerini zenginleştirir, zamanlarını müzikle değerlendirme istek ve alışkanlığını kazanırlar.

5. Milli evrensel sanat değerlerini tanır, benimser ve severler.

6. Böylece, çevre müzik kalkınmasında ve yurt çapında müzik gelişmesinde etkili olabilirler; Çağdaş Türk Müziğinin doğmasını ve yayılmasını hızlandıracak bir ortamın yaratılmasında görüş kazanırlar.

İçerik

Sınıflara göre konular genel ifadelerle maddeler halinde belirlenmiştir. Öğretilecek şarkıların konuları belirlenerek, içerik sunulmuştur.

"*Ancak 1968 programı, ünite ve konuların işlenmesinde hazırlık, planlama, ünite ve küme çalışması, araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme ve tartışma gibi yenilikleri eğitim sistemine taşıması bakımından önemlidir."(Fer. 2005. S.13)*

Örnek:

Sınıf: 1-2

1. Okul öncesinde çocuğun yaşayışına girmiş olan sayışma, tekerleme, ninni,oyun ezgisi gibi çocuk müzikleri

2. Çevrede söylenen ve çocuğa her bakımdan uygun türküler.

3. Komşu bölgelerin, bütünüyle kolay öğrenilebilir ve eğitsel değeri olan yurt türküleri

4. Çeşitli konuları işleyen taklitli hareketli kolay şarkılar

5. Oyun şarkıları, tabiat olaylarını anlatan şarkılar

6. Ünitelerle ilgili şarkılar

7. Milli bayramlarda, Atatürk'le ilgili yeni ve tarihi şarkılar, türküler, marşlar

8. Komşu ülkelerin kolay ve seçkin çocuk şarkılarından örnekler

(Bütün şarkıların kulaktan öğretileceği ve çocuk vurma ve ezgi çalgıları eşliğinde söyletileceği belirtilmiştir) (1968 MEB, s.244)

Sınıf:3

1. İlk iki sınıfta öğrenilen şarkıların tekrarı

2. Çeşitli konularda taklitli, taklitsiz şarkılar, türküler, oyun havaları

3. Uygun Türk okul müziği örnekleri, tek ve iki sesli şarkılar, türküler

4. Başka ülkelerin uygun tek ve iki sesli okul şarkıları, kanonlar

5. Çalgı eşlikleri yazılmış şarkılar, türküler

6. Müzikli oyunlarda geçen şarkılar, ront şarkıları, masal şarkıları

7. Solo- koro için düzenlenmiş şarkı ve türküler

(Yukarıda sayılan şarkılardan nota ile öğretilecek olanlar, re-la beş sesinin sınırlarını aşmayan şarkılar olmalıdır.) (1968 MEB s.245)

Sınıf: 4

1. Daha önceki sınıflarda öğrenilmiş şarkıların tekrarı
2. Değişik bölgelerin değişik karakterdeki uygun hak türküleri ve çocuk şarkıları
3. Halk müziği temeline dayanarak yapılmış olan tek ve çok sesli okul şarkıları
4. Kahramanlık şarkıları, destan tarzında türküler
5. Değişik ülkelerin okul müziklerinden seçkin örnekler, kanonlar
6. Ünlü bestecilerin çocuklar için yazdıkları şarkılardan örnekler

(Bu şarkıların bir kısmı kulaktan öğretilecek, re- la beşlisine ince do, si ve ince re sesleri de eklenerek re dizisi tamamlanacaktır. Re dizisinin Türk hak müziğinin temel dizilerinden biri olduğu düşünülerek, Türk Halk Müziğinin 5/8'lik gibi basit ölçüleri üzerinde durulacaktır. Ayrıca Bu sınıfta, Çocuğu zorlamadan İstiklal Marşı Üzerinde durulması gerektiği de belirtilmiştir.)

Sınıf: 5

1. Tek ve çok sesli halk türküleri
2. Tek ve çok sesli çocuk ve okul şarkıları
3. Tek ve çok sesli eski ve yeni ulusal şarkılar, marşlar.
4. Dünya çocuk şarkılarından seçmeler
5. Çocuk yaşayışı ile kanonlar
6. Müzikli oyun şarkıları, masal türküleri, ront şarkıları üzerinde durulmalıdır.

(Bu sınıfta da kulaktan şarkı öğretimi ile birlikte, re dizisi içerisinde düzenlenmiş şarkı ve türküler öğretilecek, dizi içerisinde yarım aralık- tam arlık kavramları hissettirilecek, Türk Halk Müziğindeki basit makamlar tanıtılarak, majör, minör kavramları verilecektir.)(MEB. 1968,s.247-248)

Eğitim Durumu

Kullanılacak Müzik Öğretim ilkeleri maddeler halinde belirtilmiştir

Örnek:1.Bilinenden bilinmeyene yakından uzağa gitmek

2. Müzikten bilgiye gitmek

3. Müziği yaşayışa katmak

4. Müzik eğitiminde bütünlüğü sağlamak

5. Müzikten yaralanmayı bilmek

6. Ses ve çalgı müziğinin el ele yürütülmesini sağlamak

7. Yaratma duygusunu ve yeteneğini geliştirmek

8. Çocuğa kendi sesini sevdirmek ve çocuğun sesini eğitmek

9. Çocuğun kulağını eğitmek

10. Zevk eğitimi, sanata yöneltmek

11. Müzik eğitiminde çevreyle bağlantı kurmak

(Her bir madde açık bir şekilde detaylandırılarak yazılmıştır)

"Nota öğretimine giriş, Çalgılar ve çalgı toplulukları, sınıf ve okul koroları" başlıkları altında öğretim yöntemlerine ilişkin çok detaylı olmasa da bilgiler verilmiştir.

Değerlendirme

Sınama – ölçme ve değerlendirme konusunda her hangi bilgi verilmemiştir.

1994 Programı

Haftalık Ders Dağılım Çizelgesinde Müzik Dersine ayrılan süre ilk 5 sınıfa (I. Kademe) haftada 2 saat, 6. sınıftan 8. sınıfa kadar (II. Kademe) haftada 1 saattir.

İlköğretim kurumlarındaki sekiz yıllık müzik eğitimi konusunda toplam 26 maddelik genel açıklamalar bölümünden sonra

Örnek: Bu bölümün 2. maddesi –"Bu program İlköğretim kurumlarının yapısı ve İlköğretim çağı çocuğunun müziksel gelişimi birlikte göz önünde bulundurularak program Birinci Devre (1.2.3.sınıf), İkinci Devre(4. 5.sınıf) ve Üçüncü Devre (6. 7. 8. Sınıf) olmak üzere birbirini izleyen üç aşamadan oluşturulmuştur."

Amaçlar

İlköğretim kurumları Müzik dersi genel amaçları, 44 madde halinde önce toplu olarak verilmiştir.

Örnek:

1. Temel müzik bilgilerine sahip olabilme

2. Sesleri temel özellikleri ile tanıyabilme

3. Müzik topluluklarını tanıyabilme vb. (MEB 1994)

Daha sonra, Birinci İkinci ve Üçüncü Devre olmak üzere, Bilişsel, Duyuşsal, Devinişsel alanları kapsayacak şekilde hazırlanmış, Birinci Devrede 44 madde,İkinci Devrede 53 madde,Üçüncü Devrede 40 madde halinde verilmiştir. Çağdaş program anlayışı içerisinde hazırlanmış olması açısından ilk ve dikkat çekicidir. Amaçlar ifade edilirken kullanılan ifadeler aynı ve tutarlıdır.

Örnek:1- Birinci Devre Amaçları

1. Doğadaki sesleri tanıyabilme

2. Çevresindeki varlıkları hareket hızlarıyla ayırt edebilme

3. Çevresindeki varlıkların seslerini gürlükleri ile ayırt edebilme vb. (MEB 1994)

Örnek:2-İkinci Devre Amaçları

1. Müziğin çevre sağlığındaki önemini kavrayabilme

2. Sesin oluşumunu ve temel özelliklerini anlayabilme

3. Ritim kalıplarındaki çeşitli düzenimleri ses sürelerine göre ayıt edebilme vb. (MEB 1994)

Örnek:3- Üçüncü Devre Amaçları

1. Müziği oluşturan temel öğeleri kavrayabilme

2. Müzik eserlerini örgü-doku ve uslup özellikleriyle ayırt edebilme

3. Çeşitli müzik yapma araçlarını doğru kullanabilme vb. (MEB 1994)

Genel amaçlardan sonra amaçlar sınıf düzeyinde ünitelere göre ayrılarak verilmiştir.

Örnek: 1. Sınıf

Ünite- 1: Hayatımızda Oyun, Hareket, Ses ve Müzik

Amaçlar

Amaç1.Çevresindeki ses kaynaklarını tanıyabilme

Davranışlar:

1. Duyduğu bir sesin ait olduğu kaynağı gösterme

2. Duyduğu bir sesin ait olduğu kaynağın adını, söyleme

Örnek: 4. Sınıf

Ünite- 1: Hayatımızda Müzik ve Müziksel Çevremiz

Amaçlar:

Amaç1.İlindeki özel gün ve haftalardaki müzik etkinliklerinin farkında olabilme

Davranışlar:

1. İlinde özel eğlence günleri, müzik festivali ve şölen düzenlenip düzenlenmediğini söyleme.

2. İlindeki özel gün ve haftalarda ne tür müzik etkinlikleri olduğunu söyleme vb. (MEB 1994)

Diğer sınıflarda da aynı anlayış mevcuttur.

Amaçların altındaki davranışların ifadesinde de tutarlılık dikkati çekmektedir.

İçerik

Her devrenin genel amaçlarından sonra üniteler çağdaş program anlayışıyla sınıflara göre verilmiş, Ünitelerin hemen ardından konular her sınıf düzeyinde verilmiştir.

Üniteler, 1. 2. 3. devrelerde aynı belirlenmiş fakat, içerik genişleyerek sınıf düzeyine göre detaylandırılmıştır.

Örnek: 1.sınıf

I:Ünite: Hayatımızda Oyun, Hareket, Ses ve Müzik

Konular

A. Hayatımızda Hareket ve Ses

1. Hayatımızdaki varlıklar ve hareketleri

2. Hayatımızdaki varlıkların hareketleri ve çıkardıkları sesler

Örnek: 2.sınıf

I:Ünite: Hayatımızda Oyun, Hareket, Ses ve Müzik

Konular

A. Hayatımızdaki varlıkların hareket ve sesleri

1. Hayatımızdaki canlı varlıkların hareket ve sesleri

2. Hayatımızdaki cansız varlıkların hareketleri ve çıkardıkları sesler

Örnek: 3.sınıf

I:Ünite: Hayatımızda Oyun, Hareket, Ses ve Müzik

Konular

A. Hayatımızda hareket ve sesin önemi

1. Hayatımızda hareketin yeri

2. Hayatımızda sesin yeri

3. Hayatımızda hareket ve sesin yeri (MEB 1994)

Konu başlıklarındaki genişletilmiş ifadeler, konuların alt açılımlarında ve davranışların ifadesinde de devam etmektedir.

Birinci devrede olduğu gibi 2. ve 3. devrelerde de aynı anlayış devam etmektedir.

Eğitim Durumu

Sınıflara göre belirlenen amaç ve davranışların ardından, örnek işleyiş verilmiş, kullanılacak yöntem ve teknikler, araç gereçler belirtilmiştir. Çağdaş program anlayışı çerçevesinde, öğretme – öğrenme durumları maddeler halinde verilmiştir.

Değerlendirme

Her sınıf düzeyine uygun, sınama – ölçme durumları hazırlamış, uygulamaya yönelik "örnek yönerge" verilmiştir. Değerlendirmeye yönelik geniş ve detaylı bir bölümün yer alıyor olması dikkat çekicidir.

2005 programı

Haftalık Ders Dağılım Çizelgesinde Müzik Dersine ayrılan süre ilk 3 sınıfa haftada 2 saat, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar haftada 1 saattir.

Programın başında, program hakkında bilgi veren, geniş bir giriş kısmı bulunmaktadır. Giriş kısmı şu alt başlıklarla verilmiştir.

"Temel hususlar, programın vizyonu, programın temel yaklaşımı, programın temel yapısı"

Diğer tüm programlardan farklı olarak bu programda, öğrenci merkezli (yapılandırmacı) bir yaklaşım izlenmiş ve bu yaklaşımın müzik eğitimindeki görünümü hakkında bilgiler verilmiştir.

Amaçlar

Türk milli eğitiminin genel amaçları çerçevesinde genel amaçlar maddeler halinde verilmiştir.

Örnek: Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek

Duygu düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkan sağlamak

Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek v.b (MEB 2007)

Genel amaçlardan sonra, diğer programlardan farklı bir anlayışla "Temel beceriler ve değerler" başlığı altında ulaşılması beklenen genelden özele doğru olarak, temel beceri ve değerler verilmiştir.

Örnek; Temel Beceriler

"Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, müziksel algılama ve bilgilenme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, müzik okur yazarlığı edinebilme, estetik duyarlığa sahip olma"

Değerler

"Paylaşım, hoşgörü, sorumluluk olarak belirlenmiştir" (MEB 2007)

İçerik

Programda öğrenme alanları (Dinleme, söyleme çalma--- Müziksel algı ve bilgilenme--- Müziksel yaratıcılık --- Müzik kültürü) şeklinde 4 temel alan olarak belirlenmiştir.

Bu alanlara yönelik kazanımlar, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar tablolar halinde sunulmuştur.

Örnek1:

Sınıf I

Öğrenme alanı: Dinleme –söyleme- çalma

Kazanımlar

1. Çevresindeki ses kaynaklarını ayırt eder.
2. Çevresindeki duyduğu sesleri taklit eder

Eğitim Durumu

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı mevcuttur. Bu anlayışla müzik dersine yönelik aktif öğrenme yöntemleri olan, Dalcroze, Orff, Kodally, vb. ile birlikte genel öğretim yöntemleri önerilmiştir.

Müzik eğitiminde kazanımlara uygun olarak, "oyun, dans, devinim" ekseninde ilgili yöntemlerden yararlanılması, dersin işlenişinde ayrı bir önem taşımaktadır.

Dersin işlenişi esnasında, dikkat edilmesi gereken hususlar titizlikle verilmiş, müzik dersi için her öğrencinin en az bir performans ödevi hazırlaması gerektiği ilk kez bu programda görülmektedir.

Öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olmak üzere iki ayrı kaynak sunulması da dikkat çekicidir.

Dersin işlenişi bölümü etkinlik temelli yapılandırılmıştır. Ders, giriş, sezdirme, bilgiyi paylaşma, bilgiyi kullanma ve değerlendirme olmak üzere 5E modeli üzerine kurulmuştur.

Program hazırlanırken, programa yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka kuramı kaynaklık etmiştir.

Değerlendirme

Eğitimde Ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi konusunda çeşitli kaynaklardan oluşturulmuş kısa bir bölümden sonra, ölçme araçları hakkında bilgiler verilmiştir.

Performans ve proje ödevi örnekleri ve değerlendirme ölçeği örneği,

Öğrenci öz değerlendirme ölçeği örneği,

Öğrenci gözlem formu örneği,

Yazılı sınavlarda kullanılabilecek birtakım geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin açıklamalar ve örnekler. (MEB 2007)

1.2. Programların Karşılaştırılması

<u>Amaçlar Boyutunda</u>

"Çağdaş bir Müzik Eğitimi Programı, Öğrenciye kazandırılacak özellikler, yani müzik öğretimiyle erişilecek hedefleri; bu hedeflerde her birine ilişkin gözlenebilir kritik davranışları içermelidir."(Uçan 1997. S.62)

"*Bu hedefler genelden özele doğru belirginleşen bir açılım gösterir. (Fidan 1982). Hedefler, saptanma düzeyine göre uzak genel ve özel, saptanma aşamalarına göre, aday olasıl ve kesin, ilişkin oldukları davranış türlerine göre ise devinişsel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere değişik boyutlarda sınıflandırılabilmektedir.(Ertürk 1972- Bloom ve diğerleri 1974)"(Akt: Uçan 1997. S.62)*

Bu anlayışla, 4 programdaki amaçlara baktığımızda, 1948 ve 1968 programında Amaçlar yargı cümleleri şeklinde ifade edilmiş genel amaçlar şeklindedir. İfadeler genel olup, Bilişsel Duyuşsal ve

Devinişsel alanlara yönelik olarak ayrıca her sınıf düzeyine göre ayrıntılı düzenlenmemiştir.

1994 Programında ise, diğer programlardan farklı olarak İlköğretim kurumları Müzik dersi genel amaçları, 44 madde halinde önce toplu olarak verilmiştir. Daha sonra, Birinci İkinci ve Üçüncü Devre olmak üzere, Bilişsel, Duyuşsal, Devinişsel alanları kapsayacak şekilde hazırlanmış, Birinci Devrede 44 madde, İkinci Devrede 53 madde, Üçüncü Devrede 40 madde halinde verilmiştir. Çağdaş program anlayışı içerisinde hazırlanmış olması açısından ilk ve dikkat çekicidir. Amaçlar ifade edilirken kullanılan ifadeler aynı ve tutarlıdır. Amaçların altındaki davranışların ifadesinde de tutarlılık vardır.

2005 programında ise diğer tüm programlardan farklı olarak, öğrenci merkezli bir anlayış hakimdir. Yalnızca Türk milli eğitiminin genel amaçları çerçevesinde Müzik Öğretim Programının genel amaçları maddeler halinde verilmiştir. Genel amaçlardan sonra, diğer programlardan farklı bir anlayışla "Temel beceriler ve değerler" başlığı altında ulaşılması beklenen temel beceri ve değerler, genelden özele doğru verilmiştir.

İçerik Boyutunda

1948 ve 1968 programında, sınıflara göre konular genel ifadelerle maddeler halinde belirlenmiştir. Öğretilecek şarkıların konuları belirlenerek, içerik sunulmuştur. İşlenilecek konulara baktığımızda ise; 48 programında, ilk 5 yılda yalnızca major ve minör diziler içerisinde tek ve çift sesli şarkı öğretimi varken, 68 programında, 4. sınıftan itibaren 5/8' lik ölçü ile beraber, Re hüseyni dizisi ve basit halk türküleri örnekleri verilmeye başlanarak majör ve minör ile makamsal ezgilerin farkı hissettirilmeye başlanmıştır. Ayrıca 68 programında 4. sınıfta istiklal marşının doğru söylenmesi ile ilgili çalışmalara da başlanmıştır.

1994 programında ise, ünite kavramı benimsenmiş, üniteler çağdaş program anlayışıyla sınıflara göre hazırlanmış, Ünitelerin hemen ardından konular her sınıf düzeyinde verilmiştir.

Üniteler, 1. 2. 3. devrelerde aynı belirlenmiş fakat, içerik genişleyerek sınıf düzeyine göre detaylandırılmıştır. Ünite ve konu sıralamasında müzik eğitiminin genel özellikleri çerçevesinde, mihver derslerle parelik anlayışı devam etmektedir.

2005 programında, yine öğrenci merkezli bir yaklaşımla, öğrenme alanları (Dinleme, söyleme çalma--- Müziksel algı ve bilgilenme--- Müziksel yaratıcılık --- Müzik kültürü) şeklinde 4 temel alan olarak belirlenmiştir.

Bu alanlara yönelik kazanımlar, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar tablolar halinde sunulmuştur

Programa öğretilecek şarkıların konuları ve müzik türleri açısından baktığımızda ise şarkı ve materyal seçiminde geçmişten günümüze eğitimde yakından uzağa bilinenden bilinmeyene ilkesinin göz önünde bulundurulduğu, halk ezgilerinden başlayarak, evrensel müzik repertuarına doğru genişleyen bir repertuar anlayışın sürdüğünü görmekteyiz.

Eğitim Durumu Boyutunda

1948 ve 1968 programında Belirlenen konulara yönelik olarak, yöntem, teknik, araç ve gereçler belirtilmiş, sınıf düzeyine indirgenmemiştir.

1994 programında ise ilk defa her sınıf düzeyine göre belirlenen amaç ve davranışların ardından, örnek işleyiş verilmiş, kullanılacak yöntem ve teknikler, araç gereçler belirtilmiştir. Çağdaş program anlayışı çerçevesinde, öğretme – öğrenme durumları maddeler halinde verilmiştir.

2005 programında yine diğer programlarda farklı olarak, Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı mevcuttur. Müzik eğitiminde kazanımlara uygun olarak, "oyun, dans, devinim" ekseninde ilgili yöntemlerden yararlanılması, dersin işlenişinde ayrı bir önem taşımaktadır.

Dersin işlenişi esnasında, dikkat edilmesi gereken hususlar titizlikle verilmiş, müzik dersi için her öğrencinin en az bir performans ödevi hazırlaması gerektiği ilk kez bu programda görülmektedir.

Öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olmak üzere iki ayrı kaynak sunulması da dikkat çekicidir.

Dersin işlenişi bölümü etkinlik temelli yapılandırılmıştır. Ders, giriş, sezdirme, bilgiyi paylaşma, bilgiyi kullanma ve değerlendirme olmak üzere 5E modeli üzerine kurulmuştur.

Program hazırlanırken, programa yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka kuramı kaynaklık etmektedir.

Değerlendirme boyutunda

1948 ve 1968 programlarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik herhangi bir bilgi, bulunmamaktadır. 1994 ve 2005 programlarında, ölçme ve değerlendirmeye önem verilmiş, her sınıf düzeyine uygun, sınama – ölçme durumları hazırlamış, uygulamaya yönelik "örnek yönerge" verilmiştir.

2. Sonuç

Sonuç olarak, Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar öğretim programlarını, dönemin ihtiyaçlarının ve siyasal değişikliklerin etkilediğini, özellikle çok partili hayata geçişle beraber program hazırlama konusunda yeni arayışlara yönelindiğini söyleyebiliriz. Müzik Dersi Programlarına ise, bu anlayışla baktığımızda, Cumhuriyet ruhunun müzik dersi program içeriklerine de yansıdığı, öğretilecek müziklerin konularının modern Türkiye anlayışına uygun seçilmeye çalışıldığını görmekteyiz. Seçilen ifadelerde ise daha çok öz Türkçe kullanılmaya çalışılmıştır.

Çok Partili Dönemden günümüze, Müzik Dersi Programlarında, 1948 ve 1968 program anlayışı olarak, Miğfer dersler çerçevesinde oluşturulmuş olması, ulusal ve evrensel okul müziği dağarına yer veriliyor olması, amaçların genel amaçlar çerçevesinde bırakılması, konuların ve kullanılacak yöntem–tekniklerin sınıflara göre genel ifadelerle belirlenmesi ve değerlendirmeye ilişkin bir bilgi bulundurmaması açılarından benzerlik göstermektedir.

1994 programı, çağdaş program hazırlama ilkeleri çerçevesinde hazırlanmış ilk programdır. Bu programda genel amaçlarından sonra üniteler çağdaş program anlayışıyla sınıflara göre verilmiş, Ünitelerin hemen ardından konular her sınıf düzeyinde belirlenmiştir. Amaçların ve davranışların ifadeleri tutarlıdır. Amaç ve davranışların ardından, örnek işleyiş verilmiş, kullanılacak yöntem ve teknikler, araç gereçler belirtilmiştir. Ayrıntılı bir değerlendirme bölümünün bulunması açısından ilktir.

2005 programı ise, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını esas alarak, diğer tüm programlarda farklıdır.

Çok partili dönemde günümüze, uygulanan bu dört müzik öğretim programı için genel olarak, içeriklerin çok fazla değişmediğini, yalnızca kullanılan yöntemlerin çağın ve dönemin gerekleri doğrultusunda güncellenip değiştirildiğini söyleyebiliriz.

KAYNAKLAR

Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları. No:1

Altunya, E. (2001). *Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Uygulanan İlkokul Müzik Dersi Programlarının Çağdaş Program Geliştirme ilkelerine göre Değerlendirilmesi (1924-1994).* Bolu: AİBÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi.

Arslan, M. (2010). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri.* www.kiva.org (Erişim Tarihi, 2010)

Başaran, İ. E. (2006*). Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Basım Yayın Dağıtım

Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kitapları

Çelenk, S., Tertemiz N. ve Kalaycı N. (2000*). İlköğretim Programları.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Fer, S. (2005). *1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme.* Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu. Marmara Ün. Atatürk Eğitim Fak. ve başbakanlık Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi İstanbul*:*

İlkokul Programı. (1948). İstanbul: MEB Basımevi

İlkokul Programı. (1968). İstanbul: MEB Basımevi

İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı. (1994).Ankara: MEB Basımevi

Karataş, S. (2002). *Batılılaşma Döneminde Ders Program Değişimi.* Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Yayımlanmamış Yüksek lis. Tezi

Özalp, R.ve Ataünal, A. (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: MEB Kitapları

Turgut, F. (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: MEB Kitapları

Uçan, A. (1997*). Müzik Eğitimi. Ankara:* Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Adalet Matbaası

Yeni İlköğretim Programları (1-5 Sınıflar). (2006). Ankara: Pegem Yayıncılık

1948 programı ders dağılım çizelgesi

DERSLER	I. Devre			II. Devre	
	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Türkçe	10	7	7	6*	6*
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Matematik	4	4	4	4	5
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26
* Türkçe derslerinin 1'er saati Din Bilgisi alacak öğrenciler için ayrılmıştır.					

1968 programı ders dağılım çizelgesi

DERSLER*	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Türkçe	10	10	10	6	6
Matematik	5	5	5	4	4
Fen Bilgisi	-	-	-	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2
Resim-İş	1	1	1	2	2
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	3	3	3	3	3
Toplam	25	25	25	25	25
* Rehberlik ve Eğitici Çalışmalar 1., 2. ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi ders saatinde, 4. ve 5. sınıflarda ise Sosyal Bilgiler ders saati içinde yapılacaktır.					

1995 programı ders dağılım çizelgesi

DERSLER	SINIFLAR							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	5
Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-	-	-	-
Fen Bilgisi	-	-	-	3	3	3	3	3
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3	3	3	-
Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi	-	-	-	-	-	-	1	1
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	-	-	-	2
Yabancı Dil	-	-	-	2	2	4	4	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2	2	2	2
Resim-İş 2 2 2 1 1						1	1	1
Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	1	1	1
İş Eğitimi	-	-	-	3	3	3	3	3
Trafik ve İlk Yardım Eğitimi	-	-	-	-	-	1	-	1
Bireysel ve Toplu Etkinlik	3	3	3	-	-	-	-	-
Seçmeli Dersler	-	-	-	3	3	2	2	2
Toplam	30	30	30	30	30	30	30	30

2005'te de müzik ders saatleri 1995 programı ile aynıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİK YETENEĞİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARI, AKADEMİK ÖZYETERLİK ALGILARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Dr. Duygu PİJİ KÜÇÜK, Marmara Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmada, Müzik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin müzik yeteneklerine ilişkin özyeterlik algıları, akademik özyeterlik inançları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören toplam 76 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri Özmenteş tarafından geliştirilen Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği, Yılmaz, Gürçay ve Ekici tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Özyeterlik Ölçeği ve 2009-2010 öğretim yılı güz yarıyılı başarı notları ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri üzerinden istatistiksel analizler yapılarak sonuçlar sunulmuş, sonuçlara ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Müzik eğitimi, özyeterlik algısı, akademik başarı.*

1.Giriş

Bandura (1997) 'ya göre özyeterlik, yeteneklerimizle ilgili inancımıza dayanır ve bu inanç amaçlarımıza ulaşmak için gerekli olan davranışı düzenlemek ve ortaya koyabilmek için gereklidir. Özyeterlik, "bireyin yetenekleri hakkındaki kendini ikna edişi" olarak tanımlanmaktadır. Olumlu özyeterlik algısı, motivasyonu arttırmakta, yeni ve zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağlamakta ve çaba harcamaya istekli kılmakta; olumsuz özyeterlik algısı ise bireyin kendi inisiyatifi ile davranamamasına ya da yapılan bir işi sonuçlandırmadan bırakmasına neden olmaktadır (Jerusalem 2002, akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Bireyde özyeterlik algısı eksikse, birey ne yapacağını bilmesine rağmen, etkisiz davranışlar gösterebilir (Alcı, 2007). Çünkü birey, davranışlarının beklediği sonuçları doğuracağına inanmazsa, hayattaki güçlüklere karşı durabilme ve tepki göstermede isteksiz olur (Akbulut, 2006).

Akademik başarı bağlamında özyeterlik, öğrencinin akademik çalışma performansına duyduğu güveni oluşturmaktadır (Pintrich, 2000; akt. Özmenteş ve Özmenteş, 2008a). Öğrencilerin belirli bir

görev karşısındaki performanslarına ilişkin yargıları ve genel anlamda öğrenme ve anlamaya ilişkin inançları, akademik özyeterlik kavramı olarak tanımlanmaktadır. Bembenutty ve Zimmerman (2003: 5), yüksek düzeyde özyeterlik algısının görev seçimi, ısrar ve öğrenme taktiklerinin kullanımı ile bağıntılı olduğunu belirtmiştir. Bembenutty ve Karabenick (1998) ise, yüksek düzeyde özyeterlik algısını akademik başarı ve akademik doyumun gerçekleştirilmesi ile ilişkilendirmişlerdir. Başarıyı tadan ve yakalayan bireyler daha çok çalışmaya ve yoğunlaşmaya motive olmaktadır. Bireylerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksizlikleri başarıyı etkilemektedir. Başarı konusunda özgüvenini kaybedenler, yetenekleri olsa bile başarısız olmaktadırlar (Bandura, 1982).

Özyeterliği etkileyen diğer bir faktör yetenek algısıdır (Schunk ve Pajares, 2001). Erpenbeck ve Rosenstil kişisel yeteneği; yaratıcılık, eleştiri yeteneği, kendini düzenleme, motivasyon ve özyeterlik kavramları ile tanımlamışlardır. Eğitim sürecinde, sosyal yeteneklerin yanı sıra, bireyin kendi yeteneklerine ilişkin bakış açısının da dikkate alınması ve bunun bireyin eylem yeteneğinin önemli bir öğesi olarak kabul edilmesi gerektiği görüşü önem kazanmaktadır (Braun ve Gusy 2004; akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Bandura (1986, akt. Özmenteş ve Özmenteş, 2008a), çalışma sürecinde devamlılığın ve güdünün sağlanmasının özyeterlik algısı açısından öneminin altını çizmiş, birçok sanatçı ve yazarın çalışmalarını sürdürme ve bitirme konusundaki üstün gayret ve azimleri sayesinde başarılı olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda müzik eğitiminde bireylerin, müziği öğrenmede özyeterlik algısına sahip olmaları, onların müzikal gelişimlerinin sürdürülebilmesi, tutumlarının gelişmesi ve performanslarının yükseltilmesi açılarından önem kazanmaktadır (Özmenteş ve Özmenteş, 2008a). Performans öncesi evrede güven, özyeterlik, güdü ve ilgi gibi duyuşsal özellikler, müzikal başarı ile ilgili temel gereklilikler olarak görülebilir (Özmenteş, 2008).

Araştırmalar, özyeterliğin farklı bileşenlerini ayırt etmeye başlayıp, özyeterlik algısını belirlemeye yönelik ölçme araçları oluştururken, müzik alanında da birkaç çalışmaya rastlanmaktadır (Ritchie and Williamon, 2007). Konuyla ilgili olarak McPherson ve Zimmerman (2002; akt. Katsochi, 2008) ve Maehr, Pintrich, ve Linnenbrink (2002; akt. Katsochi, 2008) çalgı eğitiminde özyeterlik algısının en önemli etken olduğunu saptamışlardır. McPherson ve McCormick (1999, 2000, 2003, ve 2006; akt. Katsochi, 2008) 'in çalışmalarının sonuçları, özyeterlik algısının genç müzisyenlerin başarılarında en önemli etken olduğunu göstermiştir. Nielson (2004; akt. Katsochi, 2008) çalgı ve ses eğitimi alan öğrencilerin daha yüksek özyeterlik algısına sahip olduklarını belirtmiştir (Katsochi, 2008). Tüm bu sonuçlar birleştirildiğinde ve özyeterlik algısının öğrenme ile olan ilişkisi hatırlandığında, müziksel ürünlerin derinden incelenmesi açısından özyeterlik algısının önemi anlaşılacaktır (Özmenteş ve Özmenteş, 2008b). Özetle, öğrenme, gelişim, güdü ve özdüzenleme gibi alanlarda oldukça önemli etkileşimleri bulunan bir duyuşsal özellik olan özyeterlik kavramı, müzik eğitimi boyutunda da ele alınması gereken önemli konulardan biridir (Özmenteş ve Özmenteş, 2008a). Müzik öğretmeni adayların müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve akademik özyeterlik algılarının belirlenmesi, onların kendilerini daha iyi tanımlayabilmelerine olanak sağlayacak ve bu farkındalık akademik başarılarını da etkileyebilecektir. Ayrıca, öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin saptanmasıyla, müzik öğretmenliği eğitimi programlarının yeniden düzenlenmesi ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutulması hedeflenmektedir.

Bu düşüncelerden hareketle, bu araştırmada Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin müzik yeteneklerine yönelik özyeterlik algıları, akademik özyeterlik algıları, akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları, akademik özyeterlik algıları ve akademik başarıları hangi düzeydedir?

2. Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları ile akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Müzik öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmada tarama modellerinin bir çeşidi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemektedir (Karasar, 1995). Müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısı, akademik özyeterlik algısı ve akademik başarı araştırmanın bağımlı değişkenleridir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 76 öğrenci yer almıştır. Örneklem 46'sı kız, 30'u erkek öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin 44'ü birinci sınıf öğrencisi, 32'si ise ikinci sınıf öğrencisidir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği ve öğrencilerin 2009-2010 öğretim yılı güz yarıyılı müzik dersleri (piyano, bireysel çalgı, bireysel ses eğitimi, müzik teorisi ve işitme eğitimi) başarı puanları ile toplanmıştır.

Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği: Özmenteş ve Özmenteş (2008b) tarafından lise ve üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin maddeleri, müzik eğitimi alanından Self-Esteem of Musical Ability (a=.91) (Schmitt, 1979; akt. Özmenteş ve Özmenteş, 2008b) ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Ölçeği (a= .87) (Özmenteş, 2004; akt. Özmenteş ve Özmenteş, 2008b) adlı ölçekler incelenerek oluşturulmuştur. Ölçek tek faktörden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90'dır. Ayrıca ölçeğin iki yarı güvenirliği Spearman Brown formülüne göre hesaplanmış ve r:.90 olarak bulunmuştur. Ölçekte 20 madde yer almaktadır. Bu araştırmanın örneklemi üzerinden Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği için yapılan güvenirlik çalışmasında, tüm ölçek için Cronbach Alpha değeri .95 (Spearman-Brown: .94, Guttmann: .94) 'dir.

Akademik Özyeterlik Ölçeği: Jerusalem ve Schwarzer (1981; akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007) tarafından geliştirilen ve tek boyut içeren orijinal ölçek, akademik özyeterlik için anlamlı bir yapı gösteren 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler "4'lü Likert Tipi Ölçek" (bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor) formundadır. Orijinal

ölçek 68 tıp fakültesi öğrencisine uygulanarak geliştirilmiş ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri .87 olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, ölçeğin geçerliğini, içerik, mantık ve psikolojik bazı değişkenlerle korelasyonuna bakarak test etmişler, ölçeğin içeriğinin konuya uygunluk gösterdiğini ve test edilen diğer psikolojik özelliklerin ölçeğin geçerliği için bilgi verdiğini belirtmişlerdir (Jerusalem ve Schwarzer, 1981; akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Akademik Özyeterlik Ölçeği Yılmaz, Gürçay ve Ekici tarafından Türkçe'ye çevrilerek, 672 üniversite öğrencisine uygulanmış, geçerlik ve güvenirliği belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, orijinal ölçekte 7 olan madde sayısı, Türkçe ölçekte de korunmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre, Türkçe ölçeğin de orijinal ölçek gibi tek boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri .79 olarak belirlenmiştir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Bu araştırmanın örneklemi üzerinden Akademik Özyeterlik Ölçeği için yapılan güvenirlik çalışmasında, Cronbach Alpha değeri .71 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Öğrencilerin müzik yeteneklerine yönelik özyeterlik algısı puan ortalamaları, akademik özyeterlik algısı puan ortalamaları ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesine yönelik Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu istatistiksel analiz yöntemi, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2004).

Araştırma kapsamında kullanılan tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi minimum .05, maksimum .01 olarak kabul edilmiş, araştırmanın verileri SPSS 12.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları, akademik özyeterlik algıları ve akademik başarılarının tanımlayıcı değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları, akademik özyeterlik algıları ve akademik başarı puanlarının tanımlayıcı değerleri

	n	*Min.*	*Max.*	*x*	*ss*
Müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısı puanı	76	40	100	76.92	11.24
Akademik özyeterlik algısı puanı		14	27	20.07	2.96
Akademik başarı puanı		36	91	67.88	11.45

Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısı puan ortalaması 76.92 (20-100), akademik özyeterlik algısı puan ortalaması 20.07 (7-28), akademik başarı puan ortalaması ise 67.88 (0-100)'dir. Bu sonuca göre, müzik öğretmeni adaylarının bu üç ölçme aracından aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, müzik yeteneklerine yönelik özyeterlik algısı, akademik özyeterlik algısı ve akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmektedir.

"Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yönelik, müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısı puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analizleri ile belirlenmiş, bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyon katsayısı

	n	*x*	*ss*	*sd*	*r*	*p*
Müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısı puanı	76	76.92	11.24	74	.235	.04*
Akademik başarı puanı		67.88	11.45			

*p<.05

Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde, müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısı puanları ile akademik başarı puanları arasında .05 düzeyinde olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısı düzeyi yükseldikçe, akademik başarının da yükseldiği söylenebilir.

"Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları ile akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt aranmış, müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları ile akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analizleri yapılmış, bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları ile akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyon katsayısı

	n	*x*	*ss*	*sd*	*r*	*p*
Müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısı puanı	76	76.92	11.24	74	.375	.001*
Akademik özyeterlik algısı puanı		20.07	2.96			

*p<.01

Tablo 3'e göre, müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısı puanları ile akademik özyeterlik puanları arasında .01 düzeyinde olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısının yüksek olmasının, akademik özyeterlik algısının yükselmesiyle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analizleri ile belirlenmiş, bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Müzik öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyon katsayısı

	n	*x*	*ss*	*sd*	*r*	*p*
Akademik başarı puanı	76	67.88	11.45	74	.332	.003*
Akademik özyeterlik algısı puanı		20.07	2.96			

*p<.01

Müzik öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, akademik başarı puanları ile akademik özyeterlik algısı puanları arasında .01 düzeyinde olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, akademik başarının yükselmesiyle birlikte, akademik özyeterlik algısı düzeyinin de yükseldiğini söylemek mümkündür.

4. Tartışma

Araştırma sonuçları, müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneklerine yönelik özyeterlik algıları, akademik özyeterlik algıları ve akademik başarıları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Bandura'nın, özyeterlik algısının bireyin etkinliklerinin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilediği konusundaki görüşü, birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalarla da, bir durumla ilgili özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmedikleri, ısrarlı ve sabırlı oldukları doğrulanmıştır (Aşkar ve Umay, 2001). Müzik eğitimi sürecinde de, bireyin yetenek düzeyinin ve çalışma alışkanlıklarının yanı sıra, müzik yeteneğine yönelik özyeterlik ve akademik özyeterlik algısı, akademik başarı düzeyini etkilemektedir. Özmenteş ve Özmenteş (2008a) tarafından yapılan "Çalgı Eğitiminde Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik ve Kişisel Özellikler Arasındaki İlişkiler" başlıklı çalışmada, öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik algısı düzeylerinin onların günlük çalgı çalışma sürelerine ve çalgı deneyimlerine göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. McPherson ve Zimmerman (2002; akt. Katsochi, 2008) ve Maehr, Pintrich, ve Linnenbrink (2002; akt. Katsochi, 2008) çalgı eğitiminde özyeterlik algısının en önemli etken olduğunu saptamışlardır. McPherson ve McCormick (1999, 2000, 2003, ve 2006; akt. Katsochi, 2008) 'in çalışmalarının sonuçları, özyeterlik algısının genç müzisyenlerin başarılarında en önemli etken olduğunu göstermiştir. Nielson (2004; akt. Katsochi, 2008) çalgı ve ses eğitimi alan öğrencilerin daha yüksek özyeterlik algısına sahip olduklarını belirtmiştir (Katsochi, 2008). Frakes (1984; akt. Hallam, 2010) müzik etkinliklerine katılan bireylerin müzikal başarıları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Ayrıca çalışmada, müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin müzik eğitimlerine daha istekli bir şekilde devam ettikleri saptanmıştır. Eldeki araştırma bulguları, bu çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin akademik özyeterlik algısı düzeylerinin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yılmaz, Gürçay ve Ekici

(2007) tarafından Akademik Özyeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması'na ilişkin yapılan çalışmada, çalışma grubunun akademik özyeterlik düzeyinin yüksek olduğu (x = 20, 43) tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin kendi alanlarına ilişkin öğrenmelerine dair özyeterlik algılarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir ve öğrencilerin kendi alanlarında başarılı olabileceklerine dair bir tahmin yürütülmesini sağlayabilir. Adeyamo (2007) tarafından üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları, akademik özyeterlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada, öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu araştırmanın bulguları, bahsedilen çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Toplumun okuldan beklentilerinin giderek arttığı ve çeşitli gelişmelerin sonucunda öğrenmenin yapısında meydana gelen değişmeler nedeniyle, müzik öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinin, kendilerini bekleyen yeni rollerini oynamalarına yardım edecek şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Müzik öğretmenliği eğitiminin geliştirilmesi, müzik öğretmenlerin mesleğe başladıklarında daha fazla söz sahibi olmalarını, kendilerine daha fazla güvenmelerini, daha olumlu özyeterlik algısı geliştirmelerini sağlayacaktır. Toplumun ihtiyaçlarını bilen ve kendi yetenek düzeyinin farkında olan müzik öğretmeni adayı, müzik öğretmenliğine uygun kişisel özelliklere sahip, müzik öğretim yöntemlerini etkili şekilde kullanan, alanına hâkim olan ve bunu çevresinde hissettiren bir kimliğe kavuşacaktır (Morgil, Seçken, Yücel, 2004).

Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneklerine yönelik özyeterlik algıları, akademik özyeterlik algıları ve akademik başarıları arasında tespit edilen olumlu yönde anlamlı ilişkiler, beklenen sonuçları doğrular niteliktedir. Öğretmen adaylarının alan eğitimlerine yönelik yetenekleri konusundaki özyeterlik algıları, onların akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemiştir. Müzik öğretmenliği eğitimi sürecinde, öğrencilere alanlarına yönelik performans kazandırmanın yanında, onların yeteneklerine ve akademik başarılarına yönelik yüksek özyeterlik algısı geliştirmeleri ve bu algılarının farkındalığı için gerekli ortamlar yaratılmalıdır. Öğrencilere performans gösterebilecekleri ortamlar hazırlanarak başarı duygusunun yaşatılması gerekmektedir. Öğrencilerin müzik yeteneğine ve akademik özyeterliğe yönelik algılarının olumlu yönde gelişmesi için Öğretmenlik Uygulaması gibi mesleki uygulamaya yönelik derslerde öğrencilerin daha etkin olması, kendilerini daha iyi ifade etmeleri sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Adeyamo, D. A. (2007). *Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students*. Psychology Developing Societies, 19, 119-213.

Akbulut, E. (2006). *Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24–33.

Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü.* Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). *İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*,* 1–8.

Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. American Psychologist *37* (2).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bembenutty, H. & Karabenick, S. A. (1998). *Individual differences in academic delay of gratification*. Eastern Psychological Association'da sunulan bildiri*,* Boston. [Online]: http://www.eric.ed.gov adresinden 24 Ekim 2010 tarihinde indirilmiştir.

Bembenutty, H. ve Zimmerman, B. J. (2003). *The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement*. American Educational Research Association Kongre Kitabı*,* 345-369. Chicago, IL, A.B.D

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Hallam, S. (2010). *21st century conceptions of musical ability*. Psychology of Music, 38 (3), 308-330.

Karasar, Niyazi. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (7. Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Katsochi, C. (2008). *Students' self-beliefs and music instruction: A literature review.* (ed. M. M. Marin, M. Knoche ve R. Parncutt) Proceedings of the First International Conference of Students of Systematic Musicology (SysMus08) Graz, Austria.

Morgil,İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). *Kimya öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6 (1), 62-72.

Özmenteş, S. (2008). *Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme taktikleri*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (16), 157–175.

Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2008a). *Çalgı eğitiminde müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiler.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (24). Türkiye'de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi 295

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Özmenteş, G. ve Özmenteş, S. (2008b). *Müzik yeteneğine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi*. 1. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Ritchie, L. & Williamon, A. (2007). *Measuring self-efficacy in music. International Symposium on Performance Science*, 307-312. [Online]: www.performancescience.org adresinden 24 Ekim 2010 tarihinde indirilmiştir.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2001). *The Development of Academic Self-efficacy*. (ed. A. Wigfield & J. Eccles), Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press.

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). *Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 253-259.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ VEREN KURUMLARDA UYGULANAN "MÜZİK BİÇİMLERİ" (FORM BİLGİSİ) DERS İÇERİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Ebru BULUR, Marmara Üniversitesi

ÖZET

"Müzik Biçimleri" dersi, müziği tanıyan, müzikal formasyonu gelişmiş bireyler yetiştirebilmek açısından oldukça önemli bir derstir. Alanında iyi bir bilgi birikimine sahip olan müzisyenler yetiştirebilmek, mesleki müzik eğitiminin de başlıca hedeflerinden biri olmalıdır. Yapılan bu araştırma, mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda uygulanan "Müzik Biçimleri" (Form Bilgisi) dersinin hedef, kapsam süre, kullanılan yöntemler, kaynak kitaplar açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, tarama yöntemi kullanılarak örneklem grubunda yer alan okulların "Müzik Biçimleri" ders programlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan programlar karşılaştırılarak, olumlu ve olumsuz yönleri saptanmıştır. Araştırmanın evrenini tüm mesleki müzik eğitimi veren kurumlar oluşturmaktadır. Ancak, araştırma, İstanbul il sınırları içinde yer alan Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda ve İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'da yürütülen "Müzik Biçimleri" ders programlarıyla sınırlandırılmıştır.Uygulanmakta olan "Müzik Biçimleri" ders programlarını ortaya koymak, programlarda yer alan olumsuz tarafları tartışmak ve bazı çözüm önerileri sunmak adına yapılan bu araştırma, donanımlı bireyler yetiştirmede sağlayacağı katkı bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: *Mesleki Müzik Eğitimi, Müzik Biçimleri*

1. Giriş

"Müzik eğitimi" bireyin genel ve müziksel davranışlarında kendi müziksel yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişmeler oluşturma süreci olarak tanımlanabilir (Uçan, 1997:40)".

Uçan, müzik eğitiminin aşağıdaki boyutlardan oluştuğunu belirtir:

Müziksel işitme okuma yazma eğitimi, şarkı söyleme eğitimi, çalgı çalma eğitimi, müzik dinleme eğitimi, müziksel bilgilenme eğitimi, müziksel yaratma eğitimi, müziksel beğeni geliştirme eğitimi, müziksel kişilik geliştirme eğitimi (Uçan,1997:40).

Her birey, öğrenim hayatı içinde az ya da çok müzik eğitimi alır. Ancak mesleki müzik eğitimi almak isteyen bireylerin bazı müziksel yeteneklere sahip olması gereklidir. Tarman, müzik yeteneğini, müziksel işitme-ayrımsama, müziksel okuma-yazma, müziksel söyleme-çalma, becerilerinden bir ya da birkaçına ilişkin devinişsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır (Tarman, 2006:28)". Alanında iyi bir bilgi birikimine sahip müzisyenler yetiştirebilmek, mesleki müzik eğitiminin de başlıca hedeflerinden biri olmalıdır.

Mesleki müzik eğitiminde "müzik kuramları eğitimi"nin önemli bir yeri vardır. Müzik kuramları, temelde, insanın vazgeçilmez bir ögesi olduğu müzik olgusunu tanımlama, anlama, betimleme, açıklama/yorumlama, yordama, belirleme ve denetleme gereksiniminden doğar ve bu gereksinimi giderebilmesi için gereklidir (Uçan,1997:165). Müzik kuramları, müziğin özünü, temelini, oluşumunu açıklayan bir temel eğitimdir. Genel müzik bilgisi, solfej, armoni, kontrpuan, müzik biçimleri, müzik analizi, bu eğitimin içinde yer alan sanatsal dallardır.

Müzik kuramlarının bir dalı olan "Müzik Biçimleri" (Form Bilgisi) dersi, müziği tanıyan, anlayan, müzikal formasyonu gelişmiş bireyler yetiştirebilmek için mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda okutulan önemli bir derstir. "Bütün sanat eserlerinde biçim vardır: Mimarlıkta, heykelde, şiirde, resimde, tiyatroda, karikatürde, edebiyatta ve müzikte... Eseri bütünleyen biçim olduğuna göre, müzikçilerin ve bilinçli dinleyicinin müzik biçimlerini tanıması gerekir. Müzik sanatında bu bilgi alanına "biçim bilgisi" ya da uluslararası deyişle "form bilgisi" denir" (Say, 2001:135). Biçim bir eserin birlik ve bütünlüğe erişme yoludur (Hodeir,1994:23).

"Form Bilgisi Eğitimi, başlangıcından günümüze kadar çok sesli müziğin ezgi, ritm, armoni ve formla ilgili yapılarını inceleyerek mevcut biçimler hakkında gerekli bilgiler vermeye, müzik eserlerinin yapı ve şekillerini tanıtmaya yönelik bir eğitimdir." (Özbek,2003:6). Bu eğitimi alabilmek ve bu dersi anlayabilmek için öğrencilerin bazı becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu becerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Temel müzik bilgisine sahip olmak, (gam- mod biligisi, aralık akor bilgisi, anahtar bilgisi vs)

2. Temel sesleri, aralıkları, akorları duyabilme yeteneği kazanmış olmak,

3. Temel armoni bilgisine sahip olmak (üç ve dört sesli akorları çözümleyebilmek, akora ait olmayan sesleri tanımlayabilmek, temel fonksiyon bilgisi kazanmış olabilmek)

Mesleki müzik eğitimi veren kurumların amaçlarına göre müzik biçimleri dersinin ders içerikleri de değişiklik gösterebilir. Sanatçı yetiştiren kurumlar ve müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar birbirinden farklı kurumlardır. Ancak genel müzik kuramları eğitimi kapsamında, yukarıda sıralanan kazanılması beklenen davranışlar her kurum için aynı olmalıdır.

Genel müzik kuramları içinde yer alan müzik biçimleri dersinin konu başlıklarını genel olarak şöyle sıralayabiliriz.

1. Biçim (Form) kavramı- biçimin temel öğeleri (Motif, cümle, dönem)

2. Şarkı Formları (İki ve üç kesitli basit ve bileşik yapılar, triolu şarkı formu

3. Rondo Formları

4. Sonat ve Sonat Allegrosu Formu

5. Çeşitleme (varyasyon) Formu (tema ve varyasyon kavramı, passacaglia,chaconne)

6. Süit-Konçerto-konçerto grosso-uvertür

7. Polifonik Formlar (prelüd, kanon, envansiyon, füg)

Müzik Biçimleri dersi, öğrencilere yaratıcı düşünme, ilişkilendirme, analiz etme gibi becerileri kazandırır. Anadolu güzel sanatlar lisesi 12. sınıf müzik biçimleri programına göre bu dersle ulaşılması beklenen alana özgü beceriler şunlardır:

1. Bestecilik becerisi

2. Yorumculuk becerisi

3. Çözümleme becerisi

4. Dinleme becerisi

Müzik biçimlerini bilmek, öğrencilerin iyi bir dinleyici olmalarına katkıda bulunabilir. Eserlerin biçimini analiz ederek dinlemek ise daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir. Bir eserin biçiminin analiz edilmesi, genel özelliklerini anlama çabası çözümleme becerisini geliştirebilir. Bir eserin anlaşılır ve güzel bir biçimde seslendirilmesi o eserin özelliklerini ve yapısını bilmekle mümkün olduğundan, çalgı çalan öğrencilerin biçimini bildikleri eserleri daha iyi yorumlamaları beklenebilir. Müzik biçimleri bir yaratıcılık eğitimidir. Öğrenciler eserlerin biçimlerini inceleyerek yeni eserler yaratma becerisi kazanabilir.

Müzik biçimleri eğitimi, müzik kuramlarının kapsamından ötürü bilişsel ağırlıklı davranışları içerir. Ancak bilişsel davranışlarla birlikte duyuşsal alanla da ilişkilidir. Mesleki müzik eğitimi veren kurumlara yönelik hazırlanan bir müzik biçimleri dersi model çalışmasında bilişsel ve duyuşsal alana yönelik hedefler şöyle belirlenmiştir:

Bilişsel Alana Yönelik Hedefler:

Müziksel biçimin temel öğeleri arasındaki ilişkileri gösterebilme; Basit müzik biçimlerini kavrayabilme; Dinlediği müzikleri notadan izleyerek temel biçim öğelerine ayırabilme; Müziksel biçim çerçevesinden hareketle "bestelemeye" yönelik temel birikime sahip olabilme.

Duyuşsal Alana Yönelik Hedefler:

Müzik biçimleri alanıyla ilgili yayımları edinebilme; Bilinçli bir müzik dinleyicisi olmanın doğru bir müziksel çözümleme için gerekliliğinin farkına varabilme; Düzeyine uygun her türlü müzik eserini biçimsel çözümlemeden zevk alabilme; Bir müzik eserinin sanat değeri taşıması için biçimsel yönden mükemmel olması gerekliliğini kabul edebilme; Müziksel biçim çerçevesinden hareketle bestelemeye yönelik bir birikime sahip olabilme konusunda isteklilik gösterebilme (Berki, 1999:31). Anlaşıldığı gibi müzik biçimleri dersi, nitelikli müzisyenler yetiştirebilmek üzere uygulanan önemli bir derstir. Müzik biçimleri eğitimini alan bireyler, dersin hedeflerine göre bazı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları kazanırlar. Bu davranışları ise şöyle sıralayabiliriz:

1.Bireyler, literatürde bulunan eserler hakkında somut bilgilere ulaşır, eserlerin dönemsel özelliklerini tanır, benzerlikleri ve farklılıkları algılayabilme becerisi kazanır.

2. Bireyler çalıştıkları eserleri dinleyerek, dönemsel özelliklere göre yorumlayabilme yeteneği kazanır.

3.Bireylerin gelişmiş bir analiz yeteneği kazanmış olmaları, genel kültür gelişimlerini de desteklemeye yardımcı olur.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda okutulan müzik biçimleri dersini müzik eğitimi veren kurumların özelliğine göre daha verimli olarak planlayabilmek üzere yapılan bu çalışma, müzik biçimleri ders içeriğinin, bu derse ayrılan sürenin, kullanılan kitapların, farklı kurumlarda uygulanan programlar arasındaki benzerliklerin veya farklılıkların incelenmesi genel amacıyla bir durum tespiti niteliğindedir.

2. Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Uygulanmakta Olan Müzik Biçimleri Dersi

Konservatuvarlar, bir ülkenin sanat eğitimine, sanata bakışına ve kültürünün şekillendirilmesine önemli etkileri olan sanat kurumlarıdır. Mesleki müzik eğitimi veren konservatuvarlar; profesyonel müzisyenler ve sahne sanatçısı yetiştiren müzik eğitiminde önemli bir yeri olan eğitim kurumlarındandır.

YÖK'ün tanımına göre konservatuvarlar "Müzik ve sahne sanatlarında sanatçı yetiştiren bir yükseköğretim kurumudur." (YÖK, 2006:16)

İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda uygulanan müzik biçimleri dersi Müzik Anasanat Dalı'nda ve Opera Anasanat Dalı'nda farklılık göstermektedir. Müzik bölümlerinde 12. Sınıfta başlayan müzik biçimleri dersi haftada üç saat olarak uygulanmaktadır. Lisans I ve lisans II de de hafta da üç saat olarak devam etmektedir. Böylece öğrenciler üç sene boyunca bu eğitimi almaktadırlar. Ancak Opera Anasanat Dalı öğrencileri sadece lisans IV de iki dönem boyunca bu dersi haftada iki saat olarak görmektedirler. Konservatuvarda her öğretim yılında esas meslek dersleri bir önceki yılın tamamlayıcısı olarak kabul edilir. Bu nedenle ders geçme değil sınıf geçme sistemi uygulanır. Dersler senelik olarak belirlenir. Aşağıdaki tabloda, Opera Anasanat Dalı'nda, Müzik Kuramları başlığı altında bulunan dersleri incelediğimizde, solfej eğitiminin 4 yıl armoni eğitiminin 2 yıl, müzik biçimlerinin ise 1 yıl olarak okutulduğunu görmekteyiz. Solfej eğitiminin ardından armoni eğitimi başlamaktadır en son yıl ise form bilgisi dersi okutulmaktadır.

Tablo 1: İ.Ü. Devlet Konservatuvarı Opera Anasanat Dalı Ders Programı

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DEVLET KONSERVATUVARI 2007-2008
LİSANS DEVRESİ HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

Bölümü : Sahne Sanatları
Anasanat Dalı : Opera
Sanat Dalı : Opera

DERSİN ADI	YILI	Haz.1	Haz.2	Lis.1	Lis.2	Lis.3	Lis.4
	DERS SAATİ						
X Şan		2	2	2	3	3	3
X Solfej		6	6	6	6	-	-
X Sahneye Hazırlık		-	2	-	-	-	-
X Sahne		-	-	2	4	6	6
X Koro		-	-	4	4	4	4
X Yardımcı Piyano		1	1	1	1	-	-
X Armoni		-	-	-	-	3	3
Korrepetisyon		2	2	2	3	3	3
Form Bilgisi		-	-	-	-	-	2
Hareket		-	2	-	-	-	-
Mimik		-	-	2	2	-	-
Tarihi Danslar		-	2	-	-	-	-
Müzik Bilgisi		1	1	-	-	-	-
Müzik Tarihi		-	-	3	3	-	-
Opera Tarihi		-	-	-	-	3	3
Sanat Tarihi		2	2	-	-	-	-
Türkçe Metinli Müzikli Diksiyon		-	-	-	-	2	-
İtalyanca		4	4	-	-	-	-
Almanca Diksiyon		1	1	-	-	-	-
Fransızca Diksiyon		-	1	1	-	-	-
Eskrim		-	-	-	2	2	-
Dekor-Kostüm		-	-	-	-	2	2
Estetik		-	-	2	2	-	-
Ensemble		-	-	2	2	3	3
Türk Dili		-	-	3	-	-	-
Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi		-	-	3	-	-	-
Yabancı Dil		-	-	2	-	-	-
	GENEL TOPLAM:	19	26	35	32	31	29

(X)Esas Meslek Dersi

Eğitim fakülteleri ise bilindiği üzere öğretmen yetiştiren kurumlardır. 1998 -1999 eğitim – öğretim döneminde, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda solfej, armoni, genel müzik kuramları ve müzik biçimleri dersi, Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi dersi kapsamında uygulanmaktaydı ve haftada 6 saat olarak üç dönemle sınırlandırılmıştı. Bu kadar çeşitli derslerin bir arada tek bir ders altında toplanması ve üç dönem olarak öngörülmesi pek çok araştırmaya da konu olan sıkıntılı bir durumdu. 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya koyulan müzik öğretmenliği lisans programında ise müzik biçimleri dersi ayrı bir ders olarak planlanmıştır. Yoğun bir içeriğe sahip dersin programdaki yeri VI. dönemdir ve haftada iki saat olarak uygulanmaktadır.

Müzik Öğretmenliği lisans programında müzik biçimleri ders tanımı ise şöyle yapılmıştır: Biçim kavramı ve gerekliliği, müzikte biçimin temel ögeleri, motif, cümle, dönem (periyod) ve aralarındaki ilişkiler; Klasik Batı müziğinde kullanılan şarkı formları, çeşitleme, suit, rondo, sonat, sonat allegro formu, füg, diğer tür ve biçimler. Geleneksel Türk Halk ve Sanat Müziği ve Uluslararası Popüler Müzikte biçimler (YÖK, 2006). Aşağıdaki programda Müzik Kuramları başlığı altındaki dersler incelendiğinde, 6 dönem Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi, 4 dönem Armoni- Kontrpuan- Eşlik dersi ve 1 dönem de Müzik Biçimleri dersinin okutulduğu görülmektedir.

Tablo 2:Müzik Öğretmenliği Lisans Programı

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müziksel İşitme Okuma Yazma I	2	2	3
A	Piyano I	1	0	1
A	Bireysel Çalgı I	1	0	1
A	Bireysel Ses Eğitimi I	1	0	1
A	Okul Çalgıları I (Gitar-Bağlama-Blokflüt)	0	2	1
GK	Müzik Kültürü	2	0	2
GK	Felsefe	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkilap Tarihi I	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		**19**	**4**	**21**

II. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müziksel İşitme Okuma Yazma II	2	2	3
A	Piyano II	1	0	1
A	Bireysel Çalgı II	1	0	1
A	Bireysel Ses Eğitimi II	1	0	1
A	Okul Çalgıları II (Gitar-Bağlama-Blokflüt)	0	2	1
A	Koro I	0	2	1
GK	Genel Müzik Tarihi	2	0	2
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkilap Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		**17**	**6**	**20**

III. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müziksel İşitme Okuma Yazma III	2	2	3
A	Piyano III	1	0	1
A	Bireysel Çalgı III	1	0	1
A	Bireysel Ses Eğitimi III	1	0	1
A	Koro II	2	2	3
A	Armoni-Kontrpuan-Eşlik I	2	0	2
A	Geleneksel Türk Halk Müziği	2	0	2
A	Okul Çalgıları (Gitar-Bağlama-Blokflüt) III*	0	2	1
GK	Türk Müzik Tarihi	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
TOPLAM		**18**	**8**	**22**

IV. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müziksel İşitme Okuma Yazma IV	2	2	3
A	Piyano IV	1	0	1
A	Bireysel Çalgı IV	1	0	1
A	Bireysel Ses Eğitimi IV	1	0	1
A	Koro III	2	2	3
A	Armoni-Kontrpuan-Eşlik II	2	0	2
A	Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulaması	0	2	1
A	Elektronik Org Eğitimi*	0	2	1
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		**16**	**10**	**21**

V. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müzik İşitme Okuma Yazma V	2	0	2
A	Piyano V	1	0	1
A	Bireysel Çalgı V	1	0	1
A	Armoni- Kontrpuan-Eşlik III	2	0	2
A	Koro IV	1	2	2
A	Orkestra/Oda Müziği I	1	2	2
A	Geleneksel Türk Sanat Müziği	2	0	2
A	Eşlik Çalma*	0	2	1
A	Eğitim Müziği Dağarı	2	0	2
GK	Güncel ve Popüler Müzikler*	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		**16**	**8**	**20**

VI. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müziksel İşitme Okuma Yazma VI	2	0	2
A	Piyano VI	1	0	1
A	Bireysel Çalgı VI	1	0	1
A	Armoni-Kontrpuan-Eşlik IV	2	0	2
A	Koro V	1	2	2
A	Orkestra/Oda Müziği II	1	2	2
A	Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması	0	2	1
A	Çalgı Bakım Onarım Bilgisi*	0	2	1
A	Müzik Biçimleri	2	0	2
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
TOPLAM		**14**	**10**	**19**

VII. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Piyano VII*	1	0	1
A	Bireysel Çalgı VII	1	0	1
A	Koro VI	2	2	3
A	Orkestra/Oda Müziği III	1	2	2
A	Türk Müziği Çokseslendirme*	0	2	1
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
GK	Oyun, Dans ve Müzik*	0	2	1
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
TOPLAM		**14**	**16**	**22**

VIII. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Koro ve Yönetimi	0	2	1
A	Orkestra/Oda Müziği ve Yönetimi	1	2	2
A	Bireysel Çalgı ve Öğretimi	1	0	1
A	Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar*	0	2	1
A	Eğitim Müziği Besteleme	2	2	3
A	Piyano ve Öğretimi	1	0	1
MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
TOPLAM		**11**	**14**	**18**

GENEL TOPLAM	**Teorik**	**Uygulama**	**Kredi**	**Saat**
	125	76	163	201

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri

3. Her İki Kurumda Verilen Müzik Biçimleri Dersinin Karşılaştırılması

M.Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ile İ.Ü. Devlet Konservatuvarı'nda uygulanan müzik biçimleri ders içerikleri kurumların amaçlarına göre farklılıklar göstermektedir. İncelenen programlara göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ile Opera Anasanat Dalı öğrencilerinin müzik biçimleri ders programını karşılaştırmak daha uygun bulunmuştur. Her iki kurumda da eğitime başlama yaşı aynıdır ve her iki kurumda da müzik biçimleri dersi haftada iki ders saati olarak uygulanmaktadır. Aşağıdaki tabloda her iki kurumun ders amacını görmekteyiz.

Tablo 3: Dersin Amacı

Dersin amacı	
İ.Ü. Devlet Konservatuvarı	**M.Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı**
Klasik, Romantik ve Geç Romantik Dönemlere ait özellikle vokal yapıtların yapısal özelikleri, olağan ve olağandışı örneklerle, teorik olarak dinletilerle ele alınır. Farklı dönemlere ait yapıtların müzik analizleri yapılır.	Başlangıcından günümüze kadar tek ve çoksesli müziğin ezgi, ritm, armoni ve formla ilgili yapılarını inceleyerek mevcut formlar hakkında gereken bilgileri vermeyi, müzik eserlerinin yapı ve şekillerini tanıtmayı amaçlar.

Yukarıdaki tabloyu incelediğimizde İ.Ü. Devlet Konservatuvarı Opera Anasanat Dalı, amacına yönelik öncelikle vokal yapıtların incelenmesini daha uygun bulmuştur. Vokal yapıtlara ek olarak müzik analizini de bu ders içine dahil etmiştir. M.Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda ise derse ayrılan süreyi göz önünde bulundurursak, öğrencilere bu dersin konu başlıklarını tanıtarak inceleme imkanı bulamadan yüzeysel olarak bilgilendirme amaçlı gerçekleştirilebileceğini görüyoruz.

Tablo 4: Dersin Hedefi

Dersin Hedefi	
İ.Ü. Devlet Konservatuvarı	**M. Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı**
Farklı dönemlere ait farklı tür ve şekiller öğrenilir. Seslendirilen yapıtların tanımı yapılarak daha doğru icrası sağlanır. Yapıtların kavranmasında, ezberlenmesinde büyük kolaylık sağlar.	Tür ve biçim kavramını bilir. İç ve dış yapıyı bilir. İncelediği eserler üzerinde bu yapıları açıklar. Müzik biçimlerinin öğelerini bilir, eserler üzerinde dinleyerek çözümlemeler yapar. Şarkı formlarının yapısını bilir, dinlediği eserlerin formunu anlar. Büyük biçimlerin özelliklerini bilir, nota üzerinde dinleyerek çözümlemeler yapar. Polifon biçimleri bilir, dinlediği eserleri anlayabilir ve üzerinde çözümlemeler yapar.

İ.Ü. Devlet Konservatuvarı'nın hedeflerine göre, bireyler incelediği eserler üzerinde yapacağı form analizi ile daha mükemmel bir yorumlama yeteneği kazanır. Farklı dönemlere ait yapıtları inceleyerek dönemsel farklılıkları tanır.

M. Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı' nın hedeflerine göre, öğretmen adaylarının dinledikleri eserleri analiz edebilme yeteneği kazanabilmeleri, eserleri tanımalarına, daha iyi yorumlamalarına ve öğrencilerine tanıtmalarına olanak sağlar.

Tablo 5: Dersin İçeriği

Dersin İçeriği	
İ.Ü. Devlet Konservatuvarı	**M. Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı**
Cümle - Dönem	Tür ve Biçim kavramı ve gerekliliği, Müzikte iç yapı, dış yapı
Basit iki kesitli form	Müzik biçimlerinin öğeleri (motif, cümle, periyod)
17. ve 18. Yüzyıl dans süitleri	Klasik müzikte kullanılan şarkı formları (Küçük biçimler; 1,2,3 bölmeli şarkılar)
Basit üç kesitli form	Motif ve cümle yapısında değişim ve gelişmeler
Triolu şarkı formu	Tema tanımı, değişim ve gelişmeleri temalarda yığılma
Sonat - allegrosu	Genişletilmiş şarkı formu
Rondo	Büyük biçimler (çeşitleme biçimi)
Tema ve Çeşitlemeler	Suit biçimi
Uvertür (barok ve klasik)	Sonat allegrosu biçimi
Polifonik yazı(kanon,füg)	Rondo biçimi
Klasik ve romantik müzik analizi (lied analizi)	Polifon biçimler (Kanon ve Envansiyon
Yirminci yüzyıl yapısal yaklaşımlar	Füg biçimi
	Çağdaş açık biçimler
	Biçim yönünden çeşitli eserlerin incelenmesi

Yukarıdaki tabloda ders içerikleri görülmektedir. Her iki okulun ders içeriği incelendiğinde, hemen hemen aynı konu başlıklarını görmekteyiz. İ.Ü. Devlet Konservatuvarı'nda uygulanan Form Bilgisi dersinde, Sonat Allegrosu'na kadar ilk dönem, diğer konular ise ikinci dönem uygulanmaktadır. Müzik analizi ise her iki dönemde de yapılmaktadır. M. Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda ise bir dönem içinde tüm konuların incelenerek yapılması mümkün olmadığından, büyük formlar, eserlerin incelenmesinden çok formun tanımı, form şeması ve bu formda yazılmış eserlerden örnekler verilerek genel bilgilendirme amaçlıdır.

Tablo 6: Ders Kitapları

Ders Kitapları	
İ.Ü.Devlet Konservatuvarı	**M.Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı**
Leon Stein, Structure &Style;	Andre Hodeir - Müzikte Türler ve Biçimler
N. Hakim – M.B. Dufourcet, Anthologie Musicale pour l'analyse de la Forme;	Nurhan Cangal - Müzik Formları
Annie O. Warburton, Score Reading Form and History	Roy Bennet - Musical Forms I-II-III Musical Forms "Listening Scores"
	İlhan Usmanbaş – Müzikte Biçimler

Ders için kullanılan kitaplar incelendiğinde, İ.Ü. Devlet Konservatuvarı'nda kullanılan kitaplar arasında türkçe kaynaklara rastlanmamaktadır. M. Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda okutulan kitaplar arasında Türkçe kaynaklar da bulunmaktadır. Ancak her iki kurumda da kullanılan bu kaynaklar, ihtiyacın tümüne cevap verebilecek nitelikte değildir.

4. Sonuç ve Öneriler

M. Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı' nda, İ.Ü. Devlet Konservatuvarı Opera Anasanat Dalı' nda uygulanan programa benzer bir müzik biçimleri programı uygulandığı, İ.Ü. Devlet Konservatuvarı Opera Anasanat Dalı' nda okutulan müzik biçimleri dersinde, opera öğrencileri için düzenlenmiş bir program uygulanmasından ötürü daha çok vokal formların işlendiği görülmektedir. M. Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı' nda vokal formlara ek olarak çalgısal formların da öğretildiği, ancak bu kadar yoğun içeriğin tek dönemde yüzeysel olarak işlenmesinin dersin hedeflerine uygun olmadığı görülmektedir. Bu dersin en az iki döneme yayılmasıyla, müziksel gelişmelere yüzeysel bir yaklaşım da engellenmiş olacaktır. M. Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda müzik analizine biraz daha vakit ayrılması, öğrencilere bu becerileri de kazanabilmeleri için bir fırsat sunacaktır.

Müzik Biçimleri üzerine yazılmış çok sayıda kaynaktan beslenmek ve bu kaynaklardan, eğitimin amacına uygun bir şekilde yararlanmak gerekir. Ancak her iki kurumda da kullanılan kitaplar, öğrencilerin kullanabileceği nitelikte değildir. Bu ders için yazılmış türkçe kaynakların, ihtiyaca yeterince cevap vermediği görülmektedir. Her iki okulun amaçlarına uygun, kolay anlaşılır türkçe bir eğitim kitabı ve çok sayıda örnekle dolu bir çalışma kitabı yazılması nitelikli öğrenciler yetiştirebilmek için yararlı olacaktır.

Müzik Biçimi hangi amaçla öğrenildiği ve hangi amaçla kullanılacağı konusunda farklı süreler ve farklı yaklaşımlar gerektirebilir. M.Ü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı müzik biçimleri ders programı alana ve amaca uygun olarak tekrar gözden geçirilmelidir.

Çeşitli örneklerden bilgiye ulaşmak, analiz etmek, uygulaması yapılmış örneklerin birikiminden oluşmuş geniş bir repertuarın edinilmesini de sağlayacaktır. Çoksesli müziğin içinden alana yönelik seçilmiş yapıtların yapısal özelliklerini müzikal analiz yöntemleriyle kavratabilmek, hem sanatçı adaylarına hem de müzik öğretmeni adaylarına önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırma, iki okulun müzik biçimleri ders programı incelenerek oluşturulmuştur. Daha kesin yargılara varmak için Türkiye' de mesleki müzik eğitimi veren daha fazla kurumun müzik biçimleri ders programları incelenip karşılaştırma yapılarak araştırmanın boyutları genişletilebilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Biçimleri Dersi Öğretim Programı (2006) (12. Sınıf)

Berki, T. (1999). *Bir Müzik Öğretim Programı-Müzik Biçimleri*. Müzikalite Dergisi, Ankara 29-32

Hodeir A. (1994). *Müzik Türleri ve Biçimleri.* İletişim Yayınları

Özbek, Ö. (2003). *Müzik Teorisi ve İşitme Eğitiminde Uygulamaların Çeşitlendirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul

Say, A.(2001). *Müziğin Kitabı.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Tarman, S.(2006). *Müzik Eğitiminin Temelleri.* Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi- Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar.* (2. Basım) Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

YÖK, (2006). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDA YER ALAN MÜZİK VE MÜZİK ÖĞRETİMİ DERSLERİNİN YETERLİLİĞİ ÜZERİNE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Ebru TEMİZ, Niğde Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırma ile, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında uygulanmakta olan son öğretim programında yer alan Müzik Ve Müzik Öğretimi derslerinin yeterliliği hakkında öğrenci görüşleri belirlenecektir. Günümüzde uygulanmakta olan öğretim programları, programın hazırlanması aşamasında öğrenci merkezli düşünülerek oluşturulmaktadır. Bu durum, öğretim programların uygulama aşamasında, öğrenciler üzerindeki etkililiği ve başarısının araştırılmasına neden oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğretim programları üzerine düşünceleri ve bu doğrultuda yapılan araştırmalar, program hazırlama aşamasında uzmanlar açısından ve öğretim programlarını uygulayan öğretim elemanları açısından akademik başarının artırılması konusunda katkı sağlayacaktır. Araştırma örneklemini Niğde Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilip geçerli ve güvenilir olduğu test edilen ve 30 sorudan oluşan likert tipi anket kullanılmıştır. Anket 2. sınıfta öğrenim gören 63 öğrenciye uygulanmış ve aracın güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha ,87 olarak belirlenmiştir. Araştırma uygulaması Müzik Öğretimi dersinin bahar yarıyılı dersi olması nedeni ile 2010 bahar yarıyılı final sınavlarından önce yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ders tanımlarından yola çıkarak hazırlanan ölçme aracının uygulamasında örneklem gurubunun yanıtlarından, bu derslerde edinilmesi öngörülen bilgilere ilişkin önermelere genel olarak kısmen şeklinde cevap vermelerine rağmen müzik dersi uygulamalarını yapmada kendilerini yeterli buldukları ve ilköğretimde müziğin kullanımına ilişkin bilgileri aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yer alan ders tanımlarında yer alan bilgilere göre, bu iki derste kısmen alınan bilgiler ışığında sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi uygulamaları yapmaları durumunun ne derece doğru ve etkin olabileceği konusu müzik eğitimcilerince tartışılmalıdır.

1. Giriş

Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği anabilim dallarında uygulanan son lisans programı çerçevesinde, bu programda öğrenim görmekte olan öğrencilere iki yarıyıl müzik ve öğretimi üzerine ders verilmektedir. Sınıf öğretmenliği lisans eğitiminin 2. sınıfında ilk yarıyıl öğrenciler Müzik dersini almaktadırlar. Lisans Programında bu ders;

"Müzik (1-2) : Müziğin temel bileşenleri, temel müzik bilgileri; nota bilgisi, müzikte aralık kavramı, müzikte ritm kavramı, şarkı dağarcığı oluşturulması; Türkiye'de ve dünyada müzik tür ve biçimleri; geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş, çalgı öğretimi, toplu çalma ve söyleme, eğitimde müziğin rolü, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme" (www.nigde.edu.tr), şeklinde tanımlanmaktadır.

Yukarıdaki tanıma göre ilk yarıyıl sınıf öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin, temel müzik ve nota bilgilerini öğrenmeleri, şarkı dağarcığı oluşturmalarının yanı sıra, müzik biçimleri, çalgı çalma, bireysel ve toplu söyleme, eğitimde müzik ve yaratıcılık gibi pek çok davranışı kazanması sadece üç saatlik bir derste beklenmektedir. Temelde birbirine basamak oluşturacağı söylenebilir olan bu davranışları bir öğrencinin tamamen kazanması bu üç saatte ne derece mümkün olabilir bu bir tartışma konusudur.

Sınıf öğretmenliği lisans eğitiminin 2. sınıfında ikinci yarıyıl öğrenciler Müzik Öğretimi dersini almaktadırlar. Lisans Programında bu ders;

"Müzik Öğretimi (1-2) : Müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota öğretimi teknikleri, ritm ve melodiden yararlanarak orf çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi, çalgının şarkı öğretiminde etkili kullanımı, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi, müzik-estetik ilişkisi ile müziksel beğeninin geliştirilmesi, müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, İlköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları" (www.nigde.edu.tr), şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu tanıma göre, müzik öğretimin nasıl yapılacağı, nota öğretim teknikleri, orf çalgıları ile şarkı düzenleme, müziğin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, ilköğretim müzik programı için etkinlik uygulamaları hazırlanması gibi pek çok davranışın kazanılması da yine üç saatlik bir ders ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Sekiz sınıflık ilköğretim müzik programına etkinlik uygulaması hazırlamanın ne kadar zaman alabileceği düşünüldüğünde, bir yarıyıllık öğretim programı ile tüm belirtilen davranışları kazanmada ne kadar başarılı olabileceği durumu yine üzerinde çalışma ve değerlendirme yapılması gereken bir durumdur.

1.1. Problem Durumu ve Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenliği lisans eğitiminde öğrencilere mesleki donanım bakımından pek çok alana yönelik temel eğitim verilmektedir. Bu alanlardan bir tanesi de müzik eğitimi alanıdır. Sınıf Öğretmenliği Lisans programı incelendiğinde müzik ve müzik öğretimi derslerinde öğrencilerden beklenen davranışların kazanılması durumu, ders saati ve alana özgü çalışmaların fazlalığı nedeni ile mümkün görünmemektedir. Uygulama aşamasında kullanılmak üzere lisans programında yer alan davranışların öğrencilerce ne derece kazanıldığı durumunun araştırılmasına gerek görülmüştür. Problem Cümlesi;

Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan müzik ve müzik öğretimi derslerinin yeterliliği üzerine öğrenci görüşleri nelerdir?, şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Alt Problemler

1- Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan müzik dersinin yeterliliğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

2- Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan müzik öğretimi dersinin yeterliliğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

3- Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan müzik ve müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik meslek yaşamında kullanımı açısından yeterliliğine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Amaç ve Önem

Bu araştırma ile Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Müzik ve Müzik Öğretimi Derslerinin Yeterliliği Üzerine Öğrenci Görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma müzik eğitimi alanında eğitim veren kurum ve kuruluşlar için alanımıza yönelik verilen eğitimlerin irdelenip değerlendirilmesi açısından önemlidir.

1.4. Sayıltılar

Araştırma, ulaşılan kaynak ve verilerin yeterliliği ve veri toplama araçlarının araştırmaya uygunluğu ile verilen cevapların objektif olduğu sayıtlılarına dayanmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Niğde Üniversitesi Eğitim fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ikinci sınıf öğrencileri ve Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan Müzik ve Müzik Öğretimi dersleri ile sınırlıdır.

2. Yöntem

Araştırmada betimsel (survey-tarama araştırması) yöntem tercih edilmiştir. Araştırma evreni Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri olup, araştırma örneklemini ise Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın ikinci sınıfta öğrenim gören 63 öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından lisans programında yer alan müzik ve müzik öğretimi derslerinin hedefleri incelenerek oluşturulmuştur. Araç 30 sorudan meydana gelmekte olup 5'li likert tiptedir. Aracın güvenirlik katsayısı ,87 olarak bulunmuştur. Veriler SPSS 11;5 paket program ile analiz edilmiş ve tablolaştırılmıştır. Veri analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır.

Beş dereceli likert tipi ölçme aracı olarak geliştirilen anketin puan aralığı aşağıda verilmiştir.

Seçenek	Seçenek Puanı	Seçenek Puan Aralığı
hiç	1	1-1,79
az	2	1,80-2,59
kısmen	3	2,60-3,39
büyük ölçüde	4	3,40-4,19
tamamen	5	4,20-5,00

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

3. Bulgular

Araştırma bulguları üç alt problem çerçevesinde yapılandırılmıştır.

3.1.Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Müzik Dersinin Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Tablo 3.1.1. Öğrencilerin müziğin temel bileşenleri konusunda bilgi sahibi olma durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	1	1,6	3,50	Büyük ölçüde
az	6	9,5		
kısmen	26	41,3		
büyük ölçüde	20	31,7		
tamamen	10	15,9		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.1.1. incelendiğinde öğrencilerin, müziğin temel bileşenleri konusunda kendilerini büyük ölçüde bilgi sahibi olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durumda, müzik dersi öğrencilere temel müzik bilgileri vermede yeterlidir denebilir.

Tablo 3.1.2. Öğrencilerin nota bilgisinin nota öğretebilme düzeyine uygunluk durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
kısmen	11	17,5	4,19	Büyük ölçüde
büyük ölçüde	29	46,0		
tamamen	23	36,5		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.1.2. incelendiğinde öğrencilerin, nota öğretebilme düzeyinde nota bilgisine sahip olma konusunda kendilerini büyük ölçüde uygun gördükleri görülmektedir. Bu durumda, müzik dersi öğrencilere öğretebilecek derecede nota bilgisi vermede yeterlidir denebilir.

Tablo 3.1.3. Öğrencilerin müzikte aralık kavramı konusunda bilgi sahibi olma durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	3	4,8	3,50	Büyük ölçüde
az	8	12,7		
kısmen	19	30,2		
büyük ölçüde	20	31,7		
tamamen	13	20,6		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.1.3. incelendiğinde öğrencilerin, müzikte aralık kavramı konusunda bilgi sahibi olmada kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda, müzik dersi öğrencilere müzikte aralık kavramı bilgisi vermede yeterlidir denebilir.

Tablo 3.1.4. Öğrencilerin müzikte ritm kavramı konusunda bilgi sahibi olma durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
az	5	7,9		
kısmen	16	25,4		
büyük ölçüde	28	44,4	3,80	Büyük ölçüde
tamamen	14	22,2		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.1.4. incelendiğinde öğrencilerin, müzikte ritm kavramı konusunda bilgi sahibi olmada kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik dersi, öğrencilere müzikte ritm bilgisi vermede yeterlidir denebilir.

Tablo 3.1.5. Öğrencilerin ilköğretim müzik eğitiminde eğitim yapabilecek kadar şarkı dağarcığına sahip olma durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	1	1,6		
az	6	9,5		
kısmen	25	39,7	3,50	Büyük ölçüde
büyük ölçüde	22	34,9		
tamamen	9	14,3		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.1.5. incelendiğinde öğrencilerin, ilköğretim müzik eğitiminde kullanmak üzere şarkı dağarcığına sahip olma konusunda kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik dersi, öğrencilere ilköğretim müzik eğitimi için şarkı dağarcığı vermede yeterlidir denebilir.

Tablo 3.1.6. Öğrencilerin sınıfta ya da okulda müzik köşesi oluşturulması ve bu köşenin oluşturulmasında kullanılacak materyaller hakkında bilgi sahibi olma durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	1	1,6		
az	8	12,7		
kısmen	18	28,6	3,57	Büyük ölçüde
büyük ölçüde	26	41,3		
tamamen	10	15,9		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.1.6. incelendiğinde öğrencilerin, müzik köşesi oluşturma ve müzik köşesi oluşturmada materyal kullanma konusunda kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik dersi, öğrencilere müzik köşesi ve kullanılacak materyaller konusunda bilgi vermede yeterlidir denebilir.

Tablo 3.1.7. Öğrencilerin çocukların yaş ve gelişim dönemlerine uygun olarak şarkı seçme konusunda bilgi sahibi olma durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
az	5	7,9	3,68	Büyük ölçüde
kısmen	24	38,1		
büyük ölçüde	20	31,7		
tamamen	14	22,2		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.1.7. incelendiğinde öğrencilerin, çocukların yaş ve gelişlim dönemlerine uygun şarkı seçme konusunda kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik dersi, öğrencilere çocuklara uygun şarkı seçme bilgisi vermede yeterlidir denebilir.

Tablo 3.1.8. Öğrencilerin Türkiye ve Dünya'daki müzik tür ve biçimleri hakkında bilgi sahibi olma durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	3	4,8	2,74	Kısmen
az	22	34,9		
kısmen	26	41,3		
büyük ölçüde	12	19,0		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.1.8. incelendiğinde öğrencilerin, Türk ve Dünya müziği, türü ve biçimleri konusunda bilgi sahibi olmada kendilerini kısmen yeterli gördükleri yer almaktadır. Bu durumda müzik dersi, öğrencilere Türk ve dünya müziklerinin türü ve biçimlerini vermede yeterince etkin değildir denebilir.

Tablo 3.1.9. Öğrencilerin geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş hakkında bilgi sahibi olma durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	7	11,1	2,47	Az
az	27	42,9		
kısmen	22	34,9		
büyük ölçüde	6	9,5		
tamamen	1	1,6		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.1.9. incelendiğinde öğrencilerin, geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş konusunda bilgi sahibi olmada kendilerini az yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik dersi öğrencilere, geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş konusunda bilgi vermede yeterli değildir denebilir.

Tablo 3.1.10. Öğrencilerin nota öğretim teknikleri hakkında bilgi sahibi olma durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	2	3,2	3,76	Büyük ölçüde
az	2	3,2		
kısmen	16	25,4		
büyük ölçüde	32	50,8		
tamamen	11	17,5		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.1.10. incelendiğinde öğrencilerin, nota öğretim teknikleri hakkında bilgi sahibi olmada kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik dersi öğrencilere, nota öğretim teknikleri konusunda bilgi vermede yeterlidir denebilir.

3.2. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Müzik Öğretimi Dersinin Yeterliliğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 3.2.1. Öğrencilerin müzik dersini günlük programda planlama konusunda yeterli olma durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
az	13	20,6	3,23	Kısmen
kısmen	26	41,3		
büyük ölçüde	20	31,7		
tamamen	4	6,3		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.1. incelendiğinde öğrencilerin, müzik dersini günlük planda planlama konusunda kendilerini kısmen yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin, öğrencilere, günlük planda müzik dersinin planlanması konusunda bilgi vermede yeterince etkin olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.2. Öğrencilerin herhangi bir enstrümanı etkin biçimde çalabilme durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	9	14,3	2,95	Kısmen
az	10	15,9		
kısmen	24	38,1		
büyük ölçüde	15	23,8		
tamamen	5	7,9		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.2. incelendiğinde öğrencilerin, herhangi bir enstrümanı etkin biçimde çalma konusunda kendilerini kısmen yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin, öğrencilere, herhangi bir enstrümanı etkin biçimde çalma konusunda bilgi vermede yeterince etkin olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.3. Öğrencilerin kendini herhangi bir enstrüman çalmayı öğretmede yeterli görme durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	9	14,3	3,01	Kısmen
az	12	19,0		
kısmen	18	28,6		
büyük ölçüde	17	27,0		
tamamen	7	11,1		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.3. incelendiğinde öğrencilerin, herhangi bir enstrüman çalmayı öğretme konusunda kendilerini kısmen yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin, öğrencilere, herhangi bir enstrüman çalmayı öğretme konusunda bilgi vermede yeterince etkin olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.4. Öğrencilerin toplu çalma ve söylemede etkin olma durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	3	4,8	3,20	Kısmen
az	11	17,5		
kısmen	26	41,3		
büyük ölçüde	16	25,4		
tamamen	7	11,1		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.4. incelendiğinde öğrencilerin, toplu çalma ve toplu söyleme konusunda kendilerini kısmen yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin, öğrencilere, toplu çalma ve söyleme konusunda bilgi vermede yeterince etkin olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.5. Öğrencilerin eğitimde müziğin rolü hakkında bilgi sahibi olma durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
az	3	4,8	3,58	Büyük ölçüde
kısmen	23	36,5		
büyük ölçüde	34	54,0		
tamamen	3	4,8		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.5. incelendiğinde öğrencilerin, eğitimde müziğin rolü konusunda bilgi sahibi olmada kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin öğrencilere, eğitimde müziğin rolü konusunda bilgi vermede etkin olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.6. Öğrencilerin yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitmenin rolü hakkında bilgi sahibi olma durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	2	3,2	3,42	Büyük ölçüde
az	8	12,7		
kısmen	22	34,9		
büyük ölçüde	23	36,5		
tamamen	8	12,7		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.6. incelendiğinde öğrencilerin, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitmenin rolü hakkında bilgi sahibi olmada kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin, öğrencilere yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitmenin rolü hakkında bilgi vermede etkin olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.7. Öğrencilerin müzik öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olma durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
az	7	11,1	3,63	Büyük ölçüde
kısmen	18	28,6		
büyük ölçüde	29	46,0		
tamamen	9	14,3		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.7. incelendiğinde öğrencilerin, müzik öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmada kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin, öğrencilere müzik öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi vermede etkin olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.8. Öğrencilerin Orff çalgıları ve bu çalgıların müzik eğitiminde kullanımı hakkında bilgi sahibi olma durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	25	39,7	2,06	Az
az	15	23,8		
kısmen	19	30,2		
büyük ölçüde	2	3,2		
tamamen	2	3,2		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.8. incelendiğinde öğrencilerin, orff çalgıları ve kullanımı hakkında bilgi sahibi olmada kendilerini az yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin, öğrencilere orff çalgıları ve kullanımı hakkında bilgi vermede etkin olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.9. Öğrencilerin oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi hakkında bilgi sahibi olma durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	3	4,8	3,14	Kısmen
az	13	20,6		
kısmen	23	36,5		
büyük ölçüde	20	31,7		
tamamen	4	6,3		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.9. incelendiğinde öğrencilerin, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi hakkında bilgi sahibi olmada kendilerini kısmen yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin, öğrencilere oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi hakkında bilgi vermede yeterince etkin olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.10. Öğrencilerin müziksel beğeninin geliştirilmesi hakkında bilgi sahibi olma durumu

seçenekler	%	Percent		Sonuç
hiç	2	3,2	3,14	Kısmen
az	12	19,0		
kısmen	26	41,3		
büyük ölçüde	21	33,3		
tamamen	2	3,2		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.10. incelendiğinde öğrencilerin, müziksel beğeninin geliştirilmesi hakkında bilgi sahibi olmada kendilerini kısmen yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin, öğrencilere müziksel beğeninin geliştirilmesi hakkında bilgi vermede yeterince etkin olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.2.11. Öğrencilerin müzik dersi etkinliklerini diğer disiplinlerle birleştirebilme durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	1	1,6	3,42	Büyük ölçüde
az	6	9,5		
kısmen	25	39,7		
büyük ölçüde	27	42,9		
tamamen	4	6,3		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.11. incelendiğinde öğrencilerin, müzik ders etkinliklerini diğer disiplinlerle birleştirebilme durumu hakkında bilgi sahibi olmada kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin, öğrencilere müzik ders etkinliklerini diğer disiplinlerle birleştirebilme hakkında bilgi vermede yeterince etkin olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.12. Öğrencilerin ilköğretim müzik dersi programında yer alan etkinlik uygulamalarını yapmada yeterli olma durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
az	3	4,8	3,63	Büyük ölçüde
kısmen	24	38,1		
büyük ölçüde	29	46,0		
tamamen	7	11,1		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.12. incelendiğinde öğrencilerin, müzik ders etkinliklerini diğer disiplinlerle birleştirebilme durumu hakkında bilgi sahibi olmada kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin, öğrencilere müzik ders etkinliklerini diğer disiplinlerle birleştirebilme hakkında bilgi vermede yeterince etkin olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.13. Öğrencilerin ilköğretim müzik dersi programını tanıma ve bilme durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	3	4,8	3,17	Kısmen
az	13	20,6		
kısmen	26	41,3		
büyük ölçüde	12	19,0		
tamamen	9	14,3		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.2.13. incelendiğinde öğrencilerin, ilköğretim müzik dersi programını tanıma ve bilmede kendilerini kısmen yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda müzik öğretimi dersinin, öğrencilere ilköğretim müzik dersi programını tanıma ve bilme konusunda bilgi vermede yeterince etkin olmadığı söylenebilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

3.3. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Müzik ve Müzik Öğretimi Derslerinin Meslek Yaşamında Kullanımına Yönelik Bulgular

Tablo 3.3.1. Öğrencilerin müzik ve müzik öğretimi dersleri ile ilköğretimde çocuğun eğitiminde müziğin kullanımına ilişkin bilgilerin alma durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
az	1	1,6	4,11	Büyük ölçüde
kısmen	3	4,8		
büyük ölçüde	47	74,6		
tamamen	12	19,0		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.3.1. incelendiğinde öğrencilerin, İlköğretimde çocuğun eğitiminde müziğin kullanımına ilişkin bilgilerin almada müzik ve müzik öğretimi derslerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda derslerin, öğrencilere İlköğretimde çocuğun eğitiminde müziğin kullanımına ilişkin bilgileri vermede yeterince etkin olduğu söylenebilir**.**

Tablo 3.3.2. Öğrencilerin müzik ve müzik öğretimi derslerindeki uygulamaları yapmada yeterli olma durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
az	5	7,9	3,69	Büyük ölçüde
kısmen	22	34,9		
büyük ölçüde	23	36,5		
tamamen	13	20,6		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.3.2. incelendiğinde öğrencilerin, müzik ve müzik öğretimi derslerindeki uygulamaları yapmada kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda derslerin, öğrencilere müzik ve müzik öğretimi derslerindeki uygulamalara ilişkin bilgileri vermede yeterince etkin olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3.3. Öğrencilerin müzik öğretimi yapabilmek için müzik yeteneği olmalıdır düşüncesine katılma durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	1	1,6	3,31	Kısmen
az	13	20,6		
kısmen	26	41,3		
büyük ölçüde	11	17,5		
tamamen	12	19,0		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.3.3. incelendiğinde öğrencilerin, müzik öğretimi yapabilmek için müzik yeteneği olmalıdır düşüncesine kısmen katıldıkları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin, müzik gibi belli derecelerde özel yetenek gerektiren bir alanda öğretim yapabilme konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

Tablo 3.3.4. Öğrencilerin müzik ve müzik Öğretimi dersleri ile alınan eğitimi, öğretmenlik sırasında farklı alanlarla birleştirerek kullanabilme durumları

seçenekler	f	%		Sonuç
az	3	4,8	3,58	Büyük ölçüde
kısmen	26	41,3		
büyük ölçüde	28	44,4		
tamamen	6	9,5		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.3.4. incelendiğinde öğrencilerin, müzik ve müzik Öğretimi dersleri ile aldıkları eğitimi öğretmenlik sırasında farklı alanlarla birleştirerek kullanmada kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri görülmektedir. Bu durumda derslerin, öğrencilere müzik ve müzik Öğretimi derslerinin disiplinler arası eğitim uygulamalarını vermede yeterince etkin olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3.5. Öğrencilerin müzik ve müzik öğretimi derslerini öğretmenlik meslek yaşamı için önemli bulma durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
az	3	4,8	4,12	Büyük ölçüde
kısmen	5	7,9		
büyük ölçüde	36	57,1		
tamamen	19	30,2		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.3.5. incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenlik meslek yaşamı için müzik ve müzik öğretimi derslerini büyük ölçüde önemli buldukları görülmektedir. Bu durumda öğrenciler için, müzik alanının önemli bulunduğu söylenebilir.

Tablo 3.3.6. Müzik ve müzik öğretimi derslerinin öğrencilerin müzik ve müzik öğretimi konusundaki beklentilerini karşılama durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
az	3	4,8	3,82	Büyük ölçüde
kısmen	19	30,2		
büyük ölçüde	27	42,9		
tamamen	14	22,2		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.3.6. incelendiğinde öğrencilerin, müzik ve müzik Öğretimi derslerinin müzik ve öğretimi konusundaki beklentilerinin büyük ölçüde karşılandığı görülmektedir. Bu durumda derslerin, öğrenciler açısından yeterli bulunduğu söylenebilir.

Tablo 3.3.7. Öğrencilerin müzik ve müzik öğretimi derslerinin ders saatlerini yeterli bulma durumu

seçenekler	f	%		Sonuç
hiç	2	3,2	4,07	Büyük ölçüde
az	3	4,8		
kısmen	8	12,7		
büyük ölçüde	25	39,7		
tamamen	25	39,7		
Toplam	63	100,0		

Tablo 3.3.7. incelendiğinde öğrencilerin, müzik ve müzik öğretimi derslerinin ders saatlerini büyük ölçüde yeterli buldukları görülmektedir. Bu durumda derslerin, öğrenciler açısından yeterli bulunduğu söylenebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin müzik dersinin içeriğinde yer alan, Türkiye ve Dünya'daki müzik tür ve biçimleri hakkında bilgi sahibi olma, geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş hakkında bilgi sahibi olma konularında kendilerini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların yanı sıra bulgulardan öğrencilerin; müziğin temel bileşenleri, nota bilgisi ve öğretim tekniği, müzikte aralık, müzikte ritm, şarkı dağarcığına sahip olma, müzik köşesi ve niteliği, müziksel gelişim konularında kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin müzik öğretimi dersinin içeriğinde yer alan, müzik dersini günlük programda planlama, herhangi bir enstrümanı etkin biçimde çalma, herhangi bir enstrümanı öğretmede yeterli olma, toplu çalma ve söylemede etkinlik, Orff çalgıları ve kullanımı hakkında bilgi sahibi olma, oyun, müzik, dans, drama ve konuşmanın ilişkilendirilmesi, müziksel beğeninin geliştirilmesi, ilköğretim müzik dersi programını tanıma ve bilme durumlarında kendilerini yeterli bulmadığı, eğitimde müziğin rolü, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitmenin rolü, müzik öğretimi yöntem ve teknikleri, müzik dersini diğer disiplinlerle birleştirebilme, ilköğretim müzik dersi programında yer alan etkinlik uygulamalarını yapma konularında ise kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin meslek yaşamında müzik ve müzik öğretimi dersinin kullanımına ilişkin görüşlerinde ise, müzik öğretimi yapmak için müzik yeteneği olmasına gerek olmadığı, bunun yanı sıra, müzik ve müzik öğretimi derslerinin; eğitimde müziğin kullanımında, müziksel uygulama yapmada, müziği farklı alanlarla birleştirerek kullanmada, müziksel beklentileri karşılamada ve ders saati olarak yeterli bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Öneriler

Elde edilen sonuçlar ışığında,

- Her iki ders içerik ve ders saati açısında öğrencilerce yeterli bulunmasına rağmen, içeriğin kazandırılması konusunda yetersiz kalmıştır, bu nedenle derslerin ders içerikleri ve saatlerinin yeniden düzenlenmesi yoluna gidilmelidir.

- Öğrenciler, müzik alanı için yeteneğin gerekli olmadığını düşünmelerine rağmen enstrüman çalma ve öğretmede kendilerini yeterli görmemişlerdir. Müziksel yetenek ve çalgı çalma ilişkisinin öğrencilerce daha iyi fark edilmesi için çalışmalar yapılmalı, çalgı çalma ve öğretme konusunda bu iki dersin ne derece yeterli olduğu yeniden gözden geçirilmelidir.

- İlköğretim müzik dersi programını tanıma ve bilme ile müzik dersinin planlanması, ilköğretim müzik eğitiminde temelde bilinmesi gerekli bilgiler olması nedeni ile öğrencilerin yetersiz bulunmaları göz önünde bulundurularak ders içerikleri ile ilgili yeni bir yapılandırma yapılması gereklidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık (4.Baskı).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

EĞİTİM FAKÜLTELERİ MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI PROGRAMI 8. DÖNEMLERİNDE YER ALAN "OKULÖNCESİ MÜZİK EĞİTİMİNDE GENEL YAKLAŞIMLAR" DERSİNİN UYGULAMADAKİ GÖRÜNÜMÜ OLARAK PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Çocuk müzik ilişkisi, çocuğun anne karnında oluşurken annenin kalp atışlarından dolaylı olarak müziğin ritim ögesiyle tanışmasıyla başlar. Çocukta müzik yeteneği doğuştan başlar ve her çocuğun doğuştan getirdiği bir müzik yeteneği vardır. *Her çocuk dünyaya geldikten kısa bir süre sonra müziğe ilgi duymaya başlar. Doğduktan hemen sonra annenin ninnileriyle ve giderek çevresindeki araçlardan işittiği müziklerle çocuk müzik ilişkisi daha da zenginleşir. Her çocuk müziğe ilgi duyar. Bazıları şarkı söylemeyi, bazıları çalgı çalmayı, bazıları dinlemeyi, bazıları ise bir araçtan ses çıkarmayı seçerler. Okulöncesi eğitim kurumları, 3-6 yaş grubuna eğitim veren anaokullarıdır. Anaokullarında verilen müzik eğitimi, çocukların müziğe olan yeteneklerinin tanınmasında, ortaya çıkarılmasında ve yeteneklerini geliştirecek ortamların hazırlanmasında önemli bir rol oynarlar. Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Türkiye'nin ilköğretim ve orta öğretime müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlarıdır. Bu kurumların programlarında yapılan en son değişiklikle Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Programlarının 8. dönemlerinde "Okulöncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar" adlı ders yer almıştır. Bu çalışma, "Okulöncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar" dersinin uygulamadaki ilk görünümü olması ve dersin Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda nasıl işlendiğiyle ilgilidir.*

Anahtar Kelimeler: Çocuk müzik ilişkisi, okulöncesi müzik eğitimi, okulöncesi müzik eğitiminde genel yaklaşımlar.

1. Giriş

Çocuk müzik ilişkisi, çocuğun anne karnında oluşurken annenin kalp atışlarından etkilenmesiyle başladığı söylenebilir. Çocuk, anne karnında oluşurken annenin kalp atışlarıyla dolaylı olarak müziğin ritim olgusu ile tanışmaktadır. Doğduktan sonra bu ritmi hissettiklerinde çocuklar rahatlamakta, kendilerini daha güvende hissetmektedirler. Bu durumu annelerin deneyimleri ve araştırmalar da ortaya koymaktadır.

Çocukta müzik yeteneği doğuştan başlar ve her çocuğun doğuştan getirdiği bir müzik yeteneği vardır. Doğum öncesi dolaylı olarak müziğin ritim ögesiyle tanışan çocuk, doğduktan sonra ses uyarıcılarına tepki vermeye başlar. Özellikle yakın çevresindeki sesleri tanır ve onlara ses tonunu değiştirerek tepki verir. Özellikle anne ve babanın ayak seslerini tanır. Bebeklerin sesleri algılamada ve duyduğu bir müziğin kaynağına yönelip dikkat etmeleri bunun bir göstergesidir.

Her çocuk dünyaya geldikten kısa bir süre sonra müziğe ilgi duymaya başlar. Doğduktan hemen sonra annenin ninnileriyle ve giderek çevresindeki araçlardan işittiği müziklerle çocuk müzik ilişkisi daha da zenginleşir. Bu yapı, çocuğun büyümesiyle ev-çevre-okul bağlamında devam ederek gelişir.

3-6 ay arası bebekler müziğin geldiği yöne dikkat ederler ve bundan hoşlanırlar. 1 yaşındaki çocuklar duydukları müziğe küçük ve büyük kaslarıyla devinimlerde bulunurlar ve bu müziklere ayak uydurmaya çalışırlar. 2 yaşlarında çocuklar daha çok müziği daha dikkatli dinlemeyi yeğler ve müziğe ritim tutmaya çalışır. 3-4-5 yaşlarında çocuklar, müziği oturarak daha dikkatli dinlerler ve müziklerin ritmine uygun dans etmeye çalışırlar.

Okulöncesi dönem çocuğunun hayatında müziğin ve müzik eğitiminin önemli bir yeri vardır. Müzik eğitimiyle okulöncesi çocuğuna kazandırılması düşünülen müziksel davranışların yanında, müziğin, onların dil, kişilik, sosyal, duygusal, bedensel ve psiko-motor gelişim alanlarına önemli etkileri olacaktır.

Okulöncesi çocuğun dil gelişimine sözlü müziğin (tekerlemelerin, saymacaların ve sözlü şarkıların) olumlu yönde etkileri vardır. Çocuk, bu müziklerde yer alan sözlerle sözcük dağarcığını genişletir ve aynı zamanda bu sözcükleri doğru ve güzel söylenmesini öğrenir.

Okulöncesi dönem çocuğunda kişilik gelişiminde müziğin önemli katkıları vardır. Çocuk, çalgı çalmayı, şarkı söylemeyi kısacası müzik yapmayı başaracak ve bu başarı onlara haz verecek ve kendilerine olan güven duygusunu geliştirecektir.

Birlikte şarkı söyleme, çalgı çalma, oynama-dans etme ve müzik dinleme, onların sosyal ve duygusal gelişimlerinde olumlu rol oynayacaktır. Çocuk, çalgı çalarken yeteneği oranında becerilerini geliştirir. Bu çalışmalar onlarda kendi başına yaparak becerebilme duygusunu kazandırır, kişisel doyum sağlar ve onları duygusal yönden geliştirir. Çocuk, toplulukla şarkı söylerken sesini kullanmayı, denetlemeyi öğrenir ve sosyalleşir. Birlikte iş yapmanın kıvancını yaşar. Çocuk, müzik dinlerken yoğunlaşmayı, dikkatini toplamayı, susmayı, saygıyı öğrenir ve bu yönlerini geliştirir. Gelecekte boş zamanlarını müzik dinleyerek daha anlamlı geçmesini sağlayacak ve bu yolla duygusal ve sosyal yönlerinin gelişmesine katkılarda bulunacaktır.

Gardner' ın çoklu zeka kuramında da; müzik ve duygular arasındaki güçlü ilişki nedeniyle sınıf içinde müziği kullanma, öğrenmeye yol açan olumlu duygusal ortamın yaratılmasına yardım ettiği ve ayrıca, kimi müzik parçalarının, dinleme ve konsantrasyon becerilerinin geliştirilmesinde katkısı olduğunu vurgulamıştır (Demirel, 1999: 149).

Çocuk, şarkı söylerken ve çalgı çalarken küçük ve büyük kaslarını kullanmayı geliştirecektir. Özellikle çalmaya ilişkin kullandığı çalgının özelliklerine uygun kaslarını denetleyerek kullanacaktır. Bu davranışlar çocukta disiplin olgusunu geliştirecektir. Çocuğun, çalgı çalmaya çalışması, devinimlerde bulunması bedensel ve psiko-motor gelişimlerine katkılar sağlayacaktır.

Okulöncesi dönemde çocuklara bazı kavram ve değerlerin (iyi, güzel, doğru…) kazandırılmasın-

da müzik eğitiminin önemli işlevleri vardır. Dinlediği ve söylediği ezgilerdeki güzelliği hissedecek, şarkılardaki sözcükleri ve kavramları algılayacaklardır. Bu durum, onların psikolojik gelişimlerinde önemli bir rol oynayacak ve ruhsal yönden sağlıklı bir gelişim ve yapı kazandıracaktır.

Okulöncesi dönem çocuğuna verilecek ve onlara kazandırılacak davranış ve yeteneklerinin geliştirilmesi uzmanlarca beş ana aşamada gerçekleştirilebileceği vurgulanmaktadır. Bu aşamalar;

1) Müzikle hareket etme yeteneği,
2) Sesleri keşfetme ve belirleme yeteneği,
3) Şarkı söyleme potansiyelini keşfetme yeteneği,
4) Şarkı söyleme yeteneği,
5) Basit müzik aletlerini çalma yeteneği' dir.

Müzikle hareket etme yeteneği, çocuğun müziğin ritmine uygun devinimleridir. Çocuğun duyduğu müziğe devinimleriyle tepki verme ve müzikle devinimleri birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturma yeteneğidir. Müziğe ve ritme uygun ve anlamlı bir devinim göstermesi, çocuğun bu yöndeki yeteneklerini geliştirir.

Çocuğun, sesleri keşfetme ve belirleme yeteneği, çocuğun çevresindeki sesleri fark etmesidir. Örneğin, kuşların sesi, rüzgarın sesi. Çocuğun çevresindeki duyduğu sesleri algılaması ve sesin kaynağını keşfetmesi onların çevrelerini daha iyi tanımalarına neden olacaktır.

Şarkı söyleme potansiyelini keşfetme yeteneği, çocuğun sesinin potansiyelini fark ederek şarkı söylemeye elverişli olduğunun bilincine varmasıdır.

Şarkı söyleme yeteneği, çocuğun herhangi bir şarkıyı seslendirme eylemini gerçekleştirmesidir. Şarkıyı söylerken şarkıdaki söz ve müziği birleştirme davranışını gösterebilmesidir.

Basit müzik aletlerini çalma becerisi, genel anlamda müzik eğitiminin en zor ve aynı zamanda en önemli boyutudur. Çünkü çalgı çalma becerisi devinişsel, bilişsel ve duyuşsal davranışların birlikteki organizasyonudur. Bu nedenle çocuğa uygun çalgı seçimi dikkatlice yapılmalı ve uygun müzik parçaları seçilmelidir.

Okulöncesi eğitim kurumları, 3-6 yaş grubuna eğitim veren anaokullarıdır. Anaokullarının temel amaçlarına bakıldığında, bu okulların çocuğun doğuştan getirdiği potansiyellerini üst düzeylere çıkartmak, öğrenmeye ilgi uyandırmak, okuma-yazma olgunluğunu kazandırmak, çocuğa en uygun eğitim ortamı hazırlayarak onların ruhsal, fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak, yardımlaşma, işbirliği duygusunu geliştirmek ve kendi haklarını savunmak, başkalarının haklarına saygı duymayı öğretmek olduğu görülmektedir. Bu okullar, eğitim-öğretim etkinlikleri yanında onlardaki yeteneklerin ortaya çıkarılmasında önemli rol oynarlar. Anaokullarında verilen müzik eğitimi, çocukların müziğe olan yeteneklerinin tanınmasında, ortaya çıkarılmasında ve yeteneklerini geliştirecek ortamların hazırlanmasında önemli bir rol oynarlar. Bu konuda ana okul öğretmenine önemli görevler düşmektedir.

Her anaokulu öğretmeni, her çocuğu bütün yönleriyle tanımaya ve geliştirmeye çalışırken, müzik yeteneği bakımından da tanımaya, onlara, yeteneklerine göre müzik eğitimi vermeye, çok yetenekli çocuklar olursa bu türlü çocuklara, yeteneklerini geliştirecek bir ortam hazırlamaya özen gösterme-

lidir. Bu konuda hiç unutulmaması gereken şudur: her çocuk müziğe ilgi duyar. Kimi çocuklar şarkı söylemeyi, kimi çocuklar çalgı çalmayı ya da ses veren bir araçtan ses çıkarmayı, kimileri de müzik dinlemeyi daha çok severler. Öğretmen, çocuğun müziğe ilgisinin yönünü ve yeteneğinin derecesini kavramaya çalışmalı, ilgi ve yetenekleri yönünde geliştirmeye çaba harcamalıdır (Sun-Seyrek: 31).

Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Türkiye' de ilköğretim ve orta öğretime müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlardır. Bu kurumların programlarında zaman zaman değişiklikler olmuştur. Bu programlarda yapılan en son değişiklikle Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının 8. döneminde "Okulöncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar" adlı ders yer almıştır. Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalı programında yer alan "Okulöncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar" dersinin içeriği; okulöncesi müzik eğitiminin tanımlanması, yaratıcılığı destekleyebilecek müzik eğitim programlarının oluşturulması, çocuklar için müzik öğretiminde uygulanabilecek özel yöntem ve tekniklerin yanında okulöncesi çocuğuna kazandırılması düşünülen gelişim alanlarını kapsamaktadır.

Programa alınan bu dersle, okulöncesi eğitiminde müzik eğitiminin daha bilinçli verilebilmesi olanağı doğmuştur. Yakın bir gelecekte Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının bölüm statüsüne kavuşturulmasıyla, bölüm bünyesinde oluşturulacak Anabilim Dallarından birinin "Okulöncesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı" olması da muhtemeldir.

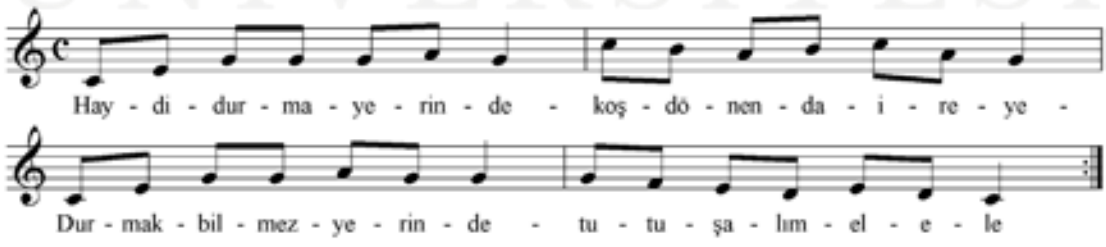
Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Programı 2009- 2010 öğretim yılı bahar döneminde yer alan "Okulöncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar" dersinin uygulamadaki ilk görünümü olması ve dersin Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı' nda nasıl işlendiğinin paydaşlarla paylaşılması anlamlı olacağı düşüncesiyle 9. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda bir bildiri sunulmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Programı 2009- 2010 öğretim yılı bahar döneminde yer alan "Okulöncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar" dersinde her bir öğrenciden okulöncesi dönem özellikleri göz önüne alınarak **şekiller, renkler, oyun, trafikte ışıklar, mevsimler, temizlik, masal, hayvanlar, vücudumuz, günler, meyveler, orman, dünya, çiftlik, evimiz** olarak belirlenen kavramların içeriğine uygun söz yazmaları istenmiştir. Bir sonraki aşamada, bu sözleri eğitim müziği besteleme tekniklerine uygun olarak ve okulöncesi dönem çocuklarının ses alanlarını da dikkate alarak bestelemişlerdir. Son aşamada ise, besteledikleri şarkının içeriğine uygun etkinlikler yazmışlardır.

Aşağıda, bu çalışmalardan üç örnek yer almaktadır.

Şekillerin Dansı

Söz-Müzik:Seçil Mutçalı



2-)Bak köşeli üçgene,
Duruyor hep köşede.
Zıplıyor hep yerinde,
Tutuşalım elele.

3-)Dik duran dikdörtgende
Benziyor çerçeveye.
Bekler durur yerinde,
Tutuşalım elele.

4-)Sıra geldi kareye,
Bakar hep çevresine.
Düzgün durur yerinde
Tutuşalım elele.

5-)Sevimlidir şekiller,
Ayrıdır hep görevler.
Bize yardım ederler,
Öğreniriz beraber.

ETKİNLİK 1:

Etkinlik Adı: Şekillerin Dansı

Bilişsel Alan ve Dil Alanı

Hedef 1: Verilen nesne, olay ya da varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme.

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1. Verilen nesneleri şekillerine göre gruplama
2. Ayırt edilen nesnelere uygun şarkıyı öğrenme

Sosyal ve Duyuşsal Alan

Hedef 1:Müziği ve duygularını fark edebilme, estetik özellikleri ortaya koyabilme

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1. Öğretilen şarkı ile ilgili duygularını, dans ve benzeri yollarla ifade etme
2. Öğretilen şekilleri uygun resim, el işi gibi sanat etkinliklerinde kullanma

Psikomotor Alan

Hedef 1: Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1. Sözel yönergelere uygun olarak yürüme, dans etme vb.
2. Öğretilen şarkıyı söyleyerek dans etme

Uygulama

Farklı şekilleri içeren (kare, üçgen, dikdörtgen, vb.) bir resim veya materyalle sınıfa girilir. Öğrencilerin bu şekiller hakkında bilgilerinin olup olmadığı söyletilerek belirli yönergelerle şekiller sayesinde resim tamamlanır.

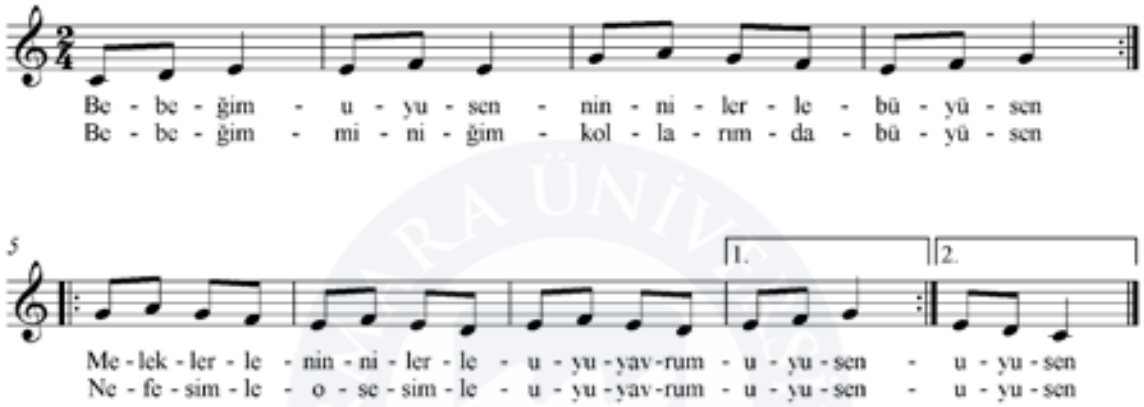
Daha sonra çocukların dikkati öğretilmek istenen şarkının melodisine çekilir. Büyük bir kartonda tamamlanmış olan materyal veya resimdeki şekiller gösterilerek şarkının sözleri öğrencilere aktarılmaya başlanır. Parçadan bütüne doğru şarkı öğretilmeye başlanır.

Çocukların her birinin birer şekil olduğu söylenir. Sınıfın farklı yerlerine geçilerek şarkı sözlerine uygun dans etmeleri istenir.

Şarkı öğretimi bittiğinde, çocukların hepsine boş kağıtlar dağıtılarak dersin başında şekilleri öğretmeye yardımcı olan resmi kendi duygularıyla tekrar kağıda çizmeleri istenir.

Ninni

Söz-Müzik: Yasemin Kaçar



ETKİNLİK 1:

Etkinlik Adı: Uyu Yavrum Ninni

Bilişsel Alan ve Dil Alanı:

Hedef 1: Ninni parçasını öğrenebilme.

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1.Ninni parçasını öğrenme.

2.Ninni parçasının sözlerini kavrama.

Sosyal ve Duyuşsal Alan:

Hedef 1:Çocuk ile anne arasındaki iletişimi sağlayabilme.

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1.Öğretilen ninni sayesinde çocuk ile anne arasındaki iletişimi sağlama.

2.Çocuk ile anne arasında iletişim bağı kurularak, çocuğun anne rolü kazanmasını sağlama.

Psikomotor Alan

Hedef 1: Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme.

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1.Sözel yönergelere uygun hareket etme, bebeği kucakta sallama vb.

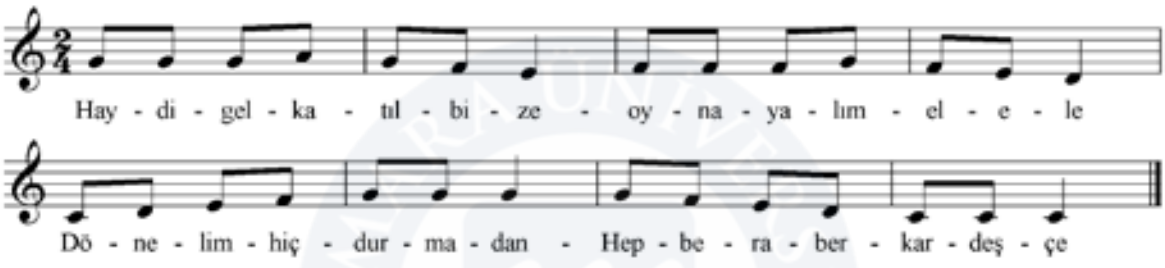
2.Öğretilen ninniyi söyleyerek ona uygun hareketler yapma.

Uygulama

Önce çocuklara ninni adlı şarkı öğretilir. Ninni öğretildikten sonra bu şarkıya uygun hareketler yapılır. Sınıftan bir kişi seçilir. Seçilen bu kişiye anne rolü verilir. Anne rolündeki öğrenci, bir bebeği kucağına alır ve onu ninni söyleterek uyutur.

Neşeli Oyun

Söz-Müzik:İrem Piriştina



Bu bizim oyunumuz
Yorulmadan oynarız
Döneriz hiç durmadan
Hep beraber bıkmadan

El ele tutuşunca
Neşe ile oynarız
Önce eller şap şap şap
Sonra ayaklar rap rap

Trallalalalalalala
Trallalalalalalala
Trallalalalala.....
Tralalalalalala.....

ETKİNLİK 1:

Etkinlik Adı: Neşeli Oyun

Bilişsel Alan ve Dil Alanı

Hedef 1: Şarkı sözlerini ezberden söyleyebilme ve doğru telaffuz edebilme.

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1.Şarkı sözlerini öğrenme ve ezberleme.

2.Sözleri telaffuza uygun olarak şarkıyı öğrenme.

Sosyal ve Duyuşsal Alan

Hedef 1: Sevgi, neşe, mutluluk ve arkadaşlık gibi kavramların farkına varabilme.

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1.Çevresine ve arkadaşlarına karşı duyarlı olma.

2.Birlik olmanın önemini anlama ve bunu uygulama.

Uygulama

Öğrencilerin dikkatini çekmek ve hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmak için sınıfa girildiğinde onlara sizce arkadaşlığın önemi nedir? Herkes bir arada olunca mı daha mutlu olunur? gibi sorular sorulur.

Daha sonra çocuklara neşeli oyun şarkısının hikayesi anlatılır ve şarkı öğretilir. Son olarak da hikayede ve şarkıda anlatılmak istenen kavramlar hakkında konuşulur.

Hikayenin Adı: Neşeli Oyun

Bir zamanlar birbirlerini çok seven çocuklar varmış. Bu çocuklarında en çok sevdikleri şey şarkı söyleyip, oyun oynamakmış. Birbirlerinden hiç ayrılmazmış bu çocuklar. Günlerden bir gün okula yeni arkadaş gelmiş. Çocuklarda hemen merakla onun yanına gitmişler. Çünkü onun yalnız kalmasını istemezlermiş ve onu da aralarına almak için, sende katıl bize neşe ile oynayalım demişler. Daha sonra onu da aralarına alıp mutlulukla şarkılarını söyleyip oyunlarını oynamışlar.

Uygulama

Neşeli oyun şarkısının oyunlaşmış hali oynatılır. Bütün çocuklar el ele tutuşur ve yuvarlak olur. Sadece bir çocuk bu yuvarlağın ortasında bir sandalyeye oturtulur. El ele tutuşan çocuklar şarkının ilk iki mısrasını söyler ve sandalyede oturan arkadaşlarının da elinden tutup dönerler. Şarkının ikinci sözlerini de dönerek söylerler ve üçüncü sözlere geldiklerinde son iki mısrada durup şarkının sözlerine uygun olarak önce 3 kere eller şaklatılır,sonra iki kere ayaklar yere vurulur.Son olarak da trallalala… ile birlikte yine bütün çocuklar el ele tutuşup dönerler.

2. Sonuç

Okulöncesi dönemdeki çocuklar meraklı, sorgulayıcı ve araştırıcıdırlar. Çocukların bu yöndeki gelişimlerini desteklemek amacıyla olanaklar ve fırsatlar verilmeli ve uygun ortamlar yaratılmalıdır. Çocukların bu yöndeki gelişimlerinde ve öğrenmelerinde müziğin eğitim alanı ve aracı olması bakımından büyük katkılar sağlayacağı muhakkaktır.

Okulöncesi eğitim kurumlarında müzik etkinlikleri planlanırken çocukların, özellikleri, ihtiyaçları ve hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır. Daha sonra çocuğa ve gruba uygun amaçlar, etkinlikler belirlenmelidir. Müzik etkinlikleri bireysel veya grupla beraber yapılabilir. Ritim çalışmaları gibi bazı çalışmalar başlangıçta bireysel olarak yapılabilir. Grup çalışmaları ise büyük veya küçük grup şeklinde yapılabilir. Çocuklar büyük grupla çalışırken dikkatleri çabuk dağılabilir, çabaları, hataları, olumlu veya olumsuz yönleri gözden kaçabilir (Poyraz- Dere 2001).

Okulöncesi eğitim denilince hemen aklımıza anaokulları gelmektedir. Genellikle 3-6 yaş grubu çocukları bu okulların ana kaynaklarıdır. Çocukların daha bilinçli eğitilmeleri, yeteneklerinin ortaya çıkartılması, zeka düzeylerinin saptanması gibi belli başlı amaçları olan ana okullarının yararları kuşkusuz büyük değer taşımaktadır. Bu okullardan sonra temel eğitime başlayan çocuklar, gruplarına daha iyi uymakta, öğretmen, okul ve arkadaşlık kavramlarını bilerek geldikleri için daha bilinçli olmaktadırlar (Canbay 1984).

Anaokulu öğretmeni, çocuğu bütün yönleriyle tanımaya ve geliştirmeye çalışmalı, müzik yetenekleri bakımından da onları tanımaya ve müzik eğitimi vermeye çaba harcamalıdır.

3. Öneriler

Üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Programlarında 2009- 2010 öğretim yılı bahar döneminde yer alan "Okulöncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar" dersindeki uygulamaların Anabilim Dallarıyla paylaşılması anlamlı ve yararlı olabilir.

Üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Programlarında 2009- 2010 öğretim yılı bahar döneminde yer alan "Okulöncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar" dersindeki etkinlikler Anabilim Dallarıyla bir araya getirilerek bir kaynak oluşturulabilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Sun. ve Seyrek (2000). *Okulöncesi Eğitimde Müzik*. İzmir: Mey Yayınları

Poyraz, Hatice, Dere ve Hale (2001). *Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Kozan Ofset Mat. San. ve Tic. San. Ltd. Şti, Ankara, s. 93. 340

Canbay, M. C. (1984). *Okulöncesi Müzik Kurumlarında Müzik Eğitimi.* 1.Ulusal Müzik Bilimleri Sempozyumu Bildirileri, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları No:23, İzmir, s. 62.

Ö., Demirel (1999). *Öğrenme Sanatı*. Pegem Yayıncılık, s.149, ANKARA

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

DİN ADAMLARININ ALDIKLARI MÜZİK EĞİTİMİNİN MESLEKİ YAŞAMLARINA OLAN ETKİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Emel KAPAN

Yrd.Doç.Dr.Emel Funda TÜRKMEN, Afyon Kocatepe Üniversitesi

ÖZET

Müzik eğitimi, toplumun her kesimini ilgilendiren, bir çok farklı yanı ve bir çok farklı alanda kullanılabilirliği olan disiplinler arası bir eğitimdir. Müziğin dinsel amaçlara hizmet amacını taşıdığı ilk dönemlerdeki önemi, bu açıdan ne kadar zaman geçerse geçsin azalmamıştır. Günümüze kadar usta çırak ilişkisi içerisinde geliştiği görülen dini müzik icraları, din eğitimi veren ya da dinle ilgili çalışmalar yapan ve mesleği dinle ilgili alanlar olan kesimde, oldukça yoğun bir şekilde kullanılıyor, bu alana yönelik pek çok eser üretiliyor olmasına rağmen,yine bu alana yönelik hizmet veren ve din adamı yetiştiren kurumlardaki müzik eğitimi ihmal edilmiştir ve bu alana yönelik araştırma çalışmaları neredeyse yok denecek kadar azdır. Oysa İslam dininin öğretildiği ve din ile ilgili uygulamalarla ilgili eğitimlerin verildiği, İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri gibi kurumlar, ibadete çağrıyı, müziğin bir türü olan ezan yoluyla yapan müezzinleri de yetiştirmekte, dini müziğe oldukça sık başvurmaktadırlar.Bu araştırma, dini müziği kullanan bu kesimin, müzik eğitimine olan bakış açılarını, nasıl bir müzik eğitimi aldıklarını ve sorunlarını tespit etmek amacıyla yapılmış, ardından, var olan sorunlara çözüm önerileri geliştirilmiştir.Araştırmada, yöntem olarak belge tarama yöntemlerin yanı sıra betimsel araştırma yöntemlerine başvurulmuş, alana yönelik hazırlanan görüşme soruları ile verilere ulaşılmış, istatistiksel çözümleme yöntemleriyle veriler analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Din adamları, müzik eğitimi.*

1.Giriş

Batı müziğinin tarihi incelendiğinde, müzik adamlarının çok büyük bir çoğunluğunu din adamlarının oluşturduğu, müzik eğitiminin temellerinin kilise ve çevresinde temellendiği, hatta toplumsal olaylara yön veren çalışmaların da kilise çevresinde örgütlenen korolar sayesinde gerçekleştiği görülür. Örneğin; Martin Luther (1483-1546) 1517 yılında Witteberg Kilisesinin kapısına astığı 95 tezi ile reformların başlamasına yol açmış, müzik kültürünün geliştirilmesini isteyen Luther ve danışmanları, okul koroları kurarak, korolar yoluyla örgütlenerek toplumun gelişimini hızlandırmışlardır. (Say,1995:129-130)

Türk tarihinin derinliklerine inildiğinde, müziğin Türk toplumunun yaşamında ve örgütlenmesinde yine çok önemli bir rol üstlendiği, tarihsel süreç içerisinde hem askeri alanda, hem din alanında müziğe oldukça büyük önem verildiği, halk kültürünün gelişiminde ve etkileşiminde müziğin çok önemli bir yere sahip olduğu artık herkesin hemfikir olduğu konular haline gelmiştir.

Müziğin, bireylerin duygularını ifade etmedeki gücü dikkate alındığında, doğal olarak yaratıcısına olan sevgisini dile getirirken müzikten yararlanması kaçınılmazdır.Bu durum, İslam dininin ses güzelliğine ayrı bir önem vermesi ile kendini göstermektedir ve "Kur'an-ı Kerim'i güzel sesle okumak" dinin bir gereği olarak görülmüştür.Bazı tarikatların ve özellikle Mevlevilerin müziğe verdikleri önem, oldukça ciddi bir dini müziğin gelişmesini sağlamış, bu alana hizmet eden pek çok değerli müzik adamının(besteci,ses ve saz sanatçısı vb.) yetiştiği görülmüştür. Müziğin dinle ilgili alanlarda da önemli işlevleri vardır; bu işlevler dinin gereklerini yerine getiren bireylerin, ilahiler yoluyla sadece tinsel ihtiyaçlarını gidermek biçiminde kendini göstermekle kalmamakta, yapılan ibadetin değer kazanmasında da önemli bir görev üstlenmektedir. Ayrıca, ayet ve duaların ezberlenmesine de yardımcı olmaktadır.

Bununla birlikte, zaman zaman yaşanan olaylar, müzikten uzaklaşan bireylerin hoşgörü ve saygıdan da uzaklaştığını göstermektedir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun gerileme ve çöküş sürecine bakıldığında, toplumun gelişimine engel olan, isyan ve ayaklanmalarla gelişmelere ayak direyenlerin dini gerekçeler öne sürdükleri ve toplumun ihtiyaç duydukları gelişim ve değişimleri durdurmaya çalıştıkları görülmüştür. Örneğin, 17. Yüzyıldan itibaren gerileme dönemine giren Osmanlı İmparatorluğunun yenilikçi ve aydınlanmacı padişahı Genç Osman öldürülmüş, fikir önderliğini Birgivi Mehmet Efendi'nin, liderliğini ise Kadızade Mehmet'in yaptığı Kadızadeler adlı topluluğun, Türk tarihinin ilk gerici hareketi olarak tarihe geçtiği görülmüştür. Bu hareketin müzik kültürüne yönelik yasakları ise, Semra Güzel'in "Dönüşüm" adlı belgesel çalışmasında,"Bu mücadele sadece fikri olarak kalmadı ne yazık ki. Pratiğe intikal etti. Camilerin minareleri, birden fazla minarelerin yıkılması söz konusu oldu, yıkmayı düşünmek söz konusu oldu. Cami musikisine karşı geldiler, güzel sesli kur'an okuyan hafızları yasaklamaya kalktılar, onları dövmeye kalktılar, dövdüler. Mevlit okunmasını yasakladılar, ilahilerin okunmasını yasakladılar ve daha pek çok şey yaptılar ve bu sürecin sonunda İstanbul'da toplumsal kavgalar başladı" (Güzel,2000: Cd1) biçiminde aktarılmıştır.

1.1. Toplum, Kültür ve Din

Toplum, sosyal gereksinmelerini karşılamak için etkileşen ve ortak bir kültürü paylaşan çok sayıdaki insanın oluşturduğu birliktelik, olarak tanımlanırken; kültür,toplumun bir üyesi olarak insanın elde ettiği bilgi, inanç, sanat, moral, hukuk, alışkı ve diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütün olarak nitelendirilmektedir.(Fichter. Çev:N.Çelebi. 2002:78-139) Kültürün en önemli öğelerinden biri de inançlardır.İnançları şekillendiren ise dinlerdir.Birbiriyle iç içe ve bağlantılı olarak, dinlerin toplum kültürü üzerinde çok önemli etkileri vardır. Örneğin, "Carlson(1934) yaptığı bir araştırmada, üniversite öğrencilerindeki dini inançların onların birçok sosyal meseleler hakkındaki inançlarını belirleyen önemli bir faktör olduğunu bulmuştur."(Krech-Crutchfild,çev:Güngör,1980:263) Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, çeşitli konularda öğrencilerin geliştirdikleri tutumlar dinsel inançlarıyla çok büyük bir ilişki içerisindedir.

Sadece günümüz araştırmacılarının bulguları değil, inanç, din ve ahlak üzerine düşünen, fikir üreten en eski filozofların eserlerine bakıldığında da, insanın ahlaki eğitiminde sanatın önemli bir yeri

olduğuna vurgu yapılmaktadır.Örneğin Aristo,müziğin eğlence, ahlaki eğitim, hoşça vakit geçirmek ve arınma olmak üzere dört amaca hizmet ettiğini bildirir.Sanatın asıl amacının ruhu arıtmak olduğunu, insanın içini temizlemek olduğunu ve musikinin de bütün doğal ahenkleri kendinde topladığı için işlerin ve sanatların en yücesi olduğunu söyler.(Turabi,2005:137)

Eflatun, Gevrekzade Risalesindeki bir alıntıya göre, "biliniz ki filozoflar(hikmet sahipleri) müziği oyun ve eğlence için değil, kişiye fayda vermek,ruhi lezzetler sağlamak, kuru mizaçları nemlendirmek(sıkıntıyı gidermek),fizyolojiyi desteklemek ve kanın akışını düzenlemek için ortaya koymuşlardır."der ve bu ilmi inkar edenlerin, müziği sadece meyhanelerde ve sokaklarda dinleyip ilkelerini, anlamlarını ve ortaya konuş sebebini kavramadan bu ilmin (müziğin) sadece oyun ve eğlence için olduğunu zannettiklerini belirtir.Eflatun'a göre eğitimin amacı bireyde bulunan yetenekleri geliştirmekten ibarettir ve bu da müzik ve jimnastikle olur.Ve sorar, "Ruh müzik yoluyla uyum ve ritmi,hatta doğruluğa eğilimi öğrenmiş olur.Ritim ve uyumu, ruhun gizli köşelerine sızdıran, hareketlere letafet veren ruhu nezih yapan müzik değil midir?" Ayrıca uygun politik kararların alınmasında da rol oynadığını bildirir.(Turabi,2005:134)

1.2. İslam'da Müziğin Yeri

Uludağ,İslam Açısından Musiki ve Sema adlı kitabında,Müziği,dinleme hassası olan kulağın kendine mahsus olan bir şeyi idrak etmekten zevk alması,biçiminde tanımlamaktadır.Sema'nın ise, "hoş, ölçülü,manası anlaşılan ve kalbi hislendiren bir sesi dinlemektir" diye tarif edildiğini yazmaktadır. Müziğin mubah oluşunu da kıyas ve nass yoluyla ispatlamaya çalışmaktadır.Kıyas yoluyla ispatında insanın bir aklı ve beş duyusu olduğunu, her duyusunun idrakinin olduğunu, her duyu organının bu idrak edişlerde bazı şeylerden zevk alırken bazılarından zevk almadıklarını belirtir.Kulağın durumu da diğer duyuların durumundan farklı değildir.

Nass yoluyla yaptığı ispatlarda,ayet ve hadislerde güzel seslerin övüldüğünü,çirkin ve kötü seslerin yerildiğinden söz etmektedir.Ölçülü ve hoş sesleri dinlemenin haram olmadığını, hayvanların çıkardığı ve doğada duyulan hoş seslerin taklit edilmesi amacıyla çalgıların icat edildiğini,bu nedenle bunların yasak olmadığını belirtir.Şeriat'ın da yasakladığı müzik aletlerini, bunlardan zevk alındığı için değil,içkinin haram kılınması ve bu yasağın tesirli olması isteğinin, içki ile birlikte çalınan çalgıların yasaklanmasını doğurduğu bilgilerine yer verilmiştir.(Uludağ,2004:212)

İslamiyet, dünyevi faaliyetleri de düzenleyen bir din olarak, ahlaklı olmayı,maddi ve manevi temizliği, hoşgörü ve bağışlama, tevazu ve tevekkülü temel değerler olarak benimsemiştir.(Erkan,1998:74) Genel olarak bakıldığında bu sayılan özellikler müziğin insana kazandırdığı özelliklerdir.

İslam filozof ve bilginleri yaptıkları araştırmalarla konuyu incelediklerinde vardıkları sonuçlar ve verdikleri bilgiler bir hayli ilgi çekici bulunmaktadır. Örneğin, Yiğitbaş'ın, Dil, Din Ve Musiki adlı kitabında,sözünü ettiği "Kulum bana kavuşmayı arzu ederse ben de ona kavuşmayı sever, o bana kavuşmaktan hoşlanmazsa ben de onun likasını(Likâ=buluşma,yüz) sevmem" hadisinin anlamının çok geniş olduğunu vurgulamaktadır.Burada Mevlana'yı örnek gösterirken, duyduğu her güzel sesten bir mana çıkardığını ve cezbeye kapıldığını dile getirir.Ayrıca Mevlana'nın ses için, "O, işitme duyusunun duyduğu zaman lezzet aldığı sestir.Bu da vezinli veya vezinsiz olur,bu sesleri dinlerken kendilerinde tesir hasıl etmeyen ruhların sıhhatinden şüphe etmek lazımdır." Dediğini nakletmektedir.Bu seslerin beşikte bir bebek, deve ve koyun gibi canlı her varlıkta etkilerinin olduğunu belirtmektedir.(Yiğitbaş,1968:5)

"İslam aleminde özellikle tasavvufi çevrelerde yaygın olan nazariyelerden biri de Pitagoras'a ait olanıdır."(Uludağ,2005:248) Katip Çelebi'den nakledilenlerde, müziğin mucidinin Süleyman(a.s.)

öğrencisi Pitagoras'ın olduğu, deniz kenarında müziği öğrendiği,üzerinde düşündüğü ve bir çalgı icat ettiği anlatılır.Daha sonra bu icat ettiği çalgı ile ilahiler okuyarak, birçok insanın ahretle ilgili işlerle ilgilenmesini sağladığı kaydedilmektedir. (Uludağ,2005:248)

1.3. Din Adamlarının Mesleki Eğitimlerinde Müziğin Yeri

Müzik, insanın en temel ihtiyaçlarındandır. Osmanlı müzik eğitim kurumları incelendiğinde, müzik eğitiminin başlıca beş kurum çerçevesinde ele alındığı belirtilmektedir.Meşk yoluyla yapılan bue ğitim,Mehterhane,Mevlevihane,Enderun,musiki esnaf loncaları ve özel meşkhanelerde yürütülmüştür.(Tanrıkorur,2005:22)

Özellikle, Topkapı Sarayı'nın doğrudan doğruya padişah hizmetine ayrılmış bölümünde kurumsallaşmış bir müzik eğitiminden söz edilmektedir.16.yy' ın ortalarından itibaren görevli acemi oğlanlara, musiki ve çalgı dersleri verildiği kaydedilmektedir. (Behar,2010:127) Osmanlı dönemindeki müzik adamlarının biyografileri incelendiğinde genel olarak öncelikle dini eğitim aldıkları ve müzik eğitiminin de bu dini eğitim çerçevesinde devam ettiği, din adamı sayılabilecek bu müzik adamlarının Kur'an'ı ezbere bilen hafızlar oldukları söylenebilir.Türk müzik sanatının iftiharı olan dini ve din dışı eserlerin bestecilerinin çoğunun Mevlevi olması da bunun en iyi göstergelerinden biridir.Derviş Mustafa,Kutbün Nayi Osman Dede,Nutki Dede, İsmail Dede,Nasır Dede,Künhi Dede ve Zekai Dede ile Itri,III.Selim ve Yusuf Paşa bu tarikat mensubu olarak bestelerini vermişler, Mevlevi olmayanlar bile bu kaynaktan beslenebilmiş,müziğe karşı olan bazı tarikatların da Mevlevilerin sahip çıkması ve "musikiyi ayinin, ibadetin ayrılmaz parçası" olarak görmeleri karşısında susmaları(Tanrıkorur2005:27), bu din adamlarının toplumun genel yapısına ve hoşgörülülüğüne olan hizmetlerini daha da arttırmaktadır.Mevlevilerin musiki icralarında yer alan çalgı aletlerinin başlangıçta sadece kudüm, ney ve rebab iken daha sonra madeni telli sazların da katılmış ve hatta Galata Mevlevihanesi'nde piyanonun bile kullanılmış olması müziğe verilen değerin büyüklüğünü ve önyargılı olmadıklarını göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bir program çerçevesinde müzik derslerinin verilmeye, okutulmaya başlandığı ilk resmi kurum/okul Darüşşafaka'dır.Müzik derslerinin bu kurumda 1874 yılında Zekai Dede tarafından 1897 deki ölümüne kadar verdiği bildirilmektedir.Her yıl okula giren öğrenciler arasından güzel sesli olanları seçip eski usülle/meşk yöntemiyle eserleri öğrettiği, bu okulda uzun yıllar meşk ile müzik eğitiminden vazgeçilmediği kaydedilmektedir. 1925 yılından sonra müzik eğitiminin batılılaştırılması maarif vekaletince daha fazla önem kazanmış, iki tür müzik eğitimi solfej ve meşk olarak 1930'lu yıllara kadar devam etmiştir.(Behar,2006:139)

Mesleğine vâkıf İmam ve Hatip yetiştirmek üzere 1913 yılında açılmış bulunan " Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba" bugün ki İmam Hatip Liselerinin temelini teşkil eden ve mesleki din eğitimi vermek amacı ile tesis edilmiş olan örgün eğitim kurumudur. Bu okul daha sonra "Medresetü'l-Vaizîn" ile birleştirilerek "Medresetü'l-İrşâd" adını almış ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılmasına kadar eğitim öğretime devam etmiştir.(Bilgin,1995:93) Bundan dolayı İmam Hatip Liselerinin başlangıç tarihi 1913 olarak kabul edilmiştir.

Cumhuriyet öncesi Müslüman Türk toplumunda (Osmanlılarda) eğitim kurumları olarak medreseler bulunuyordu. Osmanlıların son devirlerdeki ıslahata klasik dönemde bulunmayan ihtisas medreseleri kurulmuştu. İşte bunlardan biri de İmam ve Hatip yetiştirme maksadıyla 1913 yılında açılan "Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutaba"dır.

İki bölümden oluşan Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutaba'nın ders programı şöyleydi:

İmam ve Hatiplik Bölümü; Kur'ân-ı Kerîm Nazariyatı, Kur'ân-ı Kerîm Tatbikatı, İlm-i Kelâm, Ahkâm-ı Nikah ve Talak, Hitabet-i Arabiyye Nazariyatı, Hitabeti Arabiyye Tatbikatı, Türkçe, Hitabet, Ahkam-ı ibadet.

Ezan ve İlâhi Bölümü; Kur'ân-ı Kerîm Nazariyatı, Kur'ân-ı Kerîm Tatbikatı, Ezan ve İlahi Nazariyatı, Ezan ve İlahi Tatbikatı(Ergin,1977:140/162)

1.4. Cumhuriyet Döneminde Din Adamı Yetiştiren Kurumlar

İmam Hatip Mektepleri (1924-1930)

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 2. maddesine göre kanunun neşrinden on üç gün sonra Maarif Vekaleti'nin yayınlandığı bir genelge ile bütün medreseler kapatılmıştır. Aynı kanunun 4. maddesi gereğince yirmi dokuz merkezde ilkokula dayalı olarak dört yıllık İmam Hatip Mektepleri açılmış, bir talimatname ile bu okulların yönetimi ve öğretim şekli düzenlenmiş, okutulacak dersler şu şekilde belirlenmiştir:

Kur'ân-ı Kerîm,gınâ (musiki), tefsir, hadis, İlm-i Tevhid, din dersleri, Arabî, hitabet ve irşâd, ahlâm ve mâlumat-ı vataniyye, Türkçe, Türk Edebiyatı, tarih, coğrafya, hesap, hendese, hayvanat, nebâtat, rûhiyat, fizik ve kimya mâlumatı, tabakât, hıfzıssıhha, yazı, terbiye-i bedeniye.

Kapatılan Medresetü'l-İrşâd ve taşra medreseleri öğrencilerinin bir bölümü yen açılan İmam Hatip Mekteplerinin farklı sınıflarına yerleştirilmiş ve bu sebeple, 1923-1924 öğretim yılında yirmi dokuz yerde 2288 öğrenciyle açılan bu mekteplerin bazıları öğretime başladığı yıl mezun vermiştir. Ancak aynı öğretim yılı sonundan itibaren bu okullara ilgi giderek azalmış ve okullarda tedrici olarak kapatılmaya başlanmıştır.(Özüdoğru,2003)

İmam hatip mektepleri ile Dârü'l-Fünun İlahiyat Fakültesi'nin kapatıldığı 1930'lu yılların başından 1950'li yıllara kadar Türkiye'de bir dini yasaklar dönemi yaşanmıştır.

1927'de ortaokulların,1929-1931 yılları arasında ilkokullarla öğretmen okullarının programlarından din bilgisi derslerinin çıkarılması ve 1933'te İstanbul Dârü'l-Fünun İlahiyat Fakültesi'nin kapatılmasıyla Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun âmir hükmüne rağmen tarihinde ilk defa ülkede din eğitim ve öğretimi tamamen kaldırılmıştır.(Ayhan,2000:191) Böylece 1933'ten 1948 yılına kadar geçen dönem, tarihe Türkiye'de din eğitimi ve öğretiminin hiç yapılmadığı dönem olarak geçmiştir

İmam Hatip mektepleri ile İlahiyat Fakültesi'nin kapanmasından sonra, ülkenin her yerinde ve eğitimin her kademesinde din eğitimi ve öğretimi yasaklanmış, dinde reform çalışmalarına Ezân'ın Türkçeleştirilmesi ile başlanmış, Kur'ân yasak kitaplar arasına sokulmuştur. Din eğitimi gizli olarak herhangi bir sorumluluğu olmayan aynı zamanda bilgi yönünden yetersiz kişiler tarafından yürütülmüş pek çok hurafe bu dönemde ortaya çıkmıştır.(Ünsür, :2,3)

1930 yılında İmam Hatip Mekteplerinin kapanmasından sonra memlekette din hizmetlerini görecek eleman sıkıntısı çekilmeye başlandığı görülmüş,15 Ocak 1949'da fiilen başlayan İstanbul ve Ankara'da olmak üzere İmam Hatip Kursu adıyla on aylık bir öğretim kurumu açılmış daha sonra bunların sayısı(Afyon, Ankara, Isparta,İzmir, Kayseri,Kastamonu,Trabzon, Şanlıurfa)10'a çıkmıştır. Önceleri 10 aylık olarak planlanan bu kursların ilk aylarında 5 ay süreli olarak eğitim vermişlerdir.(Ayhan,2000:191)

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Müdürler Komisyonu'nun 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı

kararıyla Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4.maddesine istinaden İmam Hatip Okullarının açılmasına karar verildi ve bu karardan dört gün sonra yedi ilde (İstanbul, Ankara, Adana, Konya, Kayseri, Kahramanmaraş ve Isparta) ilkokula dayalı ortaokul seviyesinde dört yıllık İmam Hatip Okulları toplam 876 öğrenciyle öğretime başladı.

Bu okulların birinci devresindeki müzik derslerinde haftada birer saat müzik dersi yer almaktadır. İmam hatip okullarının 1954-1955 öğretim yılı birinci devresinin mezun vermesinden sonra 1955-1956 öğretim yılında ikinci devreleri açılmıştır fakat bu devrenin ders programında müzik derslerine yer verilmemiştir.

Talim ve terbiye kurulunun 20 Nisan 1972 tarih ve 248 sayılı kararı ile imam hatip okulu idare yönetmeliği yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur. Bu yönetmeliğin başlangıç bölümünde İmam Hatip Okulları,İmam Hatip Okulu, ortaokul üzerine dört yıllık öğrenim veren bir meslek okuludur. Bu okulların ilk üç yılında müzik dersi haftada birer saat yer alırken son sınıfta müzik dersi yer almamaktadır. İmam hatip okulları 1973 yılında imam hatip lisesi haline dönüştürülmüştür.Bu okullarda önceleri orta kısmının altıncı sınıf düzeyinde müzik dersi haftada iki saat ve yedi ile sekizinci sınıf düzeylerinde birer saat iken,lise devresinde dini musiki dersi adıyla her yıl haftada birer saat olarak süre gitmiştir.

Görüleceğe üzere müzik eğitimi mesleki derslerin ardından en önemli sırayı alması beklenirken, oldukça sınırlı sürelerle verilmiş, ihtiyaca göre eğitim verilmesi söz konusu olmamıştır.Din eğitimine olan sosyal ve politik yaklaşımlar araştırma konusu dışında olmakla birlikte,Emre Kongar'ın "Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Toplumsal Değişme Çözümlemeleri" başlıklı yazısında, imparatorluğun dinsel geleneksel egemenlik kaynağının, cumhuriyet döneminde halk egemenliği kavramıyla yer değiştiğini belirtmektedir. Bu durumun dinsel geleneksel kavramlarla iç içe olan dini müzik ve geleneksel müzik kavramlarının da daha az ele alınmasına ve bu kavramlar ve alanlar üzerine yapılan çalışmaların da aksamasına yol açtığı söylenebilir. Oysa din her toplumun değerleri arasında önemli bir yere sahiptir ve insanlar için bir ihtiyaçtır.

Prof Dr. Ercüment Kuran, Türk Çağdaşlaşması adlı kitabında kendi kültürümüzü tanımamız gerektiğini, İslam'ı,tarihi geçmişimizi;Türklükle İslam'ın temel özelliklerini bilmemiz gerektiğini, batıdan vazife şuurunu ve sorumluluk duygusunu almanın gerektiğini; hem Türk, hem Müslüman, hem de çağdaş olmanın sentezini iyi yapmamız gerektiğini belirtmektedir. Bu sentezi yapacak bireyler ve disiplinler arasında etkileşimin doğru bir şekilde yapılması yine eğitimin ve müziğin disiplinler arası ve disiplinler üstü konumlarıyla birleştiğinde kolayca mümkün olabilir.

1.5. Problem

Araştırma "Din Adamlarının Mesleki Yaşamlarında Müzik Eğitimi Gerekli midir?" Sorusuna cevap aramaktadır.

1.6. Alt Problemler

Araştırmanın problemini oluşturan bu soruya bağlantılı olarak cevap aranan alt problemler ise şu şekilde sıralanmıştır.

1.Din adamlarının mesleki eğitimlerinde müzik eğitimi yer almakta mıdır/almalı mıdır?

2.Mesleki görevlerini yürütürlerken müzikten faydalanmakta mıdırlar?

3.Mesleki görevleri esnasında müziği kullanırken çeşitli sıkıntılarla karşılaşıyorlar mı?

4.Meslekleriyle ilgili uygulamalar açısından müzik eğitimine ihtiyaç duyuyorlar mı?

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; din adamlarının meslekleriyle ilgili çalışmaları yürütürken, müzikten ne ölçüde yararlandıklarını tespit etmek, mesleki çalışmalarında müziği kullanırken veya müziğin alanına giren çalışmaları yaparken karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek,bu güçlüklere çözüm önerileri bulmak/geliştirmek, müziğin dini müzik alanındaki uygulamalarının önemini vurgulamak, dini müzik alanında yapılan çalışmaların gelişimine ve yaygınlaşmasına yardımcı olmak, yapılmakta olanların ise niteliğinin yükseltilmesine katkıda bulunarak bu alanda çalışan bireylerin bilinçli çalışmalar içerisine girmelerini ve müzik eğitimiyle ilgilenenlerin de dini müzik alanındaki eksikleri fark etmelerini sağlamaktır.

1.8. Araştırmanın Önemi

Dini müzik alanında yapılan çalışmalara bilimsel bir boyut kazandırması, oldukça az araştırmanın yapıldığı bir alana bilimsel ve eğitime yönelik bir yaklaşım göstermesi,bu alanda hizmet veren din adamlarının sıkıntılarının tespiti ve giderilmesi açılarından bu araştırma son derece büyük bir önem taşımaktadır.

1.9. Sayıltılar

Bu araştırmada kullanılan yapılandırılmış görüşme yönteminin, bireylerin samimi görüşlerini almak, daha detaylı bilgi edinmek ve başka araştırmalara da zemin hazırlamak açılarından veri toplamaya uygun olduğu, verilerin işlenmesinde kullanılan tekniklerin geçerli ve güvenilir olduğu, ön araştırmalarda alana yönelik bilgi edinmeyi sağlayan kaynakların konuyu aydınlatmaya yeterli olduğu, araştırmaya katılarak görüşlerini paylaşan din adamlarının gerekli izinler alındıktan sonra yine kendi istekleri doğrultusunda samimi görüşlerini paylaştıkları ve soruları içtenlikle cevapladıkları sayıltılarından hareket edilmiştir.

1.10. Sınırlılıklar

Araştırma, Ankara'da çeşitli camilerde din adamlığı görevini sürdüren beş din adamı ile, bu alana yönelik yazılmış kaynaklar ve araştırmacıların maddi manevi olanaklarıyla sınırlandırılmıştır.

2.Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, din adamlarının meslekleriyle ilgili çalışmaları yürütürken, müzikten ne ölçüde yararlandıklarını tespit etmek, mesleki çalışmalarında müziği kullanırken veya müziğin alanına giren çalışmaları yaparken karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek amaçlarına yönelik olarak bir durum tespiti yapma yolunda betimsel yöntemlere dayalı olarak yürütülmüştür.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini din adamları, örneklemini ise Ankara'daki camilerde müezzin ve imamlık görevini yürüten beş din adamı oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan din adamları rastlantısal olarak seçilmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırma, kendileriyle görüşme yapılan din adamlarının, yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevapların irdelenmesi ve değerlendirilmesiyle yürütülmüştür.

3. Bulgular

Ankara'daki camilerde görev yapan, mesleki kıdemleri beş ile on üç yıl arasında değişen beş din adamıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre,

Din adamlarının dini musiki formlarını tanımalarına ilişkin durumları ve görüşleri şöyledir:

1.Bir kısmını tanıyorum (en sık kullandıklarımızı) Bizim için dini musiki formlarını tanımak çok önemli. Hatta öneminin yüzde yüz olduğuna inanıyorum.
2. Birkaç tanesini biliyorum.Musiki formları doğrudan bizim mesleğimizle alakalı olduğu için önemliliğine inanıyorum.
3.Belli bir ölçüde biliyorum ve öğrenmenin gerekli olduğunu düşünüyorum.
4.Tamamına yakınını tanıyorum. Benim için çok önemli
5.Gerekli olduğu kadarını biliyorum ve gerekli olanların tanınması gerektiğini düşünüyorum.

Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere din adamları dini müzik formlarını tanımanın çok önemli olduğunu düşünmekle beraber bir kısmını ya da çok gerekli olanlarını tanıdıklarını belirtmişlerdir.

Burada belirtilmesi gereken dini müzik formlarını kullanmalarına rağmen yeterli bilgiye sahip olmamalarının bu müziğin gelişimine yardımcı olamayacağıdır. Hatta bilmedikleri bir müziği yanlış seslendirerek zarar vermeleri bile söz konusu olabilir.

Mesleki eğitimleri süresince genel musiki bilgilerini almalarıyla ilgili olarak, din adamlarının görüşleri şu şekilde olmuştur:

1.İmam Hatip Lisesinde aldığımız eğitimde sadece flüt çalmayı ve Do' dan Do' ya gam yapmayı öğrendik. Dini musiki üzerine herhangi bir eğitim almadık.Daha sonra İlahiyat Fakültesi'ne girdiğimde kendi çabamla katıldığım korolarda kısmen musiki eğitimi aldım diyebilirim.Bilgilerimiz koro şefinin bilgileriyle doğru orantılı olarak sınırlı kaldı.
2.Eğitimim süresince musiki eğitimi almadım. Kendi çabamla öğrenmeye çalıştım.
3.Lise dönemindeyken haftada bir gün müzik dersimiz vardı. Çok çok az nota bilgim var onun dışında herhangi bir eğitim almadım.
4.Mesleki eğitimimi okuldan ibaret sayarsak hiç eğitim almadım. Daha çok babamdan eğitim aldım ve güzel sesli hafızları dinledim hep.
5.Hayır almadım. Fakat iyi hocalardan çok dinlerim. Örneğin Hafız Sadettin Kaynak'ı dinlemeyi çok severim.

Görüleceği üzere, din adamları oldukça fazla kullandıklarını belirttikleri ve önemli buldukları müzik konusunda çok az eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.Mesleklerini icra ederken kullandıkları, müzikle ilgili uygulamalar usta çırak ilişkisine dayanmakta, kulaktan dolma bilgilerle çalışmalarını yürütmektedirler.

Meslek yaşamlarında müzikten faydalanmaları konusundaki görüşlerini;

1.Kesinlikle evet. Bizim işimiz musikiyle doğrudan alakalıdır.Bana göre din eğitimi veren kurumlarda dini müzik ve din dışı müzik eğitimi kesinlikle verilmelidir.Musikinin din adamları açısından önemlilik sırasını şöyle özetleyebilirim:Doğru düzgün Kur'an okuma, Gerekli dini bilgi, Musiki bilgisi
2.Bilgilerim doğrultusunda faydalanmaya çalışıyorum.
3Evet.
4.Tabi ki faydalanıyorum. Musikinin menşei dindir. Musikinin icra edilmesiyle Allah'a ulaşmak gâye edinilmiştir. Hukuk, ilim ve felsefe gibi musiki de dinden doğmuştur. Müslümanlıkta musiki, dini alanda çok önemlidir. En büyük bestekarlar dini alanda, dergâhlarda yetişmişlerdir. Dini eserler haricindeki eserlerde bile, incelendiği zaman dini manalar ihtiva eden ifadeler göze çarpar. Din ve musiki bir bütündür.
5.Evet

Biçiminde aktaran din adamlarının, müziğin dini açıdan önemine inandıkları görülmektedir.

Din adamlarının müziğe en çok hangi durumlarda ihtiyaç duydukları ve kullandıkları konusundaki görüşleri şöyledir:

1.Her an ihtiyaç duyuyoruz.Özellikle büyük camilerde din görevlisi olabilmek için açılan sınavlara girdiğimiz zaman, öğretilmediği halde musiki bilgisi isteniyor.Makamları bilmemek bizim için çok büyük sıkıntı oluyor.Kur'an okurken, Mevlit okurken, Ezan okurken ve hemen hemen işimizin tamamında musiki bilgisi gerekli oluyor.Özellikle Ezan'da ve Mevlit' de yetersiz musiki bilgisinin doğurduğu sonuçları hep beraber görüyoruz.
2.İşimizle ilgili her alanda ihtiyaç duyuyorum .Bilgimiz yeterli olsun veya olmasın musikiden faydalanmak zorundayız.
3.Mesleğim musikiyle içli dışlı olmamı gerektiren bir meslek. Ezan okurken, Kur'an okurken, mevlitlerde ve şuanda aklıma gelmeyen çoğu yerde musikiye ihtiyaç duyuyorum.
4.İşimle ilgili her alanda ihtiyaç duyuyor ve kullanıyorum.Tek tek saymam epeyce zaman alır.
5.İlahilerde, Ezân'da, Kur'an-ı Ker'im okurken ve daha bir çok formda hem dini bilgilerimi hem de musikiyi kullanıyorum.

Musiki bilgilerini mesleki açıdan yeterli bulmalarıyla ilgili soruya verdikleri cevaplar şöyledir:

1.Kesinlikle hayır.
2.Yeterli bulmuyorum.
3.Yeterli bulmuyorum.
4.Tam anlamıyla olmasa da yeterli buluyorum. Ama eksiklerim bitmedi.Makamları kulaktan dolma öğrendim. Hala nazari anlamda eksiklerim var. Örneğin Uşşak,Rast, Segâh makamında Ezan oku derseniz bunu yaparım fakat bana bu makamları anlat derseniz sadece seyir yapabilirim anlatamam. Özellikle büyük Camilerde din görevlisi olabilmek için yeterli musiki bilgisine ulaşmış olmanız gerekiyor.
5.Yeterli bulmuyorum. Musikiye eskisi kadar değer verilmiyor. Keşke biz de Mevlevihanelerde yetişen din adamları(aynı zamanda çok değerli sanatkarlardı) gibi bilgili olabilseydik. Hem dini bilgileri hem de musiki bilgileri bizimkilerle kıyaslanamayacak ölçüde büyüktü.

Din adamlarının musiki bilgilerini, mesleki açıdan yeterli bulmadıkları görülmektedir.Bu durumun, din adamlarının müzik eğitimlerini geliştirmek amacıyla hizmet içi seminerlerin verilmesini gerektirdiği düşünülmektedir.

Meslek yaşamlarında müziği kullanırken çeşitli sıkıntılarla karşılaşmalarıyla ilgili olarak sorulan soruya verdikleri cevaplar yer almaktadır.

1.Evet oldukça fazla
2.Evet.Aslında sıkıntı musikiyi kullanmakta değil, yetersiz musiki bilgisini kullanmaya çalışmakta.
3.Evet.
4.Sıkıntım var diyemem. Ama kendimi sürekli yetiştirme çabasında ve hevesindeyim.
5.Şimdilik sorun olabilecek bir olayla karşılaşmadım.

Din adamlarından üçü sıkıntı ile karşılaştıklarını belirtirken, müzik eğitimini kendi çabalarıyla geliştiren bir din adamı sıkıntı çekmemekle birlikte kendisini de geliştirme isteğini dile getirmektedir.

Bununla birlikte,en sık karşılaştıkları sıkıntıların neler olduğu konusunda,

1.Bana adımı sorduklarında nasıl kendimden emin cevap verebiliyorsam musiki açısından da aynı şekilde kendimden emin olabilmek isterdim. Özellikle Ezan'da ve Mevlit de yetersiz musiki bilgisinin doğurduğu sonuçları hep beraber görüyoruz.Ezandaki makam müezzinin musiki kabiliyetiyle doğru orantılıdır.Musiki bilgisi ne kadar sağlamsa o kadar güzel ezan okur.Müezzin ezanı bitirdiğinde namazı kıldıran hoca Kameti, Ezanın bittiği makamdan alıp okumalıdır.Eğer kendi çabanızla musiki eğitimi almadıysanız bunları yapabilmek imkansız.
2.Yetersiz musiki bilgisiyle görev yapmaya çalıştığınız zaman yaptıklarınız taklitten öteye gidemiyor.Musiki bilgisi olmazsa sadece yapılmış olanları dinler ve taklit edersiniz.
3.Aslında bu sorunun yanıtını uzun uzun konuşmak gerekir.Eksik musiki bilgisi bu alanda görev yapan insanlar için olduğu yerde saymalarına sebep oluyor.Sadece dinleyerek taklit ediyorsun. üstelik taklit ettiğin kimsenin de doğru icra ettiğinden emin olmayarak.
4.Bu alanda iyiyim diyebilmek için özgün olmak gerekir. Bu da öncelikle yeterli dini bilgi sonrada musiki bilgisinden geçer.
5. -

Biçiminde açıklama yaptıkları görülmüştür.Bu açıklamalar, müziğin din adamlarının mesleki yaşamlarında çok büyük bir önemi olduğunu ve yaptıkları işi daha verimli ve etkili yapabilmelerinde müziğin yerinin çok büyük olduğunu göstermektedir.

Hizmet öncesi eğitim sırasında (lise, yüksek okul,fakülte) müzik eğitimi verilmesini gerekli bulmalarına ilişkin verdikleri cevaplar şöyledir.

1.Keşke Türk Müziği konservatuvarlarında verilen eğitimin en azından bir kısmı eğitimimiz sırasında bizlere de verilebilseydi.Musiki eğitimi olmadığı sürece bilgisi yetersiz din adamlarının verdikleriyle maalesef yetinmek zorunda kalacaktır milletimiz.
2.Keşke bu işin önemi anlaşılsa ve musiki dersi zorunlu kılınsa.
3.Bu çok önemli bir mevzu.Bana göre din adam yetiştiren kurumlarda musiki dersi zorunlu olmalı.Hatta Türk müziği konservatuvarlarında verilen eğitimin en azından bir kısmı öğretilmeli.
4.Evet. Musiki tasavvuf musikisi dersi zorunlu olarak okutulmalıdır.
5.Evet. Dini musiki dersi müfredata zorunlu ders olarak konulmalı.

"Meslek yaşamınızda musiki konusunda eğitim alma ihtiyacı duydunuz mu/duyuyor musunuz?"sorusuna verilen cevaplar:

1.Her zaman duydum ve duyuyorum.
2.Okul eğitimim süresince böyle bir ihtiyaç hiç hissetmedim.Çünkü meslek yaşantımız açısından musikinin önemini bilmiyordum. Göreve başladıktan sonra eksiklerimi fark ettim ve kendi kendimi eğitmeye çalışıyorum.
3.Öğrencilik yıllarımda bu soruyu sormuş olsaydınız cevabım ihtiyaç duymuyorum olurdu. Fakat meslek hayatına atıldıktan sonra bu konunun önemini anladım. Keşke daha bilinçli bir eğitim alıp üzerine kendi çabamla daha fazlasını ekleyebilseydim.
4.Duyuyorum. Kendimi geliştirebilmek için hala çok dinliyor ve okuyorum.
5.Dini bilgilerimin yanı sıra musiki bilgilerimden de emin olabilmek isterdim.

Bu soruya verilen cevaplardan, okul eğitimi sırasında verilen müzik bilgilerinin ve konunun öneminin yeterince ele alınamadığı yönündedir.

4. Tartışma ve Sonuçlar

1.Görüşme sorularıyla düşüncelerine başvurulan din adamlarının, mesleki eğitimlerinde müzik eğitiminin çok az yer aldığı, çok etkili bir müzik eğitimi almalarının ise oldukça gerekli olduğu, bu eğitimi bazılarının kendi çabalarıyla almaya çalıştıkları ama bunun yeterli olmadığı, çok ciddi bir eğitime ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır.

2.Mesleki görevlerini yürütürlerken müzikten faydalanmakta oldukları, dini müzik formlarını tanımalarının gerekli olduğu, müziğe oldukça sık ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

3.Mesleki görevleri esnasında müziği kullanırken, yeterli müzik bilgilerinin olmaması, dini müzik bilgilerini dinleme yoluyla elde ettikleri ve ciddi bir eğitim almadıkları için zaman zaman çeşitli sıkıntılarla karşılaştıkları, sıkıntılarla karşılaşmamış olsalar bile kendilerinden de çok emin olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.Meslekleriyle ilgili uygulamalar açısından müzik eğitimine ihtiyaç duydukları, hizmet içi eğitim ya da farklı çalışmalar yoluyla bu eksiklerinin giderilmesinin gerekli olduğu öğrenilmiştir.

Din kültürün önemli bir öğesidir.Tarih boyunca toplumların gelişmeleri incelendiğinde, çeşitli olaylar karşısında göstermiş oldukları davranışları gözden geçirildiğinde, müziğin insanların ruhuna hoşgörü, erdemlilik vb. kazandırdığı, müzikten uzaklaşan dinlerin hoşgörü, affedicilik ve merhametten uzaklaştıkları, Yaradanı'nı hatırlatan vicdani yönlerinin zayıfladığı görülmektedir.Hoşgörü affedicilik ve vicdan kavramlarından yoksun dinlerin ise, dine dayandırdıkları çeşitli baskılar yoluyla toplumu geriye götürdüğü görülmüştür.

Erol Sayan bir makalesinde "müzik bütün yönleriyle metodize edilmesi gereken bir bilim dalıdır" der. "Hocam böyle öğretti" düşüncesinin ise öğrenciye aktarılamayacağı görüşündedir. En dikkate değer görüşü ise değişimin hocayla başlayıp öğrenciyle canlılığını sürdürdüğü düşüncesidir. (Sayan,2003:74) Hocalık vasfı bizim kültürümüzde eğitimcilik ve öğreticilik vasfıdır. Kökeni çok eskilere dayanmaktadır.Bir dönem gerici ve yobaz insanları nitelemiş olması sözcüğü kirletmeyeceği gibi, hocalık yapan her bireyin gerici olacağı anlamını da çıkarmaz.Zaten sözcüğün kullanımdan kalkmamasının, üniversitelerde görev yapan eğitimcilere böyle hitap edilmesinden anlaşılabilir. Yapılması gereken şey, "Hoca" vasfı taşıyacak bireylerin doğru bilgilerle yetiştirilmesidir.

Dini gerekçelerle müziğin değerini azaltmaya çalışanlara, bu bilim ve sanat dalının değerini en güzel anlatacağı düşünülen kişiler müzik eğitimcileri ve din adamlarıdır.Bazı konular müzik adamlarınca ele alındığında değeri daha iyi anlaşılacakken, bazı konuların da farklı disiplinlerde görev yapanlarca dile getirilmeleri konuların daha iyi anlaşılmasını ve disiplinler arası ve bütüncül bir etkileşimle ilerlemeyi sağlayacak, sonuçta Türk kültür yaşamı gelişecek, müzik kültürümüz çok daha geniş bir bakış açısı kazanacaktır.Örneğin, makam, çalgı,biçim gibi müzikle ilgili alanlarda müzik adamlarının çalışmaları önemli ve dikkate değer iken, dinin müziğe verdiği önemi ele alacak ve üzerinde çalışmalar yapacak olanlar din adamlarıdır.

Bu değerlendirmeler çerçevesinde, müzik eğitimcilerinin son derece önemli bir görevinin de dini müzik alanında, din ile ilgili görevleri olan bireylere, gerçekten iyi bir eğitimin verilmesi olduğu, bu alana yönelik, gerek planlama, gerekse uygulamalara dönük çalışmaların araştırmalara dayalı olarak yapılması ve hayata geçirilmesinin gerektiği anlaşılmaktadır.Din ve müzikle ilgili araştırmaların, sadece eğitim açısından değil, sosyolojik ve psikolojik açılardan da ele alınması, örneğin müzik eğitimi alan ve almayan din adamlarının davranış biçimlerinin irdelenmesi buna benzer daha bir çok konuda din ve müzik ilişkilerinin ele alınması toplumsal düzenimizin oluşumunda ve toplumsal davranışlarımızın gelişiminde ele alınması ve araştırma yapılması gereken önemli konular olarak ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

Ayhan, H. (2000). *İmam Hatip Lisesi.* İstanbul:T.D.V., İslam Ansiklopedisi, C, 22,

Behar, C. (2006). Aşk *Olmayınca Meşk Olmaz*. İstanbul:Yapı Kredi Yay.(3.Baskı)

Behar, C. (2010). *Şeyhülislamın Müziği*. İstanbul:Yapı Kredi Yay.

Bilgin, B. (1995) . *Zorunlu Temel Eğitim ve İmam Hatip Liseleri , Kuruluşunun 43. Yılında İmam Hatip Liseleri*. İstanbul:Ensar Neşriyat.

Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi.* C. 1, İstanbul.

Erkan, H., Erkan, C. (1998). *Kültür Politikamızda Yeni Boyutlar.* Ankara:Kültür Bakanlığı Yay.

Fıchter, J. (2002) Çev:Prof.Dr.Nilgün Çelebi. *Sosyoloji Nedir*. Ankara:Anı Yay.

Güzel, S. (2000). *Dönüşüm(Belgesel)*.Trt.

Kongar, E. (1981). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Krech, David- Crutchfıld, Richard S., Çev:Erol Güngör (1980). *Sosal Psikoloji*. İstanbul: Ötüken Yay.

Özüdoğru, Ş. (2003). *Kuruluşundan Bugüne Türkiye'de İmam Hatip Liseleri ve Konya İmam Hatip Lisesi*. Konya.

Say, A. (1995). *Müzik Tarihi. Ankara*:Müzik Ansiklopedisi Yay.

Sayan, E. (2003). *Müziğimize Dair.Ankara*. Odtü Geliştirme Vakfı Yay.

Tanrıkorur, C. (2005). *Osmanlı Dönemi Türk Musikisi*. İstanbul:Dergah Yay.2.Baskı.

Turabi, A. H. (2005). *Gevrekzade Hafız Hasan Efendi ve Musiki Risalesi*. İstanbul:Rağbet Yayınları.

Uludağ, S. (2005). *İslam Açısından Musiki ve Sema*. İstanbul:Kabalcı Yayınevi.

Ünsür,

Yiğitbaş, S. (1968). Dil Din ve Musiki. İstanbul: Set Kitabevi.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

OSMANLI'DA MÜZİK EĞİTİMİ

Erhan ÖZDEN, Marmara Üniversitesi
Hikmet TOKER, Marmara Üniversitesi

Tebliğimize başlamadan önce sempozyumun düzenlenmesinde emeği geçen herkese teşekkür eder ayrıca değerli katılımcılara saygılar sunarım. Türk Müziği'nin eğitim tarihi hakkında yapılan bu çalışmada Enderun, Mehter, Mızıkayı Hümayun, Mevlevihaneler ve Tanzimat sonrası açılan müzik okullarında verilen derslerin içerikleri ve uygulanan öğretim metotlarından bahsedilmektedir. Ayrıca Türk Müziği eğitiminin en eski uygulanış şekli olan Meşk sistemi üzerinde durulmaktadır.

1.Giriş

Osmanlı İmparatorluğu tarih boyunca sanatın tüm dallarıyla ilgilenmiş ve bu alanlarda oluşturduğu akımlarla, gerek doğudaki gerekse batıdaki pek çok medeniyeti etkilemeyi başarmıştır. Doğu ve batı arasında bir köprü olması her iki kültürün etkileşiminde rol oynamasını sağlamıştır. Kökeni Orta Asya'ya kadar uzanan müzik kültürü ise bu etkileşimlerde hem besleyici bir kaynak hem de kendini zenginleştiren bir unsur olmuştur. Anadolu'nun fethiyle beraber başlayan sosyal hayattaki yerleşik düzenin, Türkleri eskisinden daha zengin bir sanat ve kültür hayatının içine çektiği görülmektedir. Osmanlı Devleti'nin kurulmasından sonra ise bu kültür-sanat hayatı adeta bir kimlik kazanmıştır. Bu durum dünya sanat literatürüne "Osmanlı Sanatı" ifadesini kazandırmıştır. Tabii doğal olarak "Osmanlı Müziği"ni de.

İmparatorluk sınırlarında yaşayan her milletten insanı etkilemeyi başaran müzik anlayışı, birçok azınlık bestekâr ve müzik adamının da yetişmesini sağlamıştır. Batıda Doğu Roma, güneyde Arap Yarımadası ve anavatan Orta Asya'dan gelen müzikal etkilenmeler, icra edilen melodileri ve makamsal yapıyı da oldukça zenginleştirmiştir. Bu zenginlik doğal olarak bir eğitim anlayışını da beraberinde getirmiş, makamsal yapı, usûl anlayışı, hanende eğitimi, sazende eğitimi, güfte-vezin gibi konular bu eğitimin temelini oluşturmuştur. Eğitim anlayışı zamanla daha geniş bir perspektif çizerek her kesime hitap etmeye başlamıştır. Özellikle saray ve çevresinin verdiği destek müzik eğitimini kurumsal düzeye taşıyarak birçok eğitim kurumunun açılmasını sağlamıştır. Bunlar arasında; askeri müzik icra ve eğitiminin yapıldığı Mehterhaneler, halka müzik eğitimi Mevlevihaneler, sarayda bulunanlara hizmet eden Enderûn, Mûsikî Esnaf Loncaları, pek çok özel Meşkhane ve Tanzimat'tan sonra açılmaya başlayan müzik okulları bulunmaktadır. Eğitim kurumlarının yaygınlaşmasıyla beraber müzik eğitiminin Anadolu'ya da yayıldığı görülmektedir. İstanbul'un dışındaki pek çok şehirde açılan mevlevihaneler bu görevi bir nebze olsun üstlenmişlerdir.

1.1. Enderun'da Müzik Eğitimi

Osmanlı İmparatorluğu'nun üst düzey devlet görevlileri, sanatkârlar ve bilim adamlarının yetiştiği Enderun mektebinin teşkilatlanma süreci II. Murat devrinde başlamıştır. Sarayda bulunan en mühim teşkilat olması sebebi ile Enderunlulara saraylı denildiği halde herhangi bir saray mensubuna Enderunlu denilmezdi. (Baykal, 1953). Öğrencilerin çağın en ileri eğitim teknikleri ile bilimin her alanında gelişmeleri sağlanırdı. Verilen dersler arasında Musiki'nin yanı sıra Hukuk, Tarih, Matematik, Aritmetik, Geometri, Mimari, Arapça, Farsça, Türkçe ve İslami Bilimler bulunmaktaydı. (Miller, 1941). Cem Behar (2010) Osmanlı sarayındaki musiki ve çalgı derslerinin 16. y.y'ın ortalarından itibaren verilmeye başlandığını (s.127) belirtmektedir. Ancak başka bir kaynakta Sultan II. Murad Han (1421-1451) devrinde Bursa ve Edirne saraylarında da değerli musiki bilginlerinin yetiştiği ifade edilmektedir. (Uzunçarşılı, 1977). İstanbul'un fethinden sonra yönetim merkezi Topkapı Saray'ı olmuş ve musiki çalışmaları burada devam etmiştir. Fatih Sultan Mehmet Han ile başlayan gelişme sürecinden Enderun mektebi de nasibini almış ve ilim tahsili parlak bir sürece girmiştir. (Akkutay, 1984)

Enderun öğrencileri kabiliyetleri doğrultusunda farklı sınıflara ayrılmış, her sınıf öğrencilerin ikamet ettikleri odaların adı ile anılmıştır. Bu odalar şunlardır: 1-Büyük Oda, 2- Küçük Oda, 3-Doğancılar Koğuşu, 4-Seferli koğuşu, 5-Kiler Odası, 6-Hazine Odası, 7-Has Oda. (Akdeniz, 2003).

Müzik Eğitiminin verildiği oda Seferli Koğuşu idi. Bu oda kurulana (1635) kadar dersler büyük ve küçük oda da yapılmakta idi. (Akkutay, s. 90). Bu odanın mensupları saraya alınan devşirme çocukların müziğe kabiliyetli olanlarından seçilirdi. Dersler hazine ve has odalı musikişinas Enderunlular tarafından verildiği gibi saray dışından tutulan maaşlı öğretmenler de bulunmaktaydı (İstanbul'daki en usta hanende ve sazendeler arasından seçilirlerdi). Bu öğretmenlere yevmiye karşılığı ücret verilmez maaş karşılığında çalıştırılırlardı. Maaşlar makbuz karşılığında ödenirdi. Tanbur hocası Yehudi'ye vazifesi karşılığında yapılan bin iki yüz akçelik ödemeyi gösteren aşağıdaki makbuz buna örnek olarak gösterilebilir:

Beciheti

Vazife-i Tanbûrî Yehûdî an-muallimân-ı Enderûn-ı Hümâyûn berây-ı şehr-i Za. sene 1094 în kadar meblağ an-Hazine-i Âmire dâde-fermûde ez-ân sebeb an-cânib-i Muhasebe-i Evvel tezkire-i Hazine-nüvişte ber-mûceb-i arzuhâl-i hod ve bâ-fermân-ı âlî.

Yalnız bin iki yüz akçedir.

Tahriren fî 29 Za. Sene 1094 [19 Kasım 1683] (BOA, 1012).

Dışarıdan tutulan hocalar sürekli sarayda ikamet etmezler sadece derslerinin olduğu günlerde gelirlerdi. Derslere Seferli koğuşunda bulunan meşkhanede haftanın belirli günlerinde saat dokuz civarında başlanırdı. Öğlene kadar Türk Müziği nazariyat ve repertuarı öğlenden akşam saatlerine kadar, rakkaslar ve mukallitler (dansçılar ve soytarılar), akşam vakitlerinde ise mehter takımı eğitim görürdü. Mekşhânenin fiziki yapısı müzik eğitiminin gerektirdiği şekilde düzenlenmiş ve içeride bulunan araç- gereçlerde bu duruma uygun olarak ayarlanmıştı. (Miller, 1941). Uzun yıllar sarayda hizmet etmiş olan Leh asıllı Ali Uki Bey (Albert Bobousky) dersin işleniş şeklini şu şekilde anlatmaktadır:

"*Mûsikî içoğlanları odalarından çıkarlar ve üstatlarının karşısında yerlerini alırlar. Sonra da kimi zaman sırayla kimi zaman hep birden tek sesli müziklerini çalışırlar."* (Berktay, 2002).

Tarihi vesikalar incelendiğinde Enderun'da enstruman, ses eğitimi ve dans derslerinin aynı anda

verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Daha önce İsmail Hakkı Uzun Çarşılı tarafından da yayınlanmış olan 1090 (1679) ve 1094 (1683) tarihli bazı arşiv vesikalarında şu hocaların enderunda hizmet ettikleri görülmektedir: Tanbur Muallimi Yahudi, Tanbur Muallimi Haiko Yahudi (BOA, 13-1002), Keman Hocası Hasan Çelebi (BOA, 13-1328), Hanende Sehurizade Mustafa Çelebi (BOA, 13-1331), Çöğürcü Ama Ahmet Çelebi (BOA, 13-1332), Musikârî İbrâhim Çelebi (BOA, 13-1333), Tanbur Muallimi Angeli (BOA, 7-692), Tanbur Muallimi Halifer Yahudi (BOA, 8-794), Musiki Muallimi İbrahim. (BOA, 11-1084).

1.2. Mehterhane'de Müzik Eğitimi

Savaşlardaki psiklojik etkisinden dolayı, her ulus, askeri bir müzik disiplinine sahip olmak istemiştir. Tarihte birçok örneği görülen bu müzik türünün en önemli örneklerinden biri Mehter'dir. Tarihi orta Asya'daki Türk boylarına kadar uzanmasına karşın teşkilatlanma süreci Osman Gazi ile beraber başlamıştır. Selçuklu Sultanı Aleaddin'nin Osman Gazi'ye hakimiyet ifadesi olarak gönderdiği tabl, alem, tuğ ve nakkare'den oluşan takım Osmanlı'daki ilk mehter takımıdır. (Türkmen, 2007). Mehter teşkilatının gelişmesi Fatih Sultan Mehmet döneminde başlamıştır. Bu dönemde Demirkapı'da Nevbethane kurulmuş ayrıca Eyüp, Kasımpaşa, Galata, Tophane, Beşiktaş, Rumeli Hisarı, Yeniköy, Beykoz, Anadoluhisarı, Üsküdar ve Yedikule'de günde üç defa nevbet çalınmıştır. (Özcan, 1993). Bu şekilde mehter sadece savaş durumlarında icra edilmekle kalmayıp aynı zamanda halka devamlı olarak bir nevi konser vermiştir.

Mehterlerin bulunduğu binalara mehterhane denilmekteydi. Mehterhaneler, içinde meşkhane, koğuş, yemekhane gibi birçok binayı barındıran büyük kışlalardan oluşmaktaydı. Müzik eğitimi de yine bu kışlalarda bulunan meşkhanelerde verilmekte idi. Mehter icracıları, görevliler ve öğrenciler bu kışlalarda barınırlardı. İcracılar bölüklere ayrılır her bölük çaldıkları çalgının adı ile anılırdı. Nefirzenler bölüğü, Alemdarlar Bölüğü, Zurnazenler Bölüğü gibi. Bu bölüklerden biride öğrenciler bölüğü idi. Fatih dönemine ait Alem Mehterlerinin isim listesini veren bir belgede öğrenciler bölüğü elli iki kişi olarak gösterilmiş ve isimleri verilmiştir. (BOA, 9623).

Devşirmelerden oluşan öğrencilerin eğitimlerine ritim ile başlanırdı. Daha sonra çeşitli bölüklere ayrılırlar ve eğitimleri bu bölüklerin gerektirdiği şekilde uygulanırdı. Bu bölükler şöyledir: Zurna çalanların oluşturduğu bölük, boru, nakkare, zil, davul ve kös bölüğü. (Tezbaşarır, 1975). Ali Ufki Topkapı Sarayı'nda bulunan Mehteran'ın talimini şu şekilde anlatmaktadır;

"Akşam üstü odaya savaş veya sefer Mûsikîsi (mehterhane) hocaları gelir; onlar da derslerini verirler; çalgıları trompet, fifre, davul ve zil türlerinden oluşur ve sadece olağan üstü rahatsız edici bir ses çıkarmaya yarar. (Berktay, 2002).

Ritim unsuru çok önemli olduğundan öğrencilere önce mehter düdüğü ile ritm ve senkron çalışmaları yaptırılır sonra kabiliyetleri doğrultusunda diğer enstruman bölüklerine kaydırılırdı. Örneğin Fırat Boztaş (2009) 1566 yılına ait Mehteran- Alem-i Mevacip defterinde zurnacılar bölüğünde sekiz zurna öğrencisinin ismini tespit etmiştir. Aynı çalışmada yazar öğrencilerin bir ila dokuz akçe arasında ücret aldığını belirtmektedir. (s. 52).

İstanbul Üniversitesi Kütüphanesinde bulunan 1184 numaralı Halis Efe'ye ait mecmuada (Usülat-ı Mehteran-ı Alem) uygulanan usül ve formlar (makamlar çok çeşitlidir) şu şekilde verilmektedir.

Usüller: Çenber, Küçük ve Büyük Hafif, Sakil, Devr-i Hindi, Sofyan, Semai, Çeng-i Harbi. Formlar: Türkü, Şarkı, Nakış, Murabba. (Çalışkan, 2001).

Mehterhanenin müzik eğitiminden mehterbaşı sorumlu idi. Öğrencilerin yetiştirilmesinden repertuar seçimine kadar birçok konuda kararı o vermekte idi. Yani bir nevi orkestra şefi idi. (Kanca, 2010). Ayrıca her bölüğün eğitiminden o bölüğün başında bulunan nefer mehter başına karşı sorumluydu. Bu bize göstermektedir ki Mehterde de tıpkı Enderun'da olduğu gibi branş eğitimi ön plandaydı. Bu eğitimle birlikte toplu olarak yapılan icralarda da öğrencilerin eşlik kabiliyetleri gelişmekteydi.

1.3. Mevlevihanelerde Müzik Eğitimi

Mevlevilik ve Mevlevihaneler yedi asır boyunca Türk fikir ve sanat hayatını doğrudan etkilemiş, özellikle kurumlaşmaya başladığı 14. y.y.'dan itibaren Osmanlı müziğinin beslendiği en önemli kaynaklardan biri olmuştur. Bu tarikat diğer tarikatlardan farklı olarak kendini dini temayüllerin yanı sıra felsefi ve mistik bir şekilde ifade etmiştir. Bu da dünya çapında ün yapmasını sağlamış ve birçok yabancı araştırmacının ilgisini çekmiştir. Başta Konya olmak üzere yurdun dört bir yanında bulunan mevlevihaneler her yıl yerli yabancı binlerce kişi tarafından ziyaret edilmektedir. Walter Feldman yazdığı bir makalede Mısır Piramitleri, Atina'daki Akropolis ve Osmanlı dönemi mevlevihanelerininin 17, 18 ve 19. yüzyıllarda dünyanın önemli turistik yerleri arasında olduklarını ifade etmiştir. Başta Pierro Dela Valle (17. y.y başı), Lady Mary Wortley Montagu (18. y.y. başı) ve Carsten Niebuhr (18. y.y. sonu) gibi dönemin Avrupalı entelektüelleri ziyaretlerini kaleme almış ve ayrıca tuallerine yansıtmışlardır. Modern batı dünyasının Ortadoğu kültürüyle ilgili olarak sahip olduğu en önemli bilgilerden biri Mevlâna ve felsefesidir. Rumi'nin şiirleri günümüz Avrupasında pek çok dile çevrilerek okunmakta ve A.B.D 'de en çok satan kitaplar arasında yer almaktadır. (Feldman, 2010). Bu ilginin temelinde Mevlâna'nın öğretilerinin yanı sıra şüphesiz sema ve musıki yatmaktadır. Mevlevi mukabelesinin cazibe noktası ise sema ve musikidir. Mevlâna'nın Divan-ı Kebir'inden alınan şu mısralar bunu çok güzel açıklamaktadır.

"İki telli, üç telli sazlarla her gün canınızı besleyin gitsin" (Mevlâna, Divan-ı Kebir, VI).

"Rebabın şu dosdoğru sesi ister Türk olsun ister Rum ülkesinden, ister Arap, aşıksa onun dilincedir, onun dilidir."(Mevlâna, IV).

Onaltıncı yüzyıla kadar sema esnasında icra edilen müzik dönemin hanende ve sazendelerinden oluşan heyet tarafından yapılmaktaydı. Çalınan eserler daha çok anonim eserlerdi. Ayin seremonisi XIX. y.y.'da şekillenmeye başlanmış ilk Ayin-i Şerif ise yine aynı dönemde bestelenmiştir. (Gölpınarlı, 1983). Osmanlı'nın kuruluşundan itibaren açılmaya başlanan mevlevihanelerde, mevleviliğin adap ve erkânının yanı sıra ciddi bir müzik eğitimi verilmekteydi. İcra edilen müzik teorik ve uygulamalı olarak anlatılmakta, yetiştirilecek öğrenciler ise müziğe kabiliyetli dervişler arasından seçilmekteydi. Meşk sisteminin benimsendiği öğretim metodu hoca merkezliydi ve tekrara dayalı bir süreci izlemekteydi. Her öğrenci kendi hocasının tavrını kazanmakta, böylece devamlılık sağlanmakta idi. Müzik eğitimi mevlevihanelerin hücre adı verilen sınıflarında ve mukabelelerin yapıldığı semahanede veriliyordu. (Başer, 2006). Ayrıca Rauf Yekta Bey "Esatiz-i Elhan" adlı eserinde meşk ve derslerin havanın güzel olduğu yaz aylarında açık havada ve kahvehanelerde yapıldığını da belirtmektedir. (Yekta, 1900).

Mevlevihanelerde klâsik eğitim ve terbiye metotlarının hemen hepsi uygulanmaktaydı. Eğitim programı öğrencilerin ve hocanın alaka, temayül ve becerilerine göre belirlenmekteydi. Sınav, ceza, mükafat ve unvan gibi unsurlar bu programın bir parçasıydılar. Dervişler birikimlerine göre belirli kademelere ayrılır ve kendi branşlarında eğitimlerine devam ederlerdi. (Yöndemli, 2007). Bu branşlar ise hanende ve sazende grupları içerisinde sınıflandırılarak yeterli seviyeye ulaşan öğren-

ciler mutrıb heyetine katılırlardı. Başlangıçta sadece kudüm, rebab ve neyden oluşan saz takımına XVII. y.y.'dan itibaren ud, keman, kanun, santur, tanbur, kemençe, girift hatta zamanla piyano ve viyolonselde katılmıştır. Ancak piyano ve viyolonsel sadece birkaç mukabelede kullanılmıştır. (Gölpınarlı, 1983). Öğretmenlerin maaşları mevlevihanenin bağlı olduğu vakıf tarafından ödenmekteydi. Görevi herhangi bir nedenle biten öğretmenin yerine uygun görülen başka bir öğretmen gelmekte idi. Aşağıda vefat eden bir dairezenin yerine başka bir dairezenin alınma isteğini gösteren resmi bir evrak verilmektedir.

Devletlu inayetlu semahatlu efendim sultanım;

Hazretlerinin hâk-i pây-ı şeriflerine rûy-ı ubûdiyyet- malide ve cebini rıkkiyet fersude kılındıktan sonra maruz-ı dirîne oldur ki mahmiye-i Konya'da asude makbul-ı barigâhda kayyumî H. Mevlâna Celaleddin-i Rûmî kuddise sirrahül- azîzin âsitane-i şerifeleri evkâfı mahsulünden almak üzere yevmî dört akçe vazife ile hânende ve yevmi iki akçe vazife ile dâire-zen olan Derviş Mehmet ibn-i Derviş Hasan fevt olup yeri hâli ve cihetleri mahlule ve hıdmeti mu'attal almakla yeri iş bu baisi rakrak derviş Mustafa Mevlevi kulları her vechile mahall ve müstehak ve enseb ve elyak olmağın kendüye tevcih olunup yerine müceddeden berat-ı alîşan sadaka buyrulmak ricasına arz-ı şerifleri ihsân buyurulmak babında ol ki vaki-i haldir. Paye-i seriri a'lâya ilam ve inhâ olundu baki emr u ferman der-i adaleti ünvanındır. Hurrire fil-yevmi'l- hâmis min şehr-i zilkadeti'ş-şerife lisene seb'a ve işrin ve mi'ete ve elf.

Bende-i Bayram ibn-i Hazret-i Mevlâna

el- müvellâ li'l-vakfı Ağrıboz Hâlâ *5 Zilkâde 112 (BOA,*76-3770).

Safiyuddin Urmevi'den intikal eden ses sistemi esasları ve nazariyatının temel alındığı Türk Müziği eğitiminde, mevlevi dedelerinin yaptığı çeşitli nazariyat kitapları da eğitim tarihi açısından önemli kaynaklardır. Bu çalışmaların başlıcaları Abdülbaki Nasır Dede (Aksu, 1998), Nayi Osman Dede (Erguner, 1991), Celalettin Dede, Ataullah Dede ve Hüseyin Fahrettin Dede (Rauf Yekta ve Suphi Ezgi'nin tamamladığı çalışmalar) tarafından yapılmıştır. Daha sonra Rauf Yekta, Suphi Ezgi ve daha pek çok müzikoloğun yaptığı çalışmaların temeli bu eserlerle atılmıştır. Türk Müziği'nin üzerinde mevleviliğin büyük etkisi bulunmaktadır. Osmanlı dönemindeki en önemli bestekâr ve müzik adamlarının çoğu mevlevihanelerde yetişmişlerdir. İstanbul Üniversitesi tarafından yaptırılan Mevlevi ayinleri neşriyatının önsözünde Rauf Yekta Bey (İstanbul Konservatuarı Tasnif ve Tesbit Heyeti Reisi) şu ifadeleri kullanmaktadır;

"Türk Musikisi'nin mükemmel bir tarihi yazıldığında görülecektir ki en meşhur Türk bestekârlarının hepsi mevlevidirler. Bu üstatlar musiki sahasındaki zeka ve dehalarının en büyük kısmını Mevlevi ayinleri bestelemeye sarf etmişlerdir." (Yöndemli, 2007)

1.4. Mızıkayı Hümayün'da Müzik Eğitimi

III. Selim'in Yeniçeri ocağından ayrı olarak kurduğu askeri birliğin eğitimi için Fransa'dan getirttiği subaylar, bu birliğe bir boru takımı dahil etmişlerdir. Askeri müzik tarihimizin batı tarzında ilk mızıka oluşturma girişimi olarak bu takımın kurulması gösterilebilir. (Sevengil, 1970). Ancak bu girişim sadece birlik içerisinde sınırlı kalmış, ordu ve devlet teşkilatının geneline yayılamamıştır. II. Mahmut döneminde Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasının ardından (1826) yerine kurulan ordu için yeni bir askeri müzik bölüğüne ihtiyaç duyulmuş ve Mızıkayı Hümayün kurulmuştur. Çalışmalara 1827 yılında başlanmış, müzisyen ihtiyacını karşılamak amacı ile Enderun'dan yetenekli gençler

seçilerek batı çalgıları öğretilmeye başlanmıştır. Bu eğitim önce Türk hocalar tarafından verilmeye çalışılmış ancak müspet sonuçlar alınamaması üzerine bandonun eğitmenlik ve şeflik görevine Fransız Mösyö Mangeul getirilmiştir. Mangeul başarılı olamayınca yerine İtalyan Guiseppe Donizetti tayin edilmiştir (1828). İtalyan bestekârın göreve başlaması ile Mızıkayı Hümayün'da ilk ciddi eğitim faaliyeti de başlamıştır. Donizetti ilk olarak bandoyu oluşturan müzisyenlerin çoğunun bildiği Hamparsum notasını öğrendi. Ardından bu nota sitemindeki seslerin batı müziğindeki karşılıklarını gösteren bir çizelge hazırladı. Portenin öğretilmesinin ardından bu çizelge yardımı ile öğrencilerine batı müziği nota sitemini öğretti. Bu sistem günümüzde kullanılan batı müziği nota sisteminin ülkemizdeki ilk uygulamasıdır. Ardından enstruman icrası ile ilgili problemleri çözme yoluna gitti ve icraya dayalı bir eğitim sitemi geliştirdi. Padişahın önüne en kısa zamanda icra kabiliyeti gelişmiş bir bando ile çıkma isteği, eğitim sistemini bu yönde şekillendirmesine sebep oldu. Eğitim, nota öğretimi ve basitleştirilmiş İtalyan armonisi eğitimi ile sınırlı kaldı, yirminci yüzyılın başlarına kadar bu durum böyle devam etti. (Gazimihal, 1955). Zamanla öğretim kadrosuna yerli ve yabancı öğretmenler eklenerek Mızıkayı Hümayündaki eğitim faaliyetine devam edildi. Yurt dışından gelen musiki üstatları ve Musika'dan yetişen öğretmenler çalgı eğitimi vermeye devam etti. Eğitim faaliyeti ilk kurulduğu yıllarda şu anda İstanbul Teknik Üniversitesine ait olan Taşkışla binasında yapılmakta idi, ardından bu faaliyete Çırağan Sarayı müştemilatında bulunan Musika binasında devam edildi. Eğitim süresince öğrencilere müzik derslerinin yanı sıra farklı konularda derslerde anlatılmaktaydı. Bunlar Fransızca, Farsça, Yazı ve Arapça'ydı. Osmanlı arşivi Hazine-i Hassa Defterleri 00542 numarada kayıtlı Musika-i Hümayun maaş defterindeki bazı öğretmenlerin isimleri şunlardır: Kuatel Paşa(Guatelli Paşa): Mir Liva (Muallim-i Evvel), Dusep Bey (Kaymakam Muallim), Rossini Bey (Muallim), Paskovalli Bey (Muallim), Mehmet Takiuddin Bey, Farisi Hocası, Musa Kazım Efendi (Arapça Muallimi), Nuri Efendi (Kıraat Hocası), Rıza efendi (Yazı Hocası), Şefik Ağa (Kemançe Muallimi). (BOA, 00542). Tüm bu yeniliklere rağmen II. Meşrutiyete kadar geçen süreçte Mızıkayı Hümayün'un eğitim sistemi temel olarak hala usta çırak ilişkisine dayanmaktaydı. Saffet Bey bu sistemi şöyle anlatmaktadır:

" Her acemi, bir ustanın nezaretine bırakılır, bu yolda çalışmış talebeden orkestra ve bando için genç eleman temin edilirdi. Bunlar pratikten başka teori ile de meşgul edilirdi. İlk hocalar İtalyanlardı; ben sonradan imkân nispetinde Fransız ekolü dairesinde çalıştırdım." (Gazimihal, s. 115).

Donizetti Paşa, Guatelli Paşa, Arenda Bey'in şeflik dönemlerinde yukarıda belirttiğimiz şekilde devam eden eğitim, II. Meşrutiyet'in ardından Saffet (Atabinen), Zati (Arca) ve Zeki (Üngör) Bey'lerin şeflik dönemlerinde daha kurallı ve sistemli bir hal almıştır. Ancak bu dönemde de Musika-i Hümayun tam manası ile bir okul görüntüsüne kavuşamamıştır. Saffet Bey'in Musika şefi olmasının ardından eğitimde yeni ve daha ciddi bir dönem başlıyordu. Musika'da mevcut olan eğitimin eksiklerinden haberdar olan Saffet Bey, bunları gidermek amacı ile çalışmalara başladı. Bu dönemde yayınlanan nizamnamelerle öğrenci alımı ve terfi gibi konular kurallara bağlı hale geldi. Musika'ya alınan öğrenciler müziğe önce bir kirişli saz ile başlıyor ardından yetenekleri doğrultusunda değişik sazlara yönlendiriliyordu. Kendi sazları hususunda özenli ve disiplinli bir eğitim alan öğrencilere ayrıca bona, müzik nazariyatı, piyano, keman, armoni, müzik imlası ve müzik tarihi dersleri veriliyordu. Saffet Bey'in bando şefliğine atanmasının ardından bandonun kuruluşundan beri uygulanan İtalyan metodu terk edilerek Fransız metoduna geçildi. Saffet Bey, bandonun orkestra disiplinine doğru gelişmesi için çaba gösterdi ve bandonun senfoni repertuarını arttırdı. (Aksoy, 1985).

Bir başka önemli gelişmede öğrencilerin mezuniyetlerinin ardından bando ve orkestrada da eğitim sürecinin devam etmesi oldu. Bu eğitim sistemi şöyle işliyordu. Beş sınıfa ayrılan müzisyenler en alt sınıf olan 5. Sınıftan Musika'ya girdikten sonra, başlarında bulunan kısım muallimleri eşliğinde eğitime devam ediyor, bu sınıfta zorunlu hizmet süresini tamamladıktan sonra bir üst sınıfa dahil olmak için sınava giriyorlardı. Sınavlar belirli bir program dahilinde yapılıyordu. Şuray-ı Devlet Tanzimat Dairesinin 30184-20 numaralı nizamnamesine göre bu program şu şekilde idi:

Mızıkayı Hümayün İmtihan Programı

1-Beşinci sınıfa kabul imtihanı

Evvelen Saz talimine mahsus kitaplardan müntehab bir parçanın çalınması, saniyen taliblerin hiç görmedikleri bir parçanın çalınması.

Bu imtihanda üss-i mizan Altıdır.

2-Dördüncü sınıfa terfi imtihanı

Evvelen saz talimine mahsus kitablardan müntehab bir parçanın Bir parçanın çalınması, saniyen ufak eserlerden müntehab bir parçanın çalınması salisen taliblerin hiç görmedikleri bir eserin çalınması. Bu imtihanda üss-i mizan yedidir.

3-Üçüncü Sınıfa Terfi İmtihanı

Evvelen etütlerden veya büyük parçalardan bir eserin çalınması, saniyen taliblerin hiç görmedikleri bir eserin çalınması, Salisen istiktâb-ı Mûsikî bu imtihanda üss-i mizan sekizdir.

4-İkinci Sınıfa Terfi İmtihanı

Evvelen üçüncü sınıfa terfi imtihanınındakilerin fevkinde olmak üzere etütlerden veya büyük parçalardan bir eserin çalınması, saniyen taliblerin hiç görmedikleri bir eserin çalınması salisen istiklâb-ı Mûsikî bu imtihanda üss-i mizan dokuzdur.

5-Birinci Sınıfa Terfi İmtihanı

Evvelen ikinci sınıfa terfi, imtihanındakilerin fevkinde olmak üzere etütlerlerden veya büyük parçalardan bir eser çalınması, saniyen taliblerin hiç görmedikleri bir eserin çalınması

salisen istiktab-ı Mûsikî bu imtihanda üss-i mizan ondur.

6-Kısım Muallimliğine Geçiş İmtihanı

Evvelen Konçertolardan müntehab bir parçanın çalınması, saniyen taliblerin hiç görmedikleri bir eserin çalınması selasen istiklâb-ı Mûsikî, Rabian transpozisyon, hamisen ilm-i ahenge dair malumat. Bu imtihan da üss-i mizan on beşdir.

7-Muallim Muavinliğine Terfi İmtihanı

Evvelen Konçertolardan müntehab bir parçanın çalınması, saniyen taliblerin hiç görmedikleri bir eserin çalınması, salisen istiktâb-ı Mûsikî, rabian transpozisyon, hamisen bando veya orkestra için yazılmamış bir eserin bando veya orkestrada aranje edilmesi, sadisen alem-i ahenge dair malumat-ı mükemmele. Bu imtihanın üss-i mizan ondokuzdur. (BOA, 22-20).

1.5. Osmanlı'nın İlk Resmi Müzik Okulu Darülelhan ve Müzik Eğitimi

Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından 1 Ocak 1917 tarihinde açılan okul Türkiye'nin ilk resmi müzik okuludur. Okulun yönetmeliğini Yusuf Ziya Paşa başkanlığındaki musiki encümeni hazırlamıştır. (Yönetmeliğin günümüz Türkçesine çevirisi için bkz. Nazmi Özalp, Türk Mûsikîsi Tarihi, MEB Yayınları, İstanbul 2000, c. I, s.69. Yönetmeliğin yazılma aşamasından önce Abdülkadir Töre'nin Maarif Nezareti'ne verilmek üzere hazırladığı tasarı metni de çok önemlidir). Seslerin evi anlamına gelen Darülelhan (Darülelhan ismi okulun fahri başkanı olan Ziya Paşa tarafından konmuştur) I. Dünya Savaşı devam ettiği yıllarda kurulmuştur. Bu da doğal olarak okulun verimliliğini etkilemiş ayrıca sınırlı maddi imkânlarla çalışılabilmiştir. Ağırlıklı olarak Türk Müziği eğitimi verilmiş ayrıca Batı Müziği dersleri de okutulmuştur. Darülelhan, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22 Ocak 1927 tarihinde aldığı karar ile Türk Müziği eğitimi veren diğer okullarla birlikte kapatılmıştır.

Öğrenim süresi bir yıl hazırlık olmak üzere toplam beş yıl olarak belirlenmiştir. (Darülelhan Şuunu, 1825). Birinci sınıftan itibaren bölümlere ayrılan öğrencilere nazariyat, solfej, enstruman bilgisi, müzik tarihi ve kompozisyon gibi derslerin yanı sıra icra dersleri de ayrı olarak verilmekteydi. Verilen enstruman dersleri şu şekilde sıralanmaktadır.

Türk Müziği: Ney, Tanbur, Kemençe, Keman, Ud, Kanun ve Santur.

Batı Müziği: Piano, Violonsel ve Flüt. (Özalp, 2000).

Darülelhan'dan günümüze kalan pek çok belge bulunmaktadır. Bunların içinde konumuzla alakalı olarak gördüğümüz Darülelhan eğitim programının Latinize edilmiş şekli aşağıda verilmektedir. Darül Elhan Programı:

Birinci Sınıf

1. Mebhâs-i mâlumat-ı evveliye:

2. (Mûsikî Harfi: Nota): Nota'nın tarz tahrir ve kıra'atı ve mûsikî hurufu anahatları ile (Gam Natürk) ve (Gam modere) ta'rifaâtı ve Osmanlı Mûsikî'sinde müsta'mel perdelerin esâmisi ile çarıyek (çeyrek) sesler hakkında mâlumat-ı kafiye.

3. Darb ve mûsikî usül ve evzan ta'rifatı ve mûsikî hurufunun sûret-i tatbiki, sofyan, düyek, ağır düyek, çifte sofyan, aksak, ağır aksak, yürk semâî, vals, evfer, devrî hindî, devri revan vezinlerinin tatbikât-ı ameliyesi.

4. İlâhiyat ve Âyin-i Şerif.

5. Mûsikî tarih ve umûmiyesinden mâlûmat-ı evveliye.

6. Sazlar için birinci sene (Mûsikî emsilesi: metod)

İkinci Sınıf

1. Mebhâs-i suretden malumat-ı mütemmime.

2. Makâmat-ı esâsiye ve münferiat hakkında mâlumat-ı kâmile, makâmatın (Mûsiki hurufu: Nota) ile tarz-ı tahriri.

3. Çifte Düyek, Çenber, Fahte, Devr-i kebir, Berehşan evzanı ile bunların heyt'i mecmuasından

teşekkül eden (zencir) vezni ve (evsad, frenkçin, lenkfahte,fer hafif, nim sâkil, muhammes, nim devir) evzânının tatbikatı ameliyesi ve mûsikî hurufu ile tarz-ı tahrir ve kıratları.

4. (Kübra: Majör) (Suğra: Minör) kavaid ve (armoni) mebadisi (koro) anahtarları sınâ'tıt telif: (bestekârlık) hakkında mâlumat-ı evveliye.

5. Tarih-i umumi mûsikîden mâlumat-ı mufassala.

6. İlâhiyat ve Âyin-i Şerif

7. Sazlar için ikinci sene (Mûsiki emsilesi: metod)

Üçüncü Sınıf

1. Mebhas-i suretde mâlumat-ı mükemmeliyye ve alaet-i mahsusa ile tatbikât-ı fenniye.

2. Darbeyn remel, sâkil, havi, darb-ı fetih vezinlerinin tatbikât-ı ameliyyesi.

3. Muhtelif anahtarlar ile mûsikî kıratı ve anahtarların alaturka mûsikîye suret-i tatbiki.

4. Armoni hakkında mâlumat-ı mütemmime.

5. Sına'tit te'lif: bestekârlık): kavaidi.

6. Mufassal mûsikî tarihi umumiyesi ve teracim-i ahval.

7. İlâhiyat ve Âyin-i Şerif.

8. Sazlar için üçüncü sene (Mûsikî emsalesi: metod)

Dördüncü Sınıf

1. Üç sene zarfında ta'lim olunan mûsikî evzanı ile te'lifat.

2. Mûsikî umumiyesi hakkında mâlumat ve tedkikat-ı mükemmele.

3. (Sına'atit te'lif bestekârlık) hakkında malumat-ı mufassala.

4. (Armoni) hakkında malumat-ı mufassala.

5. Sazlar için dördüncü sene (mûsikî emsile: metod) ve ikmal.

1.6. Osmanlı İmparatorluğu'nda Cemiyetler ve Müzik Okulları

II. Meşrutiyetin ilanından sonra devrin önde gelen musikişinaslarının bir araya gelerek açtıkları musiki cemiyetleri dönemin müzik eğitim merkezleri olmuştur. Bu cemiyetlerin en mühimleri şunlardır: Darü'l Musiki-i Osmani, Üsküdar Musiki Cemiyeti, Darü'l Feyz-i Musiki, Darüttaalim-i Musiki, Musiki-i Osmani Mektebi. (Öztuna, 1969).

Cemiyetlerde Verilen Müzik Eğitimi: Birçoğu iyi eğitim görmüş müzisyenler tarafından kurulan cemiyetlerde, temel eğitim prensibi olarak, meşk ve nota eğitiminin birlikte verilmesi benimsenmişti. Öğrenci bir taraftan solfej ve nazariyat dersleri ile yetiştiriliyor bir taraftan da yapılan meşklerle icra gücünün ve tavrının gelişmesi amaçlanıyordu. Örneğin Musiki-i Osmani'de öğrencilere solfej, nazariyat, çalgı ve usül dersleri veriliyor bunun dışında her hafta salı ve cuma günleri toplu

olarak meşk yapılıyordu. Konuyla ilgili olarak Cem Behar (2006) 1919 yılına ait *Darü'l Feyz-i Musiki* cemiyetinin konser programının cemiyeti tanıtan bölümünden şu alıntıyı yapmıştır:

"Muallimler tarafından mübtedi (yeni başlayanlar) dersleri verilmektedir. Gerek Zukur (Erkekler), Gerek İnas (Kadınlar) mükemmel notası olupta fasıllara iştirak edecek hale gelmek üzere ayrıca meşk ve fasl-ı umumi dersleri dahi vardır." (s. 140).

Cemiyetler tarafından izlenen nota ve meşk eğitiminin bir arada yürütülmesi metodu, hem meşk sisteminin menfi bir sonucu olan eserlerin unutulması sorununu ortadan kaldırmış, hem de meşkin tavır ve icra üzerinde yarattığı olumlu etkinin sürmesini sağlamıştır. Ayrıca verilen düzenli konserlerle öğrencilerin profesyonel müzik yaşantısına adım atması da sağlanmıştır. Bu açılardan bakıldığında günümüz Türk Müziği Eğitim sistemi açısından prototip olabilecek bu sistem zamanla unutulmuş ve milli bir müzik eğitim metodu oluşturma konusunda sağlayabileceği katkılar göz ardı edilmiştir.

İlk Konservatuar (Darül Bedayi): İstanbul Şehremanetinin girişimi ile 1914 yılında kurulan Darülbedayi tiyatro ve musiki bölümlerinden oluşmaktaydı. Tiyatro bölümünün başına ünlü Fransız sanat adamı Andre Antoine getirilmiş, müzik bölümünün idaresi ise Ali Rıfat Bey'e (Çağatay) verilmiştir. Müzik bölümünde Türk ve Batı Müziği'nin birlikte ele alınması prensibi benimsenmiştir. Türk ve Batı Müziği alanında kısa bir süre eğitim veren kuruluşun musiki şubesi savaş şartları nedeni ile 1916 yılında kapanmış, akademik müzik eğitimi çalışmaları 1917'de Maarif Nezareti tarafından açılan Darülelhan'da devam etmiştir.

1.7. Okullarda Müzik Eğitimi

Tanzimat'ın ilanından sonra Türkçe eğitim veren modern okullar kurulmaya başlandı. Bunlardan bazıları şunlardır: Darül Muallimin (1847) Ziraat Mektebi (1847), Baytar Mektebi (1859), Mekteb-i Mülkiye (1859), Orman Mektebi (1860), Mekteb-i Sultan-i (1868), Darü'l Muallimat Ayrıca kadınlara eğitim vermek amacı ile İnas Rüştiyeleri açıldı. (Ortaylı, 2009).

Bu okulların bazılarında müzik eğitimi verilmeye başlandı. Örneğin Mektebi Sultani Nizamnamesinin dördüncü maddesinde tahsil olunacak fünun (fenler) şunlardır başlığı altında 14. sırada musiki dersi yer almaktadır. (Düstur, 1872). 1869 yılında yayınlanan Maarif Umum Nizamnamesi getirdiği yenilikler ve koyduğu kurallar ile Osmanlı'da eğitimin düzenlenmesine önemli katkılar sağladı. Bu nizamnamede müzik dersi de bazı okulların eğitim programına devlet eliyle eklendi. Yirminci madde de kız rüştiyelerinde okutulan dersler bölümünde müzik " mecburi değildir" ibaresi yer almaktadır. Yetmiş beşinci maddede Darü'l Muallimat'ın sübyan şubesi dersleri içinde ve takip eden maddede rüştiye şubesi dersleri içinde müzik yer almaktadır. Nizamnamenin yayınlanmasının ardından adı geçen okullarda müzik derslerine başlanmıştır. Henüz müzik öğretmeni yetiştirecek kurumların devlet bünyesinde bulunmamasından dolayı bazı okullarda müziğe yeteneği olan mezun öğrenciler müzik öğretmeni olarak atanmış bazılarında ise öğretmen bulunamadığından dersler yapılamamıştır. Darül Muallimat'a yapılan müzik öğretmeni ataması ile ilgili sunduğumuz şu vesika bu duruma örnektir:

Bab-ı Âliye

Maarif Nizamnamesinde münderic ders cetveli iktizasınca Darü'l Muallimat talibatına Mûsikî fenni talimi dahi lazımeden olduğuna ve Talibat-ı Mezbureden Refika Hanım'ın fenn-i mezkuru ta'lim ve tefhime liyakat ve kifayeti lede'l-imtihan tebeyyün eylediğine binaen seksen dokuz senesi maarif bütçesinin altıncı faslının üçüncü maddesinde muharrer mebaliden tesviye olunmak üzere

mumaileyhanın sene-i merkume Ağustos'u iptidasından itibaren şehrî iki yüz elli kuruş maaşla mûsikî muallimeliğine ta'ini tezekkür ve tensip olunduğu meclisi maariften ba mazbata ifade olunmuş olmasıyla muvafık-ı emr u irade-i aliye-yi cenab-ı vekalet-penahî buyrulduğu halde maliye nezâret celilesine havale-i maslahat buyrulması babında ve her halde emr u ferman.

23- cemaziyelevvel-90 / 9-Temmuz- 89 (BOA, 17-130)

Ayrıca bu okullarda batı müziği eğitimi vermek amacıyla bulunması gereken enstrümanlar temin edilmeye başlanmıştı:

Darü'l Muallimat Müdürlüğüne

Nizamname iktizasınca talibata musiki fenninin dahi talimi icap edeceğinden Darü'l Muallimat için me'a mesarif kırk iki adet Osmanlı lirasına mübaya olunup gönderilen piyanonun mektebin eşya defterine kaydı ile hüsn—i muhafazasına himmet olunması siyakında terkim-i tezkire-i hâlisîye ibtidar olundu. (BOA, 12-04).

Bu okullardan başka bazı okullarda da müzik eğitimi verilmiştir. Bunlardan ilk akla gelenler Darüşşafaka, Darülaceze Mektebi ve Sanayi Mektebi'dir. Darüşşafaka'da 1876 yılından itibaren Zekai Dede tarafından temel olarak meşk sistemine dayanan bir eğitim verilmiş, 1895 yılında ölümünün ardından eğitime oğlu Ahmet Irsoy devam etmiştir. Türkiye'nin ilk halk mektebi Darüşşafaka adlı eserde müzik eğitiminin veriliş biçimi ile alakalı şu izahat vardır:

"*Darüşşafaka'ya her sene yeni talebe alındığı zaman bunlar bir araya getirilerek kendilerine bir şey ve ez cümle bir süre-i Kuraniyye okutulur ve sesleri iyi olanlarla musiki kabiliyet-i bedeniyyesi görülenler tefrik edilip yalnız bunlara musiki dersi gösterilirdi. Yani Darüşşafaka'da mûsiki tedrisatı ibtidalarda umumi değil bu suretle hususi idi." (İzzet, Esat, Nuri, Kami, 1927).*

II. Meşrutiyet'in ardından müzik dersleri tüm okullarda müfredatın bir parçası olmuştu. Mekatib-i İbtidaiye kanunu ile İbtida-i Mekteplere (ilkokullara) "gına" adı ile müzik dersi girmiştir. Tek öğretmen ve derslikli okullarda sabah ve öğleden sonra ayrıca perşembe akşamları ders verilirken, altı öğretmen ve altı derslikli okullarda her sınıf için haftada bir saat olmak üzere müzik dersi yapılması karara bağlanmıştı. 1913 yılı Sultani programına göre müzik dersi, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda haftada bir saat yapılıyordu. İnas (kadınlar) Sultanisi 1913- 1914 yılı programında ibtidaiye bölümünde (1,2,3,4 ve 5'inci sınıflar) her sınıfta haftada iki saat, aynı mektebin tali kısmında (6, 7, 8)'inci sınıflarında iki saat müzik dersi yapılıyordu. 1920'li yılların başlarına kadar okullarda imkân nispetinde Batı ve Türk müziği eğitimi beraber verilmeye çalışıldı. Nota öğretimine devam edilirken meşkten de vazgeçilmeyerek ikisi dengeli olarak verilmeye çalışılıyordu. 1926'dan itibaren ortaokul ve liselerde Batı müziği eğitimini esas alan bir müfredatı belirlenerek dersler zorunlu hale getirildi. (Ergün, 1996).

1.8. Meşkin Günümüz Türk Müziği Eğitimi Üzerindeki Etkileri, Görüş ve Öneriler

Meşkin günümüzde eleştirilen iki ana unsuru bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi eser intikalinde yaşanan problemler diğeri ise pedegojik zaaflarıdır. Pedegojik açıdan bakıldığında repertuar ve teknik konular birbirinden ayrı olarak verilmediği için eleştirilmektedir. Enstrumantal icranın sözlü eserlere bağımlı kalması da ayrı bir eleştiri konusudur. (Behar, 1998). Eser intikalinde yaşanan problemlere katılmamak ve diğer eleştirileri görmezden gelmek hata olur. Ancak eser intikali dışındaki konular meşkten ziyade Osmanlı Müziği'nin temel yapısıyla ilgilidir. Örneğin günümüzde örnekleri

bulunan yüksek tekniğe ve ses genişliğine sahip saz eserlerinin o dönemde bestelenmemesi meşk ile bağdaştırılmamalıdır. Ayrıca teknik konuların repertuar derslerinden ayrı olarak verilmesine getirilen eleştiri günümüz modern eğitim sistemi düşünülerek yapılmaktadır.

Repertuar intikali zaman içinde sadece notaya dayalı bir şekil alınca icra üslubu önemsenmemeye başlanmış bu yüzden tavır zenginliği kaybolmuştur. Günümüzde yapılan icralara dikkat edildiğinde erkek ve kadın solistlerin, eserleri hemen hemen aynı üslupta okudukları görülmektedir. Yapılan nağme süslemeleri ve özellikle hançereler neredeyse birbirinin aynıdır. Sadece notaya dayalı eser geçme ve yeterince dinlememe icracıda bir tavır eksikliği meydana getirmektedir. Temelde sağlam bir icra üslubu olmayınca, okuyucu seslendirdiği diğer müzik türlerinin etkisinde kalarak geleneksel icradan uzaklaşmaktadır. Bu durum saz icrası içinde geçerlidir. Yirminci yüzyılın başlarında yapılan ses kayıtları dinlendiğinde üslup farklılıkları ve bozulmalar gayet iyi anlaşılmaktadır. Yirminci yüzyılın başlarında Türk Müzik eğitiminin engellendiği düşünülecek olunursa, nota destekli bir meşk eğitim sisteminin oturup oturmayacağı hakkında kesin yargı çıkarılamamaktadır. Darülelhan ve sonrasında açılan müzik okullarında uygulanan nota destekli meşk sistemi uygulaması devam edebilseydi belki de daha önce saydığımız problemler hiç yaşanmayacaktı.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Akdeniz. İ. (2003). *Türk Musikisi'nde Enderûn'un Yeri ve Önemi.* Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, s. 63-67.

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Aksoy, B. (1985). *Tanzimattan Cumhuriyete Musiki.* Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, s. 1205-1235.

Aksu, F. A. (1998). *Abdülbaki Nasır Dede ve Tedkik ü Tahkik.* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başer, F. A. (2006). *Tahrir ü Tahririyye Işığında Mevlevi Ayini Formu*. Uluslararası Düşünce ve Sanatta Mevlâna Sempozyumu. Konya: Rumi Yayınları.

Baykal, İ. H. (1953). *Enderun Mektebi Tarihi.* İstanbul: Fatih Derneği Neşriyatı.

Behar, C. (2006). *Aşk Olmazsa Meşk Olmaz.* İstanbul: Yapıkredi Yayınları.

Behar, C. (2010). *Şeyhülislam'ın Müziği.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ufki, Ali. (2002). *Albert Bobovious ya da Santuri Ali Ufki Bey'in Anıları; Topkapı Sarayı'nda Yaşam. (Ali Berktay, çev.)* İstanbul: Kitap Yayınevi.

Boztaş, F. (2009). *XVI. Yüzyıl Sonuna Kadar Osmanlı Devletinde Tabl ve Alem Mehteri Teşkilatı,* Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çalışkan, K. (2001). *Geçmişten Günümüze En Canlı Kültür Mirasımız Şanlı Mehter.* İstanbul: Can Matbaacılık.

Duru, N. F. (2010). *Mevlevi Şairlerde Ney Metaforu*. Uluslararası Mevlâna Sempozyumu, s. 359, İstanbul: Mas Mabaası.

Düstur. (1872). *Mektebi Sultani Nizamnamesi.* Matbaay-ı Âmire.

Düzgüner, S. (2007). *Mevlevi Ayin Mûsikî'si ve Mevlevi Sema Ayininin Psikolojik Etkileri*. Mevlâna Mevlevilik Sempozyumu. c. II. s. 203, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri.* Ankara: Ocak Yayınları.

Erguner, S. (1991). *Kutbi Nâyî Osman Dede, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Feldman, W. (2010). *Mysticism Memory and History In The Mevlevi Ayini*. Uluslararası Mevlâna Sempozyumu, c. III, s. 1209, İstanbul: Mas Matbaacılık.

Gazimihal, M. R. (1927). *Darü'l Eytamlar ve Musiki İstikbalimiz*. Millet Mecmuası , c. IX (108), s. 1738-1740.

Gazimihal, M. R. (1955). *Türk Askeri Mızıkaları Tarihi.* İstanbul: Maarif Basımevi.

Gölpınarlı, A. (1983). *Mevlâna'dan Sonra Mevlevilik.* İstanbul: İnklap ve Aka Yayınevi. IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu 15-17 ARALIK 2010 Marmara Üniversitesi 360

Kanca, Ş. F. (12-09-2010, 18:30). *www.musigi-dunya.az/new-dded.asp?action:print&text385.* www.musikidunyasi.com.

İzzet, M., Es'ad, M., Nuri, O., Kâmi., A. (1927). *Darüşşafaka, Türkiye'de İlk Halk Mektebi Cemiyet-i Tedirisiye-i İslâmiye.* İstanbul: Evkaf-ı İslâmiye Matbaası.

Mevlâna. (2007). *Divan-ı Kebir.* (A. Gölpınarlı, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Miller, B. (1941). *The Palace Scholl Muhammad The Conqueror.* Massachusetts: Harward University Press.

Ortaylı, İ. (2009). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Özalp, N. (2000). *Türk Musikisi Tarihi.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özcan, N. (1993). *Mehter*. Diyanet İslam Ansiklopedisi *, c. 28*, s. 546-549.

Özdemir, Ş. (1993). *Mevlâna'nın Eğitimci Kişiliği*. Uluslararası Mevlâna Mevlevilik Sempozyumu. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

Öztuna, Y. (1969). *Türk Musikisi Ansiklopedisi*. Türk Musikisi Ansiklopedisi, I, s. 153.

Sevengil, R. A. (1970). *Türk Tiyatro Tarihi,* İstanbul: MEB Basımevi.

Tekeli, İ. (1985). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler*. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi , c. II, s. 455-477.

Tezbaşarır, A. (1975). *Mehter Tarihi Teşkilatı ve Marşları.* İstanbul: Berksoy Basımevi.

Türkmen, M. N. (2007). *Osmanlıda Askeri Müzik Mehter.* İstanbul: Avk Yayınları.

Uzunçarşılı, İ. H. (1977). *Osmanlılar Zamanında Saraylarda Musiki Hayatı.* Belleten , sy. 161, s. 79-134.

Yekta, R. (1900). *Esatiz-i Elhân.* İstanbul: Mahmut Bey Matbaası.

Yöndemli, Fuat. (2007) *Mevlevilikte Sema ve Musiki*, , İstanbul: Nüve Kültür Merkezi Yayınları.

Arşiv Belgeleri

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. İbnü'l Emin Saray Mesalihi, 13-1002.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. İbnü'l Emin Saray Mesalih, 13-1328.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. İbn'ül Emin Saray Mesalihi, 13-1329.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. İbnü'l Emin Saray Mesalihi, 13-1331.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. İbnü'l Emin Saray Mesalihi, 13-1332.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. İbnü'l Emin Saray Mesalihi, 13-133.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. İbnü'l Emin Saray Mesalihi, 7-692.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. İbnü'ül Emin Saray Mesalihi, 8-794.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. İbnü'l Emin Saray Mesalihi, 11-084.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. Topkapı Sarayı Müze Arşivi Defterleri, 9623.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. Cevdet Evkaf, 76-3770.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. Hazine-i Hassa Defterleri. 00542.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. Hazine-i Hassa Evrak Odası, 116-61.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. Dosya Usulu İradeler Tasnifi, 22-20.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. Dosya Usulu İradeler Tasnifi, 22-2.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. Maarif Vekaleti Mektubi Kalemi, 17-130.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. Maarif Vekaleti Mektubi Kalemi. 12-04.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALLARINDA ERASMUS VE FARABİ PROGRAMLARININ İŞLERLİĞİ

Yrd. Doç. Dr. Ersan ÇİFTCİ, Erzincan Üniversitesi
Arş. Gör. Taner ULUÇAY, Erzincan Üniversitesi

ÖZET

Avrupa'daki yüksek öğretim kurumlarının birbirleri ile çok yönlü işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir Avrupa Birliği programı olan Erasmus Programı ve bu programın bir benzeri olan; Türkiye üniversiteleri arasında öğretim elemanı ve öğrenci değişimini hedefleyen Farabi Programı, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının farklı üniversitelerin eğitim öğretim imkanlarından faydalanmaları amacıyla ülkemizdeki üniversitelerde yürürlükte olan değişim programlarıdır. Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye'deki üniversitelerde müzik eğitimi anabilim dallarında Erasmus ve Farabi Programlarından ne derecede yararlanıldığının tespit edilmesidir. Araştırma tarama modelinde planlanmış ve veriler Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının Erasmus ve Farabi program koordinatörlerine uygulanan anketler ile elde edilmiştir. Ulaşılan veriler analiz edilerek anabilim dallarına göre sınıflandırılmış ve bağlı bulundukları üniversitelerin eğitim öğretim imkanlarına ve kadrolarıma göre değerlendirilip yorumlanarak ortaya çıkan genel sonuçlara göre; öğrenci ve öğretim elemanı değişimine girebilecek üniversitelere ilişkin öneriler ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Erasmus Programı, Farabi Programı, Öğrenci Değişimi, Öğretim Elemanı Değişimi*

1.Giriş

Ülkemizde sosyo-kültürel değişime ve gelişime paralel olarak ihtiyacı belirginleşen müzik eğitimini, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında verecek olan müzik eğitimcisi ihtiyacının karşılanabilmesi için; eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde açılan müzik eğitimi anabilim dallarının sayısı son yıllarda artış göstermiştir. Özellikle yeni açılan müzik eğitimi anabilim dallarında, eğitim ve öğretimin niteliğini olumsuz olarak etkileyen en büyük sorunların başında, bu anabilim dallarında görev yapan öğretim üyesi sayısındaki yetersizlik gelmektedir. Bu anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin ve ders veren öğretim elemanlarının yurt dışında ve yurt içinde farklı üniversitelerdeki aynı programlarda geçici sürelerde bulunarak bu üniversitelerin eğitim öğretim imkânlarından yararlanmaları, alınan ve verilen eğitimin niteliğine kısa ve uzun vadede olumlu katkılar sağlayacaktır.

Bu değişim programları sayesinde ülkemizin farklı üniversitelerinde, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Anabilim Dallarında öğrenim gören lisans ve lisansüstü seviyedeki öğrenciler, öğrenim gördükleri alana ilişkin farklı öğretim elemanlarından ve farklı eğitim öğretim imkanlarından faydalanma imkanı bulabilmektedirler. Erasmus ve Farabi programları kapsamında, anlaşmalı üniversitelerde belirli sürelerde ders veren öğretim elemanları; farklı öğrenci profillerine ders verebilmekte ve akademik deneyimlerini geliştirebilmektedirler.

1.1. Erasmus Programı

Programın amacı Avrupa'da yüksek öğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Bu hedef, Avrupa'nın değişik ülkelerindeki iyi uygulamaları Avrupa'nın bütününün istifadesine sunmak olarak özetlenebilir. Erasmus programı, belirtilen amaçları; üniversiteler arasında ülkelerarası işbirliğini teşvik ederek, öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa'da karşılıklı değişimini sağlayarak ve programa katılan ülkelerdeki çalışmaların ve alınan derecelerin akademik olarak tanınması ve şeffaflığın gelişmesine katkıda bulunarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

Erasmus programı Socrates Programına dahil ülkeler olan Avrupa Birliği üyesi 25 ülke, Avrupa Birliğine üye olmayıp Avrupa Serbest Ticaret Alanı üyesi İsviçre, Lihtenştayn, Norveç ve Avrupa Birliğine üye olmaya aday Bulgaristan, Romanya ve Türkiye yüksek öğretim kurumlarının istifadesine açıktır.

Ülkelerin ilgili resmi kurumlarınca **yüksek öğretim kurumu** olarak kabul edilen üniversite, enstitü, akademi ve benzeri kurumlar, Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğüne başvurarak *Erasmus Üniversite Beyannamesi - EÜB (Erasmus University Charter - EUC)* almaya hak kazandıkları takdirde, bu kurumların öğrenci ve akademik personeli Erasmus programından faydalanabilir. Bir kez alınan EÜB içinde bulunulan Socrates dönemi sonuna kadar geçerlidir. Kurumlar, her yılın 1 Kasım günü son başvuru tarihi olmak üzere, Komisyonun başvuruları açtığı tarihten itibaren başvuruda bulunabilirler.

Erasmus öğrenci değişimi programı ile öğrenciler 1 akademik yıl içinde 1 veya 2 dönemliğine başka bir Avrupa ülkesi EÜB sahibi yüksek öğretim kurumunda öğrenci olabilirken, öğretim elemanları aynı koşullar altında 1 hafta - 6 ay aralığında ders vermek üzere yurt dışına gidebilmektedirler. Avrupa Komisyonu değişimden faydalanan bireylerin yurt dışında olmalarından kaynaklanacak ek masraflara katkı sağlamak amacıyla karşılıksız hibe vererek değişime mali olarak da destek vermektedir. Birliğe aday ülke olarak Türkiye'nin öğrenci ve öğretim elemanı değişimi yalnızca üye ülkelerle mümkün olabilmektedir.

20. yüzyılın sonlarında Avrupa, 21. yüzyılın bilgi çağı olacağı tespitinden hareketle **Bilgi Avrupası**'nı oluşturmak amacıyla eğitim alanında uygulanacak bir dizi kararlar almıştır. Gücünü bilgiden ve bilimden alacak olan Bilgi Avrupa'sında, Avrupa coğrafyasındaki ülkeleri hem birbirleri ile uyumlu - birbirlerini tamamlayıcı, hem de rakiplerinden üstün kılacak bir yüksek öğretim sistemi oluşturulması hedeflenmiştir.

9 Haziran 1999'da Bologna Bildirisi'nin 29 ülke tarafından imzalanması ile Bologna Süreci resmi olarak başlamış ve süreci takip etmek üzere bir Bologna İzleme Grubu (Bologna Follow-up Group - BFUG) oluşturularak iki yılda bir eğitim bakanlarının toplanması kararlaştırılmıştır. 1999'dan beri sürece dahil ülkelerin eğitim bakanları her iki yılda bir toplanmakta ve Avrupa yüksek öğretiminin geleceği planlanmaktadır. Türkiye bu sürece 2001 yılında Prag toplantısında dahil olmuştur.

1999 Bologna Bildirisi ile deklare edilen yüksek öğretimde ulaşılması istenilen 6 hedefe 2001 yılı Prag Bildirisi ile 3 hedef alanı daha eklenmiştir ve sürecin temel öncelikleri olarak şöyle sıralanmaktadır:

- Derecelerin kolay anlaşılabildiği ve karşılaştırılabildiği bir sistem oluşturulması,
- Lisans ve Lisansüstü olarak kademelendirilmiş bir sistem oluşturulması,
- AKTS'de olduğu gibi kredili bir sistem kurulması,
- Öğrenci, öğretim elemanları, araştırmacı ve idari personelin serbest dolaşımını kısıtlayan unsurları ortadan kaldırarak hareketliliğin arttırılması,
- Kalite güvencesi (Quality Assurance) alanında Avrupa'da işbirliğinin artırılması,
- Yüksek öğretimde bulunması gereken Avrupalılık bilincinin artırılması,
- Yaşamboyu öğrenim,
- Avrupa Yüksek Öğretim Alanının oluşturulması.

2005 yılı itibariyle 45 ülke süreçte yer alarak bu ortak eğitim hedefini desteklemektedir. Bu ülkeler sürece katılım yıllarıyla birlikte şöyledir;

- 1999: Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre, İngiltere;
- 2001: Hırvatistan, Güney Kıbrıs, Lihtenştayn, Türkiye;
- 2003: Arnavutluk, Andora, Bosna Hersek, Vatikan, Rusya, Sırbistan ve Karadağ, Makedonya;
- 2005: Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna.

(http://yogm.meb.gov.tr/ERASMUSPROGRAMI-WEB.htm).

1.2. Erasmus Kimdir?

Desiderius Erasmus 1465 - 1536 yılları arasında yaşamış Hollandalı bir felsefe adamıdır. Rönesansla birlikte ortaya çıkan hümanizm akımının öncülerinden ve en büyük temsilcilerinden biri olan Erasmus, Avrupa'nın ortak bir sanat ve bilim çatısı altında birleşmesine yaptığı katkılardan dolayı ve çağının eğitim felsefesine olan etkisi ile programa uygun bir isim olarak düşünülmüştür (http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=67348F8ED5FB6EC81868070BD1024AEB39FB9).

1.3. Farabi Değişim Programı

Kısaca "Farabi Değişim Programı" olarak adlandırılan Yükseköğretim Kurumları Arasında Öğrenci ve Öğretim Üyesi Değişim Programı, üniversite ve yüksek teknoloji enstitüleri bünyesinde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim-öğretim yapan yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişim programıdır.

Farabi Değişim Programı, öğrenci veya öğretim üyelerinin bir veya iki yarıyıl süresince kendi kurumlarının dışında bir yükseköğretim kurumunda eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmelerini amaçlamaktadır. Farabi Değişim Programının uygulanmasına ilişkin ilkeler, Yönetmelik ve Esas ve Usuller tarafından ayrıntılarıyla belirlenmiştir.

Yükseköğretim Kurulu tarafından, Yükseköğretim Kurumları arasında Öğrenci ve Öğretim Üyesi Değişim Programına İlişkin Yönetmelik 18/02/2009 tarih ve 27145 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmış ve Farabi Değişim Programı başlatılmıştır(http://www.istanbul.edu.tr/uaik/farabi/).

1.4. Farabi Kimdir?

Türkistan'ın Farab şehrinde 871 yılında doğmuştur. Buhara, Bağdat, Şam, Kahire, Harran ve Halep gibi zamanın önemli ilim merkezlerini dolaşmıştır. Felsefe, matematik, mantık, siyaset bilimi ve musiki alanında eserler yazmıştır. İslam dünyasında felsefe alanında Muallim-i Evvel (İlk Öğretmen) denen Aristo ile kıyaslanacak kadar büyük bir şöhrete sahiptir ve Muallim-i Sani (İkinci Öğretmen) olarak anılır. Batı dünyasında "Alpharabius" olarak tanınır. 950 yılında Şam'da vefaat etmiştir(http://farabi.yok.gov.tr/index.php?page=yazi =0&i=2).

2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında, "Erasmus" ve "Farabi" Öğrenci - Öğretim Elemanı Değişim Programlarından ne derecede yararlanıldığının tespit edilmesidir.

3. Yöntem

Tarama modelinde planlanan araştırmada veriler Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının Erasmus ve Farabi program koordinatörlerine uygulanan anketler ile elde edilmiştir. Anketler sonucu toplanan veriler üniversitelerin resmi internet sitelerinde yer alan Erasmus ve Farabi Koordinatörlüklerine ait sayfalardaki bilgilerle karşılaştırılmış ve gerekli durumlarda anket uygulanan koordinatörler ile telefon görüşmeleri yapılarak bilgilerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Doğruluğu kesinleşen bilgiler tablolaştırılmıştır. Verilerin analizi sonucu elde edilen bilgiler, öğretim yılları dikkate alınarak, Erasmus ve Farabi Değişim programları çerçevesinde; anlaşma yapılan ülkeler-üniversiteler-program çerçevesinde giden öğrenciler-gelen öğrenciler-giden öğretim elemanları-gelen öğretim elemanlarına ait sayısal bulgular şeklinde tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

4. Bulgular

Bu bölümde 23 Müzik Eğitimi Anabilim Dalının Erasmus ve Farabi koordinatörlerine uygulanan anketlerden elde edilen bulgular Erasmus ve Farabi tabloları olarak ayrı ayrı verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 1.'de yer alan veriler (Eğilmez, 2010) Üniversitelerin Müzik Öğretmenliği Programları Erasmus koordinatörlerinden alınan en son bilgilerle güncellenerek oluşturulmuştur.

Tablo 1. Erasmus Programı Çerçevesinde Anlaşma Yapılan Avrupa Üniversitelerine Göre Programdan Yararlanan Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları

Türkiye Üniversiteleri	Avrupa Üniversiteleri	Öğretim Yılı	Giden Öğrenci Öğrenci	Gelen Öğrenci	Giden Öğretim Elemanı	Gelen Öğretim Elemanı
Ondokuz Mayıs Üniverstiesi (Samsun)	Paneveziysz Koleji (Litvanya)	06-07			1	
Abant İzzet Baysal Üniverstiesi (Bolu)	İtalya latin Müzik Konservatuarı Sadece Öğretim Elemanı Değişim İşbirliği. Öğrenci Kota:1	Aktif Değil				
	Vilnius Yüksek Eğitim Koleji (Litvanya) Öğrenci Kota:2	07- 08		1	3	
	Klaipeda Üniversitesi (Litvanya) Kota:2	08- 09	2			
	Szeged Üniversitesi Macaristan Öğrenci Kota:2	06- 07			2	
		07- 08	2		3	
		08- 09	1		1	
		09 -10	1		2	
	Stanislawa Moniuszkiw Gdansku Müzik Akademisi (Polonya) Öğrenci Kota:2	Aktif Değil				
Ataturk Üniverstiesi (Erzurum)	Prag Sahne Sanatları Akademisi(HAMU) (Çek Cumhuriyeti) Kota Belirlenmedi.	Aktif Değil				
İnönü Üniverstiesi (Malatya)	Mannheim Müzik ve Sahne Sanatları Üniversitesi (Almanya) Öğrenci Kota:2	07-08	1			
	Monopoli Müzik Konservatuarı (İtalya) Öğrenci Kota:2	Aktif Değil				
	Vorarlberger Konservatuarı(Avusturya) Öğrenci Kota:2	Aktif Değil				
Nigde Üniverstiesi (Niğde)	Din Oradea Üniversitesi(Romanya) Öğrenci Kota:2	08-09	2		2	
	Klaipeda University (Lithuania) Öğrenci Kota:2	08-09	1			
		09-10	2			
Cumhuriyet Üniversitesi (Sivas)	Tartu Ulikool (Estonya) Öğrenci Kota:1	08-09			1	
		09-10			1	
	Krakow Müzik Akademisi (Polanya) Öğrenci Kota:1	06-07	1		1	
	Politechnico de Castelo Branco Enstitüsü (Portekiz) Öğrenci Kota:1	07-08	2			
		08-09	2			
		09-10	2		1	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Çanakkale)	Hildesheim Üniversitesi (Almanya) Öğrenci Kota:2	08-09	1			1
	Yeni Bulgaristan Üniversitesi (Bulgaristan) Öğrenci Kota:2	Aktif Değil				
	Ostrava Üniversitesi (Çek Cumhuriyeti) Öğrenci Kota:2	Aktif Değil				
	Kophenag Üniversitesi (Danimarka) Öğrenci Kota:2	Aktif Değil				

Karadeniz Teknik Üniversitesi (Trabzon)	Batı Timisora Üniversitesi(Romanya) Öğrenci Kota:2	08-09		1		
	Esterhazy Karoly Foiskola (Macaristan) Öğrenci Kota:3	06-07	3		3	
		07-08	3	2		
		08-09	2	3		
	Rzeszow Üniversitesi (Polonya) Öğrenci Kota:3	Aktif Değil				
	Zemaitijos Koleji (Litvanya) Öğrenci Kota:2	Aktif Değil				
Adnan Menderes Universtiesi (Aydın)	Marijampole Koleji (Litvanya) Öğrenci Kota:1	07-08			1	
		08-09				2
		09-10				2
	Spiru Haret Üniversitesi (Romanya) Öğrenci Kota:1	Aktif Değil				
	Oradea Üniversitesi (Romanya) Öğrenci Kota:1	Aktif Değil				
Mehmet Akif Ersoy Universtiesi (Burdur)	Ostarava Üniversitesi(Çek Cumhuriyeti) Öğrenci Kota:Belirlenmedi.	08-09			3	2
	Malacitana Üniversitesi (İspanya) Öğrenci Kota:Belirlenmedi.	Aktif Değil				
Pamukkale Universtiesi (Denizli)	Maribor Üniversitesi (Slovenya) Öğrenci Kota:2	Erasmus İşbirliği Anlaşması İmza Sürecindedir.				
Selcuk Universtiesi (Konya)	Porto Üniversitesi(Portekiz) Öğrenci Kota:2	06-07	3			
		08-09	2			
		09-10	1			
Gaziosmanpaşa Universtiesi (Tokat)	Batı Timisoara Üniversitesi(Romania) Öğrenci Kota:Belirlenmedi.	08-09	3			
		09-10	1			
Trakya Universtiesi (Edirne)	Madrid İleri Müzik Konservatuarı(İspanya) Öğrenci Kota:15	Aktif Değil				
Uludağ Universtiesi (Bursa)	Szeged Üniversitesi (Macaristan) Öğrenci Öğrenci Kota:Gelen 2 – Giden 8	06-07	2			
		07-08	3		2	
		08-09	1			1
	Lorenzo Perosi Müzik Konservatuarı (Italya) Öğrenci Kota:5	08-09	1			3
		09-10	3		3	
	Hildesheim Üniversitesi (Almanya) Öğrenci Kota:3	08-09				1
		09-10	2			
	Friedrich-Alexander Üniversitesi (Almanya) Öğrenci Kota:1	Aktif Değil				
	"F. Torrefranca" Vibo Valentia Müzik Koservatuarı (Italya) Öğrenci Kota:2	Aktif Değil				
Marmara Universtiesi (Istanbul)	Dortmund Teknik Üniversitesi (Almanya) Öğrenci Kota=Gelen1, Giden2	10-11	1			
	Szeged Üniversitesi(Macaristan) Öğrenci Kota:Belirlenmedi	09-10	3			
	Tallinn Üniversitesi (Estonya) Sadece Öğretim Elemanı için	2010-2011 döneminde başlamıştır				
	Stanislaw Moniuszko Müzik Akademisi (Polonya) Öğrenci Kota:3	06-07	2			
		07-08	4		1	1
		08-09	2		1	6

Yüzüncü Yıl Ünv.(Van)	Poite Echole Pedegojik (Lozan-İsviçre)	09-10			2	
Harran Üniversitesi (Şanlı Urfa)	Klaipeda Üniversitesi (Litvanya)	06-07			1	1
Toplam 18	43		62	7	35	22

Tablo 1 incelendiğinde; Türkiye'deki üniversitelerde müzik öğretmeni yetiştiren 23 müzik öğretmenliği programından 18'inin, Avrupa'daki 43 üniversite ile Erasmus İşbirliğine girdiği görülmektedir. Ancak; Erasmus çerçevesinde işbirliğine girilen 43 üniversiteden 17 üniversitenin öğrenci ve öğretim elemanı değişimi anlamında henüz aktif olmadığı görülmektedir. Türkiye'deki üniversitelerde bulunan 5 müzik öğretmenliği programının ise herhangi bir Avrupa üniversitesi ile Erasmus işbirliğinin bulunmadığı görülmektedir.

Veriler öğrenci ve öğretim elemanı gidiş gelişi açısından incelendiğinde; 2006'dan bugüne kadar 62 öğrencinin Avrupa'daki üniversitelere gitmiş olduğu, 7 öğrencinin ise Avrupa'daki üniversitelerden Türkiye'deki üniversitelere gelmiş olduğu görülmektedir. 2006'dan bugüne kadar Erasmus hareketliliği dâhilinde 35 öğretim elemanının Türkiye'deki üniversitelerden Avrupa'daki üniversitelere gitmiş olduğu, Avrupa'daki üniversitelerde görev yapan 22 öğretim elemanının da Türkiye'deki üniversitelere gelmiş olduğu görülmektedir.

Erasmus öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin en yoğun şekilde gerçekleştiği üniversitelerimizin; Marmara Ünv., Uludağ Ünv., Abant İzzet Baysal Ünv., Karadeniz Teknik Ünv., Cumhuriyet Ünv., Niğde Ünv. gibi üniversitelerimiz olduğu görülmektedir.

Tablo 1.'deki veriler Erasmus anlaşması yapılan üniversitelerin bulunduğu ülkeler açısından incelendiğinde; Türkiye'deki Müzik Öğretmenliği Programlarının; Litvanya'dan 7 üniversite, Almanya'dan 5 üniversite, Romanya'dan 5 üniversite, Macaristan'dan 4 üniversite, Polonya'dan 4 üniversite, İtalya'dan 4 üniversite, Çek Cumhuriyeti'nden 3 üniversite, Portekiz'den 3 üniversite, Estonya'dan 2, İspanya'dan 2 üniversite, İsviçre, Slovenya, Danimarka, Bulgaristan ve Avusturya'dan 1 er üniversite ile Erasmus öğrenci ve öğretim elemanı değişimi programı bağlantısı yaptığı görülmektedir. Türk Üniversitelerinin en fazla Litvanya, Almanya, Romanya, Macaristan ve Polonya'daki üniversiteler ile Erasmus bağlantısı kurdukları görülmektedir.

Tablo 1.'deki veriler Erasmus anlaşmalarının yapıldığı yıllara göre incelendiğinde; 2008-2009 Öğretim yılında 16, 2009-2010 öğretim yılında 10, 2007-2008 öğretim yılında 9, 2006-2007 öğretim yılında 8 Avrupa üniversitesi ile Erasmus işbirliğine gidilerek karşılıklı öğrenci ve öğretim elemanı dönüşümünün gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu anlamda en yoğun öğretim yılının 2008-2009 öğretim yılı olduğu tespit edilmiştir. 2010-2011 öğretim yılında 2 hareketlilik tespit edilmiştir. Ancak, 2010-2011 öğretim yılının bütün verileri anlaşma sürecinde bulunulan üniversitelerin henüz netleşmemesinden dolayı anabilim dalı Erasmus koordinatörlerine uygulanan anketlerde toplanamamıştır. Bazı üniversiteler yazışma ve görüşme sürecinde oldukları Avrupa ülkelerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 2. Farabi Programı Çerçevesinde Anlaşma Yapılan Üniversitelere Göre Programdan Yararlanan Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları

Üniversite Adı	**Farabi Protokolü Kapsamında Değişime Girilen Üniversite**	Öğretim Yılı	**Giden Öğrenci** Öğrenci	**Gelen Öğrenci**	**Giden Öğretim Elemanı**	**Gelen Öğretim Elemanı**
Gazi Üniversitesi	Atatürk Ünv.	09-10		1		
		10-11				
	Karadeniz Teknik Üniversitesi	09-10		1		
		10-11				
	Uludağ Ünv.	09-10				
		10-11		1		
	Muğla Ünv.	09-10				
		10-11		1		
	Gazi Osman Paşa Ünv.	09-10				
		10-11		1		
	Onsekiz Mart Ünv.	09-10				
		10-11		1		
	Cumhuriyet Ünv.	09-10				
		10-11		2		
	Abant İzzet Baysal Ünv.	09-10				
		10-11		2		
Abant İzzet Baysal Ünv.	Gazi Üniversitesi	09-10				
		10-11	2			
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	09-10	1			
		10-11				
Muğla Ünv.	Gazi Üniversitesi	09-10				
		10-11	1			
	Pamukkale Ünv.	09-10				
		10-11	1			
Gazi Osman Paşa Ünv. (Tokat)	Gazi Üniversitesi	09-10				
		10-11	1			
	Cumhuriyet Ünv.	09-10				
		10-11	2			
Atatürk Ünv.	Gazi Üniversitesi	09-10	1			
		10-11				
	Kafkas Ünv. Türk Müz. Konserv.	09-10			1	
		10-11				

İnönü Üniverstiesi	Balıkesir Ünv.	09-10				
		10-11	2			
	Cumhuriyet Ünv.	09-10				
		10-11		2		
Balıkesir Ünv.	İnönü Üniverstiesi	09-10				
		10-11		2		
	Uludağ Ünv.	09-10				
		10-11	1			
Cumhuriyet Ünv.	İnönü Üniverstiesi	09-10				
		10-11	2			
	Gazi Üniversitesi	09-10				
		10-11	2			
Uludağ Ünv.	Balıkesir Ünv.	09-10				
		10-11		1		
	Selçuk Ünv.	09-10				
		10-11		1		
	Gazi Üniversitesi	09-10				
		10-11	1			
Selçuk Ünv.	Uludağ Ünv.	09-10				
		10-11	1			
Ondokuz Mayıs Üniverstiesi	Kafkas Ünv. Türk Müz. Konserv.	09-10			1	
		10-11				
Pamukkale Ünv.	Muğla Ünv.	09-10				
		10-11		1		
Yüzüncü Yıl Ünv.	Adnan Menderes Universtiesi	09-10				
		10-11				1
Adnan Menderes Universtiesi	Yüzüncü Yıl Ünv.	09-10				
		10-11			1	
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	09-10				
		10-11	1			
	Muğla Üniversitesi	09-10				
		10-11	1			
16	32		20	17	3	1

Tablo 2.'de yer alan veriler Üniversitelerin Müzik Öğretmenliği Programları Farabi koordinatörlerinden alınan en son bilgiler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Tablo 2. İncelendiğinde; Türkiye'deki üniversitelerde müzik öğretmeni yetiştiren 23 müzik öğretmenliği programından 16'sının, diğer üniversitelerin müzik öğretmenliği programları ile Farabi öğrenci ve öğretim elemanı değişimine girdiği görülmektedir. 7 müzik öğretmenliği programının ise herhangi bir üniversite ile Farabi değişim programı hareketliliğinin bulunmadığı görülmektedir. Farabi değişim programı hareketliliğinin bulunmadığı bu müzik öğretmenliği programlarının bulunduğu üniversiteler; Dokuz Eylül Ünv., Tekirdağ Ünv., Marmara Ünv., Erzincan Ünv. Niğde Ünv., Harran Ünv. M. Akif Ersoy Ünv. Olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2.'deki veriler öğrenci ve öğretim elemanı gidiş gelişi açısından incelendiğinde; Farabi öğrenci ve öğretim elemanı değişim programının hayata geçirildiği 2009-2010 ve 2010-2011 öğretim yıllarında Farabi hareketliliğinden faydalanan üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında 20 gelen öğrenci, 17 giden öğrenci olmak üzere toplam 37 öğrencinin Farabi değişim programından yararlandığı tespit edilmiştir. Bu sayı içerisine 2010-2011 öğretim yılının bahar yarıyılında bu değişim programından yararlanacak öğrenciler de dahildir. Farabi programı çerçevesinde 2009-2010 öğretim yılında sadece iki öğretim elemanının farklı bir üniversitede ders verdiği tespit edilmiştir. 2010- 2011 öğretim yılının bahar yarıyılında sadece bir öğretim elemanı hareketliliğinin olacağı belirlenmiştir. Bu durum Farabi üniversiteler arası öğrenci ve öğretim elemanı değişim programının öğrenci değişimi açısından işlerlik kazandığını, ancak; öğretim elemanı değişimi açısından yeterince işlerlik kazanamadığını göstermektedir.

Farabi öğrenci hareketliliğinin en yoğun şekilde Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programında gerçekleştiği Gazi Üniversitesinin . 8 farklı üniversiteden Farabi kapsamında öğrenci kabul ettiği görülmektedir. Uludağ ünv. Müzik Öğrt. Programının 3 farklı üniversiteden öğrenci kabul ettiği ve gönderdiği, diğer üniversitelerin 2 ya da bir üniversite ile Farabi kapsamında öğrenci değişimine girdikleri görülmektedir.

Tablo 2.'deki veriler öğretim yıllarına göre üniversitelerdeki Farabi hareketliliği açısından incelendiğinde; 2009-2010 öğretim yılında toplam 5 hareketliliğin olmasına karşın, 2010-2011 öğretim yılında toplam 26 değişim hareketliliğinin olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle Farabi öğrenci değişim programının uygulanmaya girdikten bir öğretim yılı sonrasında üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren programlarında yaygınlaşmaya başladığı şeklinde yorumlanabilir.

5. Sonuçlar

- Türkiye'deki üniversitelerde müzik öğretmeni yetiştiren 23 müzik öğretmenliği programından 18'inin, Avrupa'daki 43 üniversite ile Erasmus İşbirliğine girdiği, Ancak; Erasmus çerçevesinde işbirliğine girilen 43 üniversiteden 17 üniversitenin öğrenci ve öğretim elemanı değişimi anlamında henüz aktif olmadığı görülmüştür.

- Türkiye'deki üniversitelerde bulunan 5 müzik öğretmenliği programının ise herhangi bir Avrupa üniversitesi ile Erasmus işbirliğinin bulunmadığı görülmüştür. 2006'dan bugüne kadar 62 öğrencinin Avrupa'daki üniversitelere gitmiş olduğu, 7 öğrencinin ise Avrupa'daki üniversitelerden Türkiye'deki üniversitelere gelmiştir.

- 2006'dan bugüne kadar Erasmus hareketliliği dahilinde 35 öğretim elemanının Türkiye'deki üniversitelerden Avrupa'daki üniversitelere gitmiş olduğu, Avrupa'daki üniversitelerde görev yapan 22 öğretim elemanının da Türkiye'deki üniversitelere gelmiştir.

- Erasmus öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin en yoğun şekilde gerçekleştiği üniversitelerimizin; Marmara Ünv., Uludağ Ünv., Abant İzzet Baysal Ünv., Karadeniz Teknik Ünv., Cumhuriyet Ünv., Niğde Ünv. gibi üniversitelerimizdir.

- Türk Üniversitelerinin en fazla Litvanya, Almanya, Romanya, Macaristan ve Polonya'daki üniversiteler ile Erasmus bağlantısı kurdukları tespit edilmiştir.

- Üniversitelerimizin Müzik öğretmenliği programları, 2008-2009 Öğretim yılında 16, 2009-2010 öğretim yılında 10, 2007-2008 öğretim yılında 9, 2006-2007 öğretim yılında 8 Avrupa üniversitesi ile Erasmus programı kapsamında karşılıklı öğrenci ve öğretim elemanı değişimi gerçekleştirmiştir.

- Türkiye'deki üniversitelerde müzik öğretmeni yetiştiren 23 müzik öğretmenliği programından 16'sının, diğer üniversitelerin müzik öğretmenliği programları ile Farabi öğrenci ve öğretim elemanı değişimine girdiği tespit edilmiştir. 7 müzik öğretmenliği programının ise herhangi bir üniversite ile Farabi değişim programı hareketliliğinin bulunmadığı görülmektedir.

- Farabi öğrenci ve öğretim elemanı değişim programının hayata geçirildiği 2009-2010 ve 2010-2011 öğretim yıllarında Farabi hareketliliğinden faydalanan üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında 20 gelen öğrenci, 17 giden öğrenci olmak üzere toplam 37 öğrencinin Farabi değişim programından yararlandığı tespit edilmiştir. Bu sayı içerisine 2010-2011 öğretim yılının bahar yarıyılında bu değişim programından yararlanacak öğrenciler de dahildir.

- Farabi programı çerçevesinde 2009-2010 öğretim yılında sadece iki öğretim elemanının farklı bir üniversitede ders verdiği tespit edilmiştir. 2010- 2011 öğretim yılının bahar yarıyılında sadece bir öğretim elemanı hareketliliğinin olacağı belirlenmiştir. Bu durum Farabi üniversiteler arası öğrenci ve öğretim elemanı değişim programının öğrenci değişimi açısından işlerlik kazandığını, ancak; öğretim elemanı değişimi açısından yeterince işlerlik kazanamadığını göstermektedir.

- Farabi öğrenci hareketliliğinin en yoğun şekilde Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programında gerçekleştiği Gazi Üniversitesinin . 8 farklı üniversiteden Farabi kapsamında öğrenci kabul ettiği görülmüştür.

- Uludağ ünv. Müzik Öğrt. Programının 3 farklı üniversiteden öğrenci kabul ettiği ve gönderdiği, diğer üniversitelerin 2 ya da bir üniversite ile Farabi kapsamında öğrenci değişimine girdikleri görülmüştür.

- 2009-2010 öğretim yılında toplam 5 hareketliliğin olmasına karşın, 2010-2011 öğretim yılında toplam 26 değişim hareketliliğinin olduğu tespit edilmiştir.

- Farabi öğrenci değişim programının uygulanmaya girdikten bir öğretim yılı sonrasında üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren programlarında hızla yaygınlaşmaya başladığı görülmüştür.

6. Öneriler

Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının, Avrupa üniversitelerinde bulunan müzik eğitimi kurumları ile öğrenci ve öğretim elemanı düzeyinde iletişime geçilmesi, gerek Avrupa üniversitelerindeki gerekse Türkiye üniversitelerindeki bilgi paylaşımı, kültürel tanıtım, akademik deneyim kazanılması açılarından büyük önem taşımaktadır. Bütün bu fırsatlar müzik

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

eğitimcisi yetiştiren yüksek öğretim kurumlarımıza Erasmus Öğrenci ve Öğretim Elemanı Değişim Programı ile sunulmaktadır. Bu nedenle üniversitelerimizin, müzik eğitimcisi yetiştiren programlarına, Erasmus kapsamında öğrenci ve öğretim elemanı değişimi yapabilecek gelişmiş ve ileri düzeydeki imkanlara sahip Avrupa üniversiteleri bularak gerekli protokoller kapsamında anlaşmalar yapılmalı ve mümkün olduğunca fazla sayıda öğrenci ve öğretim elemanını Erasmus programı ile farklı üniversitelere gönderilmelidir. Öğrenci ve öğretim elemanlarımızın gideceği üniversitelerin niteliği büyük önem taşımaktadır. İsteyen her üniversite ile anlaşma yapılmamalı, nitelik ön planda tutulmalıdır. Bu anlamda tecrübe sahibi olan müzik anabilim dallarımızdan Erasmus bağlantısı kurma aşamasında diğer müzik öğretmenliği programları da yardım almalıdırlar.

Farabi öğrenci ve öğretim elemanı değişim programı kapsamında müzik öğretmenliği programlarındaki öğrenci değişim hareketliliğinin hızlı bir şekilde artış göstermesine rağmen, asıl ihtiyaç olan öğretim elemanı hareketliliğinin sağlanamamış olması büyük bir eksikliktir. Özellikle yeni kurulan üniversitelerimizdeki öğretim elemanı sıkıntısı yaşanan müzik öğretmenliği programlarına, öğretim elemanı fazla olan üniversitelerden akışın sağlanabilmesi için öğretim üyelerine daha uygun özlük hakları ve daha özendirici ek ders imkanları sunulmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Eğilmez, H. O. (2010). *Llp/Erasmus Teaching Staff And Student Exchange Activities At The MusicTeacher Training Institutions Of Turkey And Experience And Opinions Of The Exchange Students Regarding The Process*. Proceedings of ICERI2010 Conference,15th-17th November 2010, Madrid, Spain.

<http://yogm.meb.gov.tr/ERASMUSPROGRAMI-WEB.htm>, (25.11.2010).

<http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=67348F8ED5FB6EC81868070BD1024AEB39FB9>, (20.11.2010).

<http://www.istanbul.edu.tr/uaik/farabi/>, (22.11.2010).

<http://farabi.yok.gov.tr/index.php?page=yazi =0&i=2>, (25.11.2010).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİK EĞİTİMİNDE ORFF ÖĞRETİSİNE DAYALI MÜZİK ETKİNLİKLERİNİN UYGULAMA OKULLARINDAKİ ÇALIŞMALARA YANSIMALARI

Dr. Esin Uçal CANAKAY, Dokuz Eylül Üniversitesi

1. Giriş

Eğitim sistemimizin ilk ve en önemli basamağı olan Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalları, Eğitim Fakülteleri bünyesinde yer alan en önemli alanlardan biridir. Bu bilim dalının programı, eğitim sistemimizin hedeflediği toplumsal gelişmeye büyük katkı sağlayacak yaratıcı insan profilinin yetiştirilmesine temel oluşturacak tüm yeterlikleri okul öncesi öğretmen adaylarına kazandıracak nitelikte olmalıdır.

Okul Öncesi Eğitimi Lisans programı içerisinde müzik eğitimine yönelik derslerin önemi tartışılmaz bir gerçektir. Çünkü okul öncesi eğitimde çocukların tüm etkinliklerinde müzik yer almaktadır. Çocukların uyku ve beslenme saatlerinde, özel günlerde, serbest zaman etkinliklerinde, dil etkinliklerinde, dramatizasyonlarda, oyun ve danslarda çocuklar müzikle iç içedir (Temiz, 2006), Bu durum, okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli bir müzik eğitiminden geçmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okul Öncesi Eğitimi lisans programı içerisinde müzik eğitimi 5. ve 6. yarıyılda zorunlu ders ve bazı üniversitelerde 8. yarıyılda seçmeli bir ders olmak üzere toplam 3 yarıyılda verilmektedir. Müzik eğitimine yönelik dersler 3. yıl Müzik Eğitimi I ve Müzik Eğitimi II başlığı altında yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının çocuklara nitelikli müzik eğitimi verebilecek düzeye ulaşabilmeleri için bu iki yarıyıllık kısıtlı süre içerisinde gerçekleştirilen Müzik Eğitimi derslerinin içerik bakımından zengin olması gerekmektedir.

Okul öncesi çağları çocuğun duyuşsal, bilişsel, fiziksel, sosyal, dil ve kişilik gelişiminin ilk basamaklarını kapsayan dönemdir. Müzik eğitimi bu dönemde çocuğun tüm gelişim alanlarının geliştirilmesine ve eğitim sistemimizin hedeflediği yaratıcı insan profilinin oluşturulmasına katkı sağlayacak önemli bir araçtır. Ancak birçok okul öncesi eğitim kurumlarında yıllardan beri müzik eğitimi öğretmeni taklit ederek şarkı söyleme anlayışıyla sürdürülmüştür. Bu anlayışla gerçekleştirilen müzik eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanlarına ve yaratıcılığının geliştirilmesine yeterli katkı sağlayabilmesi pek de olanaklı değildir. Bu anlayış çerçevesinde şarkı söylemekten zevk alan öğrenciler şarkıya ka-

tılacak diğerleri ise bu süreyi yerlerinde oturarak geçireceklerdir. Öyleyse elimizde sihirli bir değnek olarak kullanabileceğimiz müziği çocuk gelişimi üzerinde etkili kılabilmek için ne yapmalıyız? Bu soruya en uygun yanıt, müzik eğitiminde kullanılan aktif öğrenme yaklaşımları içerisinde önemli bir yeri olan Orff öğretisinin içinde bulunabilir.

Orff öğretisi, bir müzik ve hareket eğitimi yaklaşımıdır. Orff öğretisi, çocuğun müziği okumadan ve yazmadan önce, müziği tüm bedeniyle hissedebilmesi ve yaratabilmesi gerektiği düşüncesi üzerine kurulmuştur.

Uluslararası literatürde Orff-Schulwerk olarak karşımıza çıkan bu öğrenme yaklaşımı, 1895-1982 yılları arasında yaşamış Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff'un geliştirdiği müziksel anlatımın bütün yönlerini içeren bir müzik ve hareket eğitimidir. Orff-Schulwerk'in müzik eğitimi anlayışının temelinde elementer müzik eğitimi anlayışı vardır. Elementer müzik, çıkış noktası insan olan, en yalın, en temel, kendiliğinden oluşan müzik anlamını taşır. Müzik, insanın içinden geldiği gibidir. İçsel olarak duyulanın doğrudan dışa vurulup sese dönüştürülmesidir. Bu anlayış, öğretmeni taklit ederek şarkı söyleme anlayışının tamamıyla karşısındadır. Öğrencinin müziği kendi içinde hissetmesi içinden gelen müziğin dışa vurulması esastır.

Jungmair'e göre (2003) elementer müzik ve hareket eğitiminde öğretmen, öğrenen olur, kendi öğrencilerinden de öğrenir. Öğretmen gözlemcidir. Yaratıcı oyunları kurgular, bu oyunlarda oyuncu olarak yer alır, oyun içinde öğrencilerle birlikte keşfedileni ve yaratılanı yapılandırır ve öğrencilerini yaratıcı süreçlere yönlendirir. Çocuklar oynarken farkında olmadan şarkı söylerler. Onlar her şeyden önce sesten, gürültüden hoşlanırlar. Her küçük çocuk mutlu bir coşkuyla kendiliğinden müzik yapar. Ritmik hareket eden çocuk, her şeyle kendine özgü bir biçimde ve bütün vücudunu kullanarak, bağırarak, çağırarak içinden geldiği gibi müzik yapar. Jungmair'in Orff-Schulwerk'le ilgili belirttiği bu noktalar, okul öncesi dönem çocukları için müzik eğitiminin planlanmasında büyük ipuçları oluşturabilecek niteliktedir. Çünkü çocuklar, içlerinde düşsel bir dünya barındırırlar ve bu dünyayı oynadıkları her türlü oyunda dışa vururlar. Düşsel dünyalarındaki karakterler, oyunlarında vücut bulup canlanırlar. Çocuklar; tüm kızgınlıklarını, mutluluklarını, üzüntülerini, heyecanlarını, kısaca her türlü düşüncelerini oyunlarında sergilerler. Müzik eğitiminin oyunla iç içe geçmesiyle, tüm duygu ve düşüncelerin müziksel anlatımı sağlanabilmektedir.

Müzik, oyun ve dansların yanı sıra doğaçlamalarda ve çocuğun kendisini daha iyi ifade etmesinde etkendir. Ritmik, ezgisel ve dans doğaçlamaları, müzikli dramatizasyonlar aynı zamanda çocuğun yeteneklerini, yaratıcı duygusunu keşfedip geliştirmesini sağlar. Keşfetme-doğaçlama-yaratma etkinliklerini oluşturan zincir, çağdaş eğitim anlayışının bir göstergesidir. Kolay çalınabilen, ses rengi açısından zengin çalgılar ritmik ve ezgisel doğaçlamalarda bir yandan kolaylık sağlarken, diğer yandan da çocuğa başarı duygusunu tattırır (Bilen ve diğer., 2009: 25).

Orff-Schulwerk'te ritm çalgılarının önemli yerinin olmasının nedenlerinden biri, bu çalgıların doğaçlamaya ve yaratıcılığa olanak tanımalarıdır. Her türlü çalışmada ritm çalgıları, eşlik çalgısı olarak kullanılabilmekte ve her yaş grubu tarafından rahatlıkla çalınabilmektedir.

Doğaçlama ve yaratıcılık, Orff-Schulwerk'in merkezini oluşturur. Özevin (2010), Orff-Schulwerk yaklaşımında yaşanan sürecin belirleyici özelliklerini "hayal gücünden, kendi olmaktan vazgeçmeden, kişiliğini bir bütün olarak harekete geçirerek keşfetme, yaratma ve öğrenme sevincini sürdürmek ve geliştirmek" şeklinde açıklamış ve Orff-Schulwerk anlayışıyla gerçekleştirilen derslerde öne çıkan noktaları şöyle sıralamıştır:

- Konuşma
- Hareket
- Dans
- Müzik
- Beden Perküsyonu
- Çalgılar
- Oyun
- Keşfetme
- Doğaçlama
- Farklı disiplinlerden yararlanma
- Sosyal etkileşim
- Birlikte ve birbirinde öğrenme
- Ürünün değil sürecin önemi

Kugler (2003) ise, Orff-Schulwerk'in uygulanışında önemli olan noktaları şu şekilde özetlemiştir:

- Müziğin ritmi hareketin ritminden çıkmalıdır.

- Konuşmak, seslenmek, şarkı söylemek, mırıldanmak, ses heceleri söylemek gibi vokal etkinliklerden ezgiler geliştirilir ve ancak bundan sonra çalgılara geçilir.

- Beden perküsyonundan çalgı müziğine geçilir.

- Müzik yapmak nota yazmaktan önce gelir.

Yukarıda sayılan etkinlikler incelendiğinde Orff-Schulwerk'in, her çocuğun yetenek düzeyine ve öğrenme biçimine hitap edebildiği göze çarpmaktadır. Çünkü Orff-Schulwerk anlayışının benimsendiği derslerde birçok alanda ve her düzeyde yapılabilecek etkinlik bulunmaktadır. Orff-Schulwerk'te tüm etkinlikler grup sürecinde gerçekleştirilmekte ve grup içinde her çocuğun kendi ilgi alanı ve yetenek düzeyinde yapabileceği bir etkinlik bulunmaktadır. Orff-Schulwerk, okul öncesi çocuklarının devimsel gelişim özellikleriyle de uyum göstermektedir. Okul öncesi çocukları ilgilerini çeken bir etkinlik yapmadıkça uzun süre bir yerde oturamazlar. Çocuklar, koşmak, atlamak, tırmanmak, kaymak, sürünmek ihtiyacındadırlar (Senemoğlu, 2010: 25). Orff-Schulwerk içinde yer alan dans, oyun, dramatizasyon, beden perküsyonu gibi etkinlikler çocukların hareket etme isteklerini karşılayabilmektedir. Ancak yalnızca öğretmenin söylediği şarkıların oturdukları yerden tekrar edilmesi onların sıkılmasına neden olacak ve belki de bir süre sonra hareket etme yönelimlerinden dolayı şarkı söylemeyi bırakıp, yerlerinden kalkıp başka şeylerle ilgilenmeye başlayacaklardır. Yani şarkı söyleme etkinliği ile sınırlı tutulan müzik etkinliği de amacına ulaşamadan sonlandırılmak zorunda olacaktır.

Koçak (2003), kendi yaratıcı gücünü tanıyıp üretken olarak kullanabilmenin, müzik ve hareketi bir dışavurum yolu olarak benimsemenin, müzik ve dansın keyif veren, mutlu eden yönünü keşfet-

menin çocukların yaşamına zenginlik katacağını ifade etmektedir. Bu ifadesini Carl Orff'un "müzik ve hareket eğitiminde söz konusu edilen sadece müzik eğitimi değildir; amaç insanın yetiştirilmesidir" sözleriyle desteklemektedir (Jungmair, 1992: 246).

Öğretmen adayları mesleki açıdan yeterli donanımla mezun olup göreve başladıklarında, özgüvenli, yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için öğrencilerine özgür öğrenme ortamları sunmalıdırlar. Öğrencilerin hareket etmelerine, dans etmelerine, yaratıcı etkinlikler yapmalarına olanak tanıyacak özgür öğrenme ortamları hazırlayabilecek yeterlikte olmalıdırlar. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilik yaşantılarında edindikleri bilgi ve becerilerin kalıcı olabilmesi, bu bilgi ve becerilerini meslek yaşantılarına taşıyabilmeleri de yine kullanılan öğretim yöntem ve yaklaşımları ile ilişkilidir. Tüm bunların gerçekleştirilebilmesi için Orff-Schulwerk okul öncesi öğretmenleri için büyük bir kazanımdır.

Yurtiçinde ve yurtdışında eğitimin her düzeyinde Orff-Schulwerk'i konu alan, onun etkililiğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar Orff-Schulwerk'in şarkı söyleme ve müziksel işitme becerileri, çalgı performansı, tutum, motivasyon üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Persellin, 1999; Uçal, 2003; Bilen ve diğer, 2003, Bilen vd. 2003a; Bilen ve diğer, 2007; Şeker, 2005).

Bu araştırmada Orff-Schulwerk anlayışı çerçevesinde gerçekleştirilen müzik etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi ve öğretmen adaylarının uygulama okullarında yaptıkları müzik etkinliklerine yansımalarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.Yöntem

Bu araştırmada 2009-2010 öğretim yılının bahar yarıyılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda seçmeli Okul Öncesi Eğitimde Müzik Etkinlikleri dersini alan öğrenciler üzerinde çalışılmıştır. Lisans programının 8. yarıyılında yer alan bu ders 14 hafta boyunca Orff-Schulwerk anlayışı çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerle sürdürülmüştür. Bir yarıyıl süren derslerin sonrasında 61 öğrenci arasından istekli olan 22 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır.

Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Açık uçlu sorulara dayalı olarak hazırlanan görüşme soruları üç uzmanın görüşü alınarak öğrencilere sunulmuştur. Görüşmeler sonrasında elde edilen veriler nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yoluyla üç uzman tarafından incelenerek kodlanmıştır. Bu kodlamalar doğrultusunda belirlenen kategoriler, bu kategorilere uygun örnek cümleler ve bu cümlelerin kullanım sıklığı Bulgular ve Yorumlar bölümünde verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında yer alan 22 öğrencinin görüşme formlarının incelenmesi sonucunda belirlenen kategoriler, bu kategorilere uygun örnek cümleler ve bu cümlelere benzer içerikte olan cümlelerin kullanım sıklığı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitimi anabilim Dalı Öğrencileri'nin Orff Öğretisine Dayalı Müzik Etkinliklerinin Uygulama Okullarındaki Çalışmalarına Yansımaları İle İlgili Görüşleri

Kategoriler	Örnek cümleler	f (Kullanım sıklığı)
1. Dersle ilgili beklenti	- Daha önceden müziğin bu kadar farklı tekniklerle öğretilebileceğini düşünmüyordum. Bu dönem müziğin şarkı öğretimi ve bir aletle şarkı çalmaktan farklı olduğunu öğrendim. - Müzik etkinlikleri dersinin adını görünce yine mi dedim. Çünkü aldığımız her müzik eğitimi dersinde notaları öğrenmeye çalışırdık ve sonunda öğrenemezdik ya da vuruşlara göre şarkıyı söylememiz istenirdi. Sesim kötü olduğu için bundan çekinirdim. Oysa bu yıl aldığımız müzik dersi beklenenden farklıydı gerçekten. Çocukların tamamen yaratıcılığını geliştirmeye dönük onların müziği ve benzeri faaliyetleri sevmelerini kolaylaştıran bir dersti. - Beden perküsyonu, dans, ritm tutma, hikaye canlandırma vb. birçok şey beni çok şaşırttı ve çok mutlu etti. Çok verimli bir dönem geçirdiğimi düşünüyorum hem mesleki yeterliliklerim adına hem de kendi adıma. Beklentilerimin çok çok üstünde bir dersti. - Sıradan bir müzik dersi olacağını düşünmüştüm. Ama ilk derse girdiğim andan itibaren bir şaşkınlık yaşadım. Üniversitede 4 yıl boyunca aldığımız derslere göre gerçekten "ders gibi ders" dediğim bir ders oldu.	**22**
2. Öğretmenin rolü	- Zaman zaman öğretmenimiz zaman zaman da dönüşümlü olarak bizler aktiftik. Etkinlikleri öğretmenimizle birlikte yapmak bizi daha çok istekli ve daha çok çaba göstererek yapmamızda etkili oldu. - Öğretmenimiz bizim yaratıcılığımızı engellememek için geri planda kaldı, sadece yol gösterdi. - Biz hep aktiftik ama öğretmenimizde sanki bir öğrenci gibi hevesli ve aktifti.	**22**
3. Etkinliklerin etkililiği	- Orff çalışmaları, dans, beden perküsyonu, ritm çalışmaları, hikaye seslendirme, drama vs. gibi etkinlikler gerçekleştirdik. Biliyoruz ki, aktif öğrenmede öğrenilenler kolay kolay unutulmuyor. Biz de bu derste öğrendiğimiz tüm bilgileri gelecekte kullanacağız. - Danslar, ritm çalışmaları, oyunlar, şarkılar, hikaye canlandırmaları, drama çalışmaları, hem kendimiz geliştik hem de bilmemiz gerekenlerden fazlasını öğrendik. - Müzik sadece notayla yapılmıyormuş, bazı simgeler kullanarak ritmler yaptık. ... Bir müzik sadece öğretilmez, bunun sonrasında onlarca farklı etkinlik yapılabilir. Bunlar hakkında bilgi ve fikir edindik. - Çok farklı grup çalışmalarının içerisinde yer aldım ve yaratıcılığımı destekleyecek birçok etkinlikler yaptık, aynı zamanda başka arkadaşlarımızın yapmış olduğu çok değişik etkinlikleri de gözlemleme fırsatımız oldu. Bu şekilde dağarcığımızın daha fazla geliştiğini düşünüyorum.	**22**
4. Uygulama okullarındaki etkinliklere yansımalar	- Orff çalışmaları ve müzik dersi etkinliklerimiz staj sınıfımızda fazla materyal gerektirmeden nasıl dolu dolu etkinlikler yaptırabileceğimizi öğrenmemize neden oldu. Mesela sadece bardaklarla bile çocukların çok seveceği etkinlikler yapmayı öğrendik. - Ritm ve müzik kulağım geliştiği için sadece şarkı öğretimi değil bunun yanında çeşitli ritm ve müzikli oyun çalışmaları da yaptırmama çok katkıda bulundu. Hatta fen öğretiminde bile kullandım. Vücudumuzdan çıkardığımız seslere göre organlarımızın yerini öğretmek daha kolay ve zevkliydi. - … En güzel yanı, çocukların hemen öğrenebilmesiydi. Çocuklar yeni ,yaratıcı oyunlar oynadıklarında daha hevesli oluyorlar ve derse katılımları daha yüksek oluyor. - Bu ders kapsamında öğrendiğimiz bazı etkinlikleri sınıflarda uyguladığımızda öğrencilerin tekrar tekrar istemeleri zaten uygulamaların etkinliliğinin göstergesiydi ve şunu çok iyi anladım ki yaramaz çocuk yoktur, çocukların dilinden konuşamayan öğretmen vardır. - En önemlisi müziğe karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladık. - Çocuklar etkinlikleri çok sevdiler ve zevk alarak yaptılar ve tekrar tekrar yapmak istediler. Özellikle dans etkinliklerini çok sevdiler.	**18**
5. Yaratıcılık **a. Öğretmen adayları açısından**	- Dersin neredeyse tamamının yaratıcılığa dayalı olduğunu söyleyebilirim. Özgün dans, özgün müzik, özgün ritmler, özgün beden sesleri, özgün beden formları, özgün hikayeler, özgün canlandırmalar… - Artık materyallerle (asıl amacı müzik olmayan materyallerle) farklı sesler çıkararak ritm oluşturma, müzik aletlerini farklı sesleri temsil etmede kullanma gibi. - Seslerin sadece müzik aletlerinde olmayıp vücudumuzdan, doğadan, evimizdeki eşyalardan bile harika bir müzik grubu oluşturulabileceğini gördük. - Yaratıcılık eğitimin içinde verilmeden biz nasıl çocuklar yetiştireceğiz ki, yaratıcılığı kullanmanın en güzel yollarından birisi bence müzik çalışmaları. Bu fikrim bu dersi aldıktan sonra oluştu.	**22**
b. Çocuklar açısından	- Hikaye tamamlama, ritm oluşturma, dans oluşturma, uygulama okullarında bunları aynen uyguladık. - Önce ben rehberlik yaptım çocuklara ardından kendilerine özgü ritm ya da dans oluşturmalarını istedim. - Çocukların da fikirleri alındığından etkinliğe kendilerinden bir şeyler katmaları sağlandığından yaratıcılıklarını geliştirici yönde oluyor. - Müzik etkinliklerinden sonra bu şarkının dansının ortaya çıkarılması, hikaye sonrası etkinlikte hikayenin tamamlanması, hikayeye ad bulunması, bu hikayenin canlandırılması ve beden dilini kullanmaya yönelik çalışmalar yaptık.	**17**

6. Çalgı kullanımı		
a. Öğretmen adayları açısından	- Marakas, zil, agogo, ksilofon, dilimli davul, vurmalı çalgılar gibi birçok çalgı kullandık. Bazı çalgıları ilk kez gördük. - Hepsinin ismini hatırlayamam belki ama en az yirmi adet çalgının nasıl kullanılacağını ve etkinliklerde nasıl yararlanılacağını öğrendik. - Genelde ritm çalgılarını kullandık ayrıca özgün müzik aletleri oluşturduk. - Birçok müzik aleti olmasına rağmen hiçbiri kullanılmıyordu. Sayemizde çocuklar müzik aletleriyle tanıştı ve her gittiğimizde kullanmaya özen gösterdim. - Matematik etkinliklerinde de bu aletlerle sayıları birlikte öğretmiştik.	**22**
b. Çocuklar açısından	- Neredeyse her gün ritm aletlerini kullanmaya çalışıyorum. Hikaye okurken duygu vermek için sesimdeki değişiklikleri desteklemesi için, drama etkinliklerinde, şarkı saatlerinde vs. - Normal çalgıları kullanmamız dışında atık materyallerle yaptığımız çalgıları da kullandık. Bu çalgılardan uygulama okullarında çocuklarımıza da yaptırabiliriz. Bu onların çok hoşuna gidecektir.	**13**
7. Öğretmenlik mesleğine yansımalar	- Bu derste meslek hayatımda kullanabileceğim teknikleri öğrenme fırsatı yakaladım. En önemlisi Orff'la tanıştım. O yüzden bu dersi almış olmaktan çook mutluyum. - Ritm, dans, yaratıcılık, işbirliği gibi birçok kavramı da işin içine katarak benim için yeni bir kavram öğrendim. Mesleğim için üniversitede gördüğüm en verimli ders oldu. - Müziği hayatı içinde, çocuklara daha kalıcı yaşantılarla vermem gerektiğini öğrendim. Öncelikle çocuklara kendi vücudu, çevresindeki nesnelerden yararlanarak ritm duygusu kazandırmanın önemini anladım…. Böyle çalışmalarla müzik çalışmaları salt şarkı öğretimini aşarak daha geniş bir alanda daha iyi gerçekleştirilebilecektir. - Biz basmakalıp bilgilerle ve şarkı ezberletmenin müzik eğitimi olduğunu öğrenerek bugüne kadar geldik. Bu dersle bambaşka bir tablo önümüze geldi. Oyunlar oynayarak, dans ederek de müzik eğitimi yapılabileceğini ve müzik eğitiminin ne denli gerekli bir şey olduğunu anladım. - Müzik alanında çocuklarıma yeterli olamayacağımı düşünüyordum. Müzik dersine bir türlü ısınamamıştım. Bu dönemki müzik etkinlikleri dersi bana pek çok şey kazandırdı. Kendime olan güvenim geldi. Yapılacak çok şey varmış. Çok mutluyum. - Öğrencilere bir şarkı sözünü ezberletmek ya da melodisini öğretmek ezberden, kolaya kaçmaktan ibaret bence. Kendi ufkum bu etkinliklerle nasıl açıldıysa öğrencilerimin de ufkunu açabilirim diye düşünüyorum. Artık çok boyutlu düşünüyorum ve kitaplara ihtiyacım olsa bile sadece onlara bağlı kalmayacağım. Eğer bunu yaparsam öğrencilerim de hayatı boyunca ezberci, bağımlı bireyler olarak yaşar. - Artık her alanın içine müzik etkinlikleri yerleştirebilirim ya da müziğin içine her alanı… Birçok eşleştirme yapabilirim. Duygular-müzik, fen bilgisi-müzik, zıt kavramlar-müzik, işbirliği-müzik, mimikler-müzik… bunlar sonsuza dek gidebilir.	**22**
8. Dersin program içindeki yeri ve önemi	- Diğer derslerimizde de yaratıcılığımızı son sınırlarına kadar zorladığımız oldu ama müzik etkinlikleri dersiyle bir tutamam onları. Diğer derslerde geçmek için zorladık kendimizi. Keşke müzik etkinlikleri dersimiz gibi uygulamalı dersler ağırlıkta olsaydı programımızda. Çünkü gelecekte bize teorik bilgiden daha çok bunlar yararlı olacaktır. - 4 yılda aldığım neredeyse bütün derslerden daha etkili oldu. Çünkü kuramların ve yazının ötesinde yaşantı fırsatı tanındı. Ayrıca aktif öğrenme adı altında konuların dağıtılıp, filanca hafta sunum yapacaksın gibi uygulamalardan çok daha etkili oldu. Böyle verimli olan dersin son yıla bırakılmaması gerektiğini ve hem ders sayısı olarak da yetersiz olduğunu düşünüyorum. Uygulamalı olarak işlenmesi gereken derslere giren öğretim elemanlarının bu tür etkinlikler kullanmasının yetiştirilecek öğretmen kalitesi açısından büyük önem taşıdığını düşünüyorum. - Öteki derslerde de sözüm ona aktiftik! Bu konuyu öğrenin, bilin, bulun… gibi yönlendirmeler vardı. Ama bu derste aktif eğitimin ne olduğunu anladım. İşimize yaramayacağını düşündüğüm başka birçok ders yerine müzik dersini daha uzun işleyebilirdik.	**22**

Tablo 1'de yer alan dersle ilgili beklentilerin karşılanması ile ilgili kategoride öğrencilerin tamamının beklentilerinin çok üzerinde bir dersle karşılaştıklarını belirttikleri dikkati çekmektedir. Öğrenciler, daha önce yaptıkları müzik dersleri gibi şarkı söyleme ve çalgı çalma etkinlikleriyle karşılaşacaklarını düşünmüş ancak derste yapılan etkinliklerle müzik dersine karşı bakış açılarının değiştiğini belirtmişlerdir. Bir öğrencinin "ders gibi ders" ifadesi çarpıcı bir örnektir.

Öğretmenin rolü ile ilgili ikinci kategoride tüm öğrenciler öğretmeni öğrenme sürecinde yol gösterici bir rehber olarak tanıtmışlardır. Ayrıca öğretmenin tüm etkinliklerde istekli olarak yer aldığı da önemle vurgulanmıştır.

Müzik etkinliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili kategoride yer alan cümleler dans, beden perküsyonu, ritm çalışmaları, hikaye seslendirme, dramatizasyon gibi etkinliklerin onları çok geliştirdiği ve kolay kolay unutulmayacağı yönündedir. Öğrencilerin tamamı bu görüş doğrultusunda birleşmişlerdir.

Müzik etkinliklerinin uygulama okullarındaki etkinliklere yansımalarına ilişkin dördüncü kategoride öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (n= 18) derslerde edindikleri bilgi ve becerilerini uygulama okullarında gerçekleştirdikleri etkinliklere yansıtabildiklerini ifade etmişlerdir. Yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin çok istekli olduklarını, kolay öğrenebildiklerini ve tekrar yapmak istediklerini dile getirmişlerdir.

Yaratıcılıkla ilgili beşinci kategoride öğrencilerin tamamının yapılan tüm etkinliklerin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ayrıca yapılan etkinliklerin çocukların yaratıcılıklarını geliştirmesiyle ilgili olarak büyük bir çoğunluğun (n= 17) olumlu yönde yanıtlar verdiği, gittikleri uygulama okullarında çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmaların olumlu sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır.

Çalgı kullanımına yönelik altıncı kategoride öğrencilerin tamamı çok fazla sayıda çalgı ismi vermiş ve bunların ne gibi çalışmalarda kullanılabileceklerini de öğrendiklerini dile getirmişlerdir. 22 öğretmenin 13'ü uygulama okullarında sınırlı sayıda bulunan çalgılara yaptıkları etkinliklerde sıklıkla yer verdiklerini ve çocukların bundan çok mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlik mesleğine yansımalarla ilgili yedinci kategorideki bütün cümleler öğrencilerin ufkunun genişlediği, kendilerine olan güven duygusunun geliştiği, birçok öğretim tekniği edindikleri, bunları meslek yaşantılarında kolaylıkla uygulayabileceklerine inandıkları ve bunlardan dolayı kendilerini çok mutlu hissettikleri ile ilgilidir.

Sekizinci kategoride 22 öğrencinin tamamı bu dersi 4 yıllık eğitimleri boyunca yaratıcılıklarının en çok geliştiğini hissettikleri, aktif öğrenmenin tam anlamıyla uygulandığı, diğer derslere göre daha etkili ve daha verimli olan ders olarak nitelendirmişler ve programlarında bu derse daha uzun süreli yer verilmesi görüşlerini dile getirmişlerdir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin önceki uygulamalarda olduğu gibi şarkı söyleme ve çalgı çalmaktan öteye geçmeyecek bir müzik dersi bekledikleri ancak Orff-Schulwerk içerisinde yer alan etkinliklerle karşılaştıklarında bu dersin beklentilerinin çok üzerine geçtiği görülmektedir. Öğrencilerin bu dersin beklentilerinin çok üzerinde olduğunu düşünmelerinin nedeni farklı öğrenme teknikleri içerisinde müziğin kullanılabildiğini görmeleridir. Örnek cümleler arasında yer alan "ders gibi ders" ifadesinin kullanılan öğrenme yaklaşımlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenciler, derslerde öğretmenin öğrenme süreci içinde bir yol gösterici olarak yer aldığını ve istekli olarak etkinliklere katıldığını vurgulamışlardır. Böyle bir öğretmen modeli geleneksel öğretim yöntemleri içinde yer alan bir öğretmen modelinden çok uzaktır. Bu öğretmen modeli aktif öğrenme yaklaşımları içerisinde olması gereken öğretmen modelidir. Öğrenciler, öğretmenin onlara dikte ettirdiği bilgileri ezberlemek zorunda değildir. Onlar öğretmenin sunduğu küçük ipuçlarıyla müziğin içinden keşfederek bilgiye ulaşırlar. Ayrıca Orff-Schulwerk'te yer alan etkinlikler öğretmenin de aktif katılımını sağladığından, böyle bir öğrenme ortamı öğretmen için de mesleki bir zorunluluk olmaktan çıkıp eğlenceli bir sınıf atmosferine dönüştüğü için öğretmenler de tüm etkinliklere istekle katılmaktadırlar. Bu durum, öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakmakta ve onların derse olan motivasyonlarını arttırdığı gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin tamamı Orff-Schulwerk içinde gerçekleştirilen etkinliklerle öğrenmelerinin kalıcı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sandalyelerinde oturup yalnızca öğretmeni dinleyerek ve anlatılanları not ederek geçekleştirilen bir müzik eğimindense müziğin içinde olarak, müziği hissederek, müziği yaşayarak gerçekleştirilen müzik eğitimi sürecinde öğrencilerin kendi müzik potansiyellerini keşfederek onu geliştirebileceği ve edinilen bilgi ve becerilerin ancak bu şekilde kalıcı olabileceği çok açıktır.

Orff-Schulwerk ile gerçekleştirilen müzik etkinlikleri, uygulama okullarındaki çalışmalarda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (n= 18) tarafından etkili olarak kullanılabilmiştir. Yaptıkları çalışmalarda çocuklarla birlikte çok keyifli dersler yaptıklarını, çocukların birçok etkinliği tekrarlamak istediklerini ve çocukların müziğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladıklarını vurgulamışlardır. Bazı öğrencilerin ritm çalışmalarını farklı disiplinler (fen, matematik) içerisinde kullanabilecek yeterliğe gelmeleri ise çok önemli bir gelişmedir. Ayrıca 4 öğrenci benzer çalışmaları uygulama okullarında yapamamalarının nedenleri olarak dersleri yürütmelerine izin verilmemesini, 23 Nisan hazırlık çalışmalarından vakit kalmamasını, uygulama öğretmenlerinin kendi hazırladığı plana bağlı kalınmasını istemesini söyleyerek uygulamak istedikleri birçok şeyi uygulayamadıklarını üzüntüyle dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin tamamı Orff-Schulwerk'te yer alan özgün ritmik yapılar, özgün dans figürleri, özgün ezgiler oluşturma, atık materyallerden özgün çalgılar tasarlama, ritmik ve ezgisel doğaçlamalar, dramatizasyon çalışmaları gibi etkinliklerin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir. Ders içinde gerçekleştirilen kendi yaratıcılıklarının gelişmesine yönelik bu etkinlikler 22 öğrencinin 17'si tarafından uygulama okullarındaki çocuklarla yapılan çalışmalara da yansıtılabilmiştir. Onlar da, gittikleri uygulama okullarında çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilecek etkinlikler düzenlemiş ve bu yönde çalışmalar yapmışlardır. Diğer öğrenciler ise belirttikleri nedenlerden dolayı uygulama okullarında istedikleri yönde çalışmalar yapamadıkları için çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi ile ilgili herhangi bir açıklama yapamamışlardır.

Çalgı kullanımı ile ilgili kategoride 22 öğrencinin tamamı Orff-Schulwerk içinde yer alan çok sayıdaki çalgıları kolaylıkları çalabildiklerini, ayrıca bu çalgıların yalnızca bir şarkıya eşlik edilmesi amacıyla değil örneğin bir hikayede geçen olayları seslendirirken de bu çalgılardan faydalanabileceklerini belirtmişlerdir. Akord sorunu olmayan bu çalgıların uzun müzik geçmişleri olmayan kişilerce bile rahatlıkla çalınabilmesi, Okul Öncesi öğretmeni olacak bu öğrencilerin müzik etkinliklerinde kullanabilecekleri çalgı seçimi açısından önemli tercih nedenleridir. Bir çalgıda doğaçlama yapabilmek çok üst düzeyde müzikal birikim ve beceri gerektirirken, Orff-Schulwerk'te kullanılan ritmik ve ezgisel çalgıların kolay çalınabilme özelliğinden dolayı öğrenciler rahatlıkla doğaçlama çalışmalarına katılabilmektedirler. Öğrenciler yaptıkları bu çalışmalardan keyif almakta ve çalgı çalabildiklerini gördüklerinde başarmış olmanın verdiği hazzı tüm etkinliklere taşıyabilmektedirler.

Gittikleri uygulama okullarında çalgı bulunmaması nedeniyle çocuklara çalgı çaldıramadıklarını belirten öğrencilerin dışında kalan 13 öğrenci ise hemen hemen her etkinlikte çalgılara yer verdiklerini, matematik çalışmasının içinde bile çalgıları kullanabildiklerini söylemişlerdir. Bu sonuç, Orff-Schulwerk'te yer alan çalgıların okul öncesi dönem çocukları tarafından da rahatlıkla çalınabildiğini göstermektedir.

Orff-Schulwerk ile gerçekleştirilen müzik etkinlikleri, 22 öğrencinin tamamının öğretmenlik mesleğine bakış açıları üzerinde olumlu etkiler bırakmıştır. Öğrenciler bu ders sayesinde müziğin salt şarkı öğretimi olmadığını, müziğin hayatın içinde, daha kalıcı yaşantılarla çocuklara verilmesi

gerektiğini anladıklarını açıklamışlardır. "Oyunlar oynayarak, dans ederek de müzik eğitimi yapılabileceğini" öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler Orff-Schulwerk ile çocuklara kendi bedenlerinden çıkardıkları seslerle ritm duygusu kazandırmanın önemini kavramışlardır. Öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak kendilerine olan güven duyguları gelişmiştir. Bu kategoriyle ilgili olan örnek cümlelere bakıldığında Orff-Schulwerk'in öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunması açısından amacına ulaştığı söylenebilir.

Bu dersin lisans programı içerisindeki yeri ve öneminin değerlendirildiği kategori incelendiğinde öğrencilerin tamamının bu dersi en çok faydalandıkları ve en verimli gördükleri ders olarak nitelendirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin bu yorumu, derslerde kullanılan yöntem ve yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Öğrenciler teorik bilgilerin yanı sıra yaparak-yaşayarak gerçekleştirilen öğrenmenin onlar için daha işe yarar nitelikte olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler, daha önce yaptıkları müzik eğitimi derslerinde uygulamaya dayalı aktif öğrenme yaklaşımlarının kullanılmamasından dolayı bu dersi son yıllarında bir yarıyıllık ders olarak düşünmüşlerdir ve bu nedenle de bu dersin son yıl olmaması ve süresinin daha uzun olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu araştırmanın sonuçları Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ile yapılan başka bir çalışma ile benzerlik göstermektedir (Bilen ve diğer, 2003a). Bu çalışmada aktif öğrenme yöntem ve yaklaşımlarının kullanıldığı müzik eğitimi derslerinde öğretmenin grubun bir üyesi olarak öğrenmeyi kolaylaştıran bir rol üstlenmesinin, bilgiye keşfederek ulaşmanın, değişik materyal ve çalgıların kullanılmasının, doğaçlamalara ve danslara yer verilmesinin öğrenmeyi kolaylaştırarak zevkli bir öğrenme ortamı oluşturmasının öğrenmelerinin kalıcı olmasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka araştırmada, Orff-Schulwerk ile müzik dersi işlenen Okulöncesi Eğitimi Anabilim dalının 3. ve 4. sınıflarından oluşan 93 öğrencisi ile geleneksel öğretim yöntemleri ile müzik dersi işlenen Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalının 3. ve 4. sınıflarından oluşan 93 öğrencisine tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulguları Okulöncesi Eğitim grubunun lehine müzik dersine ilişkin tutumlarında Sınıf Öğretmenliği grubuna göre anlamlı farklılıklar oluşturduğu yönünde çıkmıştır ($t=12.835$, $p<.005$). Bu araştırmada da Orff-Schulwerk'in etkililiği vurgulanmaktadır (Bilen ve diğer, 2003a).

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkılarak okul öncesi öğretmenleri yetiştiren kurumlar ve bu alanda çalışmakta olan araştırmacılar için şu öneriler getirilebilir:

1. Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi, salt nota ve çalgı öğretimi ile sınırlı kalmamalı, müzik eğitiminde kullanılan pek çok aktif öğrenme modellerine ve bunlar içerisinde önemli yeri olan Orff-Schulwerk'e yer verilmelidir.

2. Öğretim elemanları bilgi aktarma rolü yerine, öğretmen adaylarına rehber olma rolünü benimseyerek onlara bir model oluşturmalıdırlar.

3. Okul öncesi çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirmeleri beklenen öğretmen adaylarının müzik eğitimi derslerinde yaratıcı bir öğrenme süreci yaşamaları, bu derslerin gerçekleştirildiği dersliklerin bu süreç için uygun hale dönüştürülmesi sağlanmalıdır.

4. Okul öncesi öğretmen adaylarının derslerinde rahatlıkla kullanabilecekleri, öğrencilerine kolaylıkla çaldırabilecekleri birçok çalgıyı tanımaları ve şarkı söylerken çalgısıyla eşlik yapabilecek düzeye gelmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının bu çalgıları müzik eğitimi derslerinde yaratıcı süreç içerisinde de kullanabileceği etkinlikler düzenlenmelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

5. Ezbere dayalı bir eğitim yaklaşımıyla edinilen bilgilerin mesleki yaşantıya aktarılması olanaklı değildir. Ezberlenen bilgiler kısa sürede unutulur. Bu nedenle öğretmen adaylarının tüm müziksel yönlerinin geliştirilmesi, onların da kendilerindeki bu gelişmeleri hissederek müziksel etkinlikleri kolaylıkla yapabilecek düzeyde oldukları yönünde kendilerine güven duymaları sağlanmalıdır.

6. Uygulama okullarına giden öğretmen adaylarına etkinlikleri planlama ve uygulama fırsatı tanınmalıdır.

7. Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden görüşme, fazla sayıda kişiye uygulaması uzun zaman alan bir yöntemdir. Bu nedenle bu araştırmada derslere katılan 61 öğrencinin tamamıyla görüşme yapılması mümkün olmamıştır. Ancak ölçek ya da anket uygulamada görüşme yöntemine göre daha fazla sayıda kişiye ulaşılması daha az zaman alacağından, bu tip ölçme araçlarıyla öğrencilerin tamamına ulaşılabilecek araştırmalar da yapılmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Bilen, S., Özevin, B., Uçal, E. (2003). Öğretmen Yetiştirmede Orff Öğretisi. Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslararası Sempozyumu (16-18 Ocak 2003), İstanbul.

Bilen, S., Uçal, E., Özevin, B. (2003a). Müzik Eğitimcisi Yetiştirmede Aktif Eğitimin Yeri ve Önemi. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu. (30-31 Ekim 2003) İnönü Üniversitesi, Malatya.

Bilen, S., Özevin, B., Uçal C. E. (2007). The Effects of Orff-Schulwerk on Music Education and Motivational Processes in Primary Education Music Lessons, *Im Dialogue-In Dialogue*. Ed. Haselbach-Grüner-Salmon. Sf: 102-119, Germany: Schott.

Bilen, S., Özevin, B., Uçal C. E. (2009). Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

Jungmair, U.E. (2003). Orff-Schulwerk. Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Temel İlkeler. Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslararası Sempozyumu (16-18 Ocak 2003), İstanbul.

Jungmair, U.E. (1992). Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz: Schott.

Özevin, B. T. (2010). Orff-Schulwerk: Müzik ve Hareket Eğitimi. SCA Müzik Vakfı Dergisi, sf. 8-12, Haziran 2010.

Senemoğlu, N. (2010). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya, Pegem Akademi, Ankara.

Koçak, K.O. (2003). Türkiye'deki İlköğretim Okullarında Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi İstanbul ALEV Özel İlköğretim Okulu Örneği. Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslararası Sempozyumu (16-18 Ocak 2003), İstanbul.

Kugler, M. (2003). Orff-Schulwerk'in Geçmişi. Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslar arası Sempozyumu (16-18 Ocak 2003), İstanbul.

Persellin, D. C. (1999). The Effects of Orff-based Music Instruction on Spatial-Temporal Task Performance of Young Children, Texas Music Education Research, sf. 79-84.

Şeker, S. S. (2005). 7-11 Yaş Grubunda Orff Öğretisi Destekli Keman Eğitiminde Başlangıç Metodu Oluşturulmasına İlişkin Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uçal, E. (2003). Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

19. YÜZYIL OSMANLISINDA BATI MÜZİĞİ EĞİTİMİ

Dr. Evren Kutlay BAYDAR, Koç Üniversitesi

ÖZET

19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğunda topyekûn bir batılılaşma hareketini temsil etmektedir. Sosyal, ekonomik, politik ve askeri alanlarda olduğu gibi sanatta da etkileri görülen bu hareketin neticesinde batı sanatları Osmanlı topraklarında öğretilir, icra edilir ve üretilir olmuştur. Bu bağlamda müzikte de Avrupa müziğinin eğitimi ön plana çıkmış, başta askeriyede olmak üzere sivil hayatta da batı müziği eğitimi çeşitli mecralar vasıtasıyla Türk topraklarında hayat bulmuştur. Başta, önceleri askeri bir bando olarak yapılanan ancak ilerleyen yıllarda geleceğin ilk saray konservatuarı misyonunu üstlenmiş müzik eğitim kurumu Muzıka-i Hümâyûn olmak üzere, diğer özel ve devlet kurumlarınca ve Avrupa'dan gelerek Osmanlı'da yaşamlarının sürdürmeyi seçmiş müzisyenlerce Avrupa müziğinin eğitimi Osmanlı topraklarında yaygınlaşmış, Atatürk'ün sanat eğitimini bir devlet politikası olarak ele alacağı sürece kadarki dönemde batı müziğinin eğitimi aktif olarak sürdürülmüştür. Bu bildiride, batı müziğinin Osmanlı döneminden Cumhuriyetin ilanına kadarki süreçte eğitiminin verildiği mecralar belirlenecek ve irdelenecek, Cumhuriyet Türkiye'sine bu bağlamda oluşturulan altyapı analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: *Osmanlı'da batı müziği eğitimi, Muzıka-i Hümâyûn, Osmanlı'da çok sesli müzik eğitimi, Osmanlı'da müzik eğitimi kurumları*

1. Giriş

Osmanlı imparatorluğunda sanat ve sanatın bir dalı olan müzik her zaman önemsenmiş, Türk musikisi eğitimi gerek sarayda gerekse saray dışında meşk sistemiyle nesilden nesile öğretilmiştir. Türk musikisi yüzyıllar boyunca teksesli yapısıyla ve kendine özgü usul sistemiyle Türk sanatında yerini korumuş, padişahlar tarafından eğitiminin verilmesi desteklenmiştir. Ancak Osmanlı Devletinin gerileme döneminde ordu yapısındaki değişiklikler ve 19. Yüzyılda II. Mahmud döneminde Tanzimat'ın ilanıyla aktif olarak başlatılan modernleşme süreciyle Türk musikisi icra ve eğitimi ikinci planda kalmış, ordunun Avrupai tarzda yapılanmasının devamı olarak askeri bando müziğinde de batılılaşmaya gidilmiştir. Bu bağlamda, mehter müziği eğitiminin verildiği Mehterhaneler kapatılmış, onun yerine yeni orduya yeni muzıka gereği düşüncesiyle Avrupa müziği eğitimi kurumu olarak Muzıka-i

Hümâyûn kurulmuştur. Müzik anlayışı ve eğitimindeki bu yapılanma her ne kadar ilk yıllarda askeri bando müziği eğitimi düzeyinde hedeflenmiş gibi görülse de ilerleyen yıllarda ilk saray konservatuarı görevini de üstlenen Muzıka-i Hümâyûn Kurumu ve sonrasında sürdürülen diğer askeri ve sivil çalışmalarla tüm Türk topraklarına yayılan bir batı müziği eğitimi hareketine dönüşecektir.

Muzıka-i Hümâyûn'un kurulması kendi içinde alt müzik kurumlarının da oluşumuna sebep olmuştur. Ayrıca, bu saray bazlı resmi yapılanmaya ek olarak batı müziği eğitimi, kurulan özel bir konservatuarın yanı sıra Avrupa'da eğitim görmüş, Avrupa ya da Türk kökenli Osmanlı vatandaşı müzik öğretmenleri vasıtasıyla da sürdürülmüştür. Yine de tüm bu mecraların arasında, köklü ve uzun yıllar süren batı müziği eğitimi veren resmi kurum Muzıka-i Hümâyûn olmuştur.

2. Batılı Tarzda Müzik Eğitimi Anlayışıyla Atılan İlk Adımlar: Muzıka-i Hümâyûn ve Donızettı

Saraya bağlı öncü niteliğindeki batı müziği eğitimi kurumu olan Muzıka-i Hümâyûn'un kurulduğu 1826 yılından önce, Osmanlı ordusu, III. Selim döneminde, 1794'teki Nizam-ı Cedid ile Fransız subaylar nezaretinde bir boru takımının kurulmasıyla kısmen bu müziğin eğitimiyle tanışmışlardır. Nitekim, Muzıka-i Hümâyûn'un ilk öğretmenleri bu boru takımında eğitim görmüş Vaybelim Ahmet Ağa ve trampetçi Ahmet Usta olmuşlardır. Ancak daha sonra, görev yerleri değiştiğinden, Muzıka'nın yeni öğretmeni olarak İstanbul'da yaşayan Fransız asıllı Mösyö Manguel atanmıştır. Ancak onun yeni bir takımı yoktan var edemeyeceği kısa zamanda anlaşılmış ve işine son verilmiş, yerine, banda sistemini yeni baştan ele alarak yetiştirebilecek bir eğitmen aranması sonucu, bu konuda o yıllarda en ileri ülke olan İtalya'ya başvurulmuştur. İtalya'nın Sardunya elçiliğinin tavsiyesi üzerine, eski Enderun musiki teşkilatının yeni bir kolu olarak meydana gelen Muzıka-i Hümâyûn'un başına ünlü İtalyan opera bestecisi Gaetano Donizetti'nin ağabeyi Giuseppe Donizetti atanmıştır (Kutlay Baydar, 2010, s. 285).

Giuseppe Donizetti'yle başlayan müzik eğitiminde bazı noktalara ve onun bu konularda getirdiği yeniliklere ve anlayışa dikkat çekmek gerekir. Donizetti'ye, bir eğitmen olarak karşılaşabileceği bazı zorluklara karşı sınırsız yetki tanınmıştır. Eğitimine Enderun'dan öğrenciler verilmiş ve kendisine "Eti senin kemiği benim" ve "Dayak cennetten çıkmadır" temeline dayanan eski terbiye görenekelerine binaen gerektiğinde falaka cezası verebilme hakkı tanınmıştır. Ancak Donizetti öğrencilerini falakayla eğitmek yerine kucaklayan bir tavırla, şefkat ve nezaket göstererek davranmanın daha verimli sonuçlar doğuracağını bir müzisyen-eğitmen görüşüyle kavramış ve kendisine verilen bu yetkiyi hiçbir zaman kullanmamıştır. Nitekim vefatının ardından ilk öğrencilerinin onu büyük bir kadirşinaslıkla andıklarından bahseden kaynaklar mevcuttur (Gazimihal, 1955, s. 43). Dolayısıyla müzik eğitimi yaklaşımının Donizetti vasıtasıyla revize edildiği ve eski anlayışta kullanılan eğitimde fiziksel şiddetin saray tarafından desteklenmiş olsa da müzik eğitiminde rağbet görmediği anlaşılmaktadır.

Donizetti'nin batı müziği eğitimi ile ilgili karşılaştığı en önemli sorun nota sistemindeki farklılıktır. Türkler Hamparsum adı verilen, III. Selim döneminde geliştirilmiş bir notasyon sistemi kullanmaktaydılar. Donizetti, porteli batı müziği notasyon sistemini öğrencilerine öğretebilmek için önce kendisi Türklerin kullandığı sistemi öğrenmiş, sonrasında da karşılaştırmalı bir çizelge hazırlayarak Hamparsum sistemindeki her işaretin ve Türkçe perde isimlerinin batı müziğindeki karşılıklarını liste halinde öğrencilerine sunmuştur. Böylece, Türkler için tamamen yeni olan batı sistemine geçişi önce kendisi eski sistemi öğrenerek direkt değil, kademeli olarak gerçekleştirmiş, öğrencilerinin kısa zamanda çok yol kat etmelerini sağlamıştır.

Donizetti'nin 1828 yılında Muzıka'nın direktörü olmasından birkaç ay sonra, öğrencilerinin ilerlemesi hakkında İngiliz deniz subayı Adolphus Slade'in anıları vasıtasıyla bilgi edinebiliyoruz. II. Mahmud döneminde Osmanlı donanmasında müşavir olarak göreve alınan Slade Büyükdere'de yürüyüşü sırasında Donizetti'nin bandosunun İtalyan operalarından parçalar çalmasına tanık olmuş, yaşları çok genç olan Enderun mensubu bu gençlerin etkileyici icraları karşısındaki duygularını hayret ve takdirle "(…)Hocaları Signor Donizetti'nin koltuklarını bihakkın kabartacak bir maharetle Rossini çalıyorlardı. (…)" şeklinde ifade etmiştir (Kutlay Baydar, 2010, s. 287). Dolayısıyla Donizetti'nin müzik eğitimi anlayışına getirdiği yeniliklerin kısa sürede meyvelerini verdiğini anlamak mümkündür.

Donizetti'nin müzik eğitiminin bir parçası olarak, müzisyenin bir ömür boyu eğitiminin sürmesi gereğine ve profesyonelliğin ancak bu şekilde sağlanabileceğine dikkat çektiği de kayıtlar arasındadır. Yine Slade, Donizetti'nin Osmanlı'da "muzıkacılık" ve "muzıka eğitimi" konusunda yanlış bulduğu ve düzeltilmesine vesile olduğu konuya anılarında şu şekilde dikkat çekmektedir:

Profesör Donizetti'nin anlattığına göre gençlerin musikiye olan kabiliyetleri hayret verecek kadar yüksekti. Hocaları, öğrencilerinin heves ve azimlerine hayrandı. Bu hâl gösteriyor ki; Türkler yaradılıştan musikiye düşkündürler. Bu gençlerin hepsi Enderun'dandılar; işte bu noktada karamsarlık başlıyordu. Zirâ Enderunlu gençler sanatlarında zirveye ulaşma imkânı bulamayacaklardı. Gelenekler ve saray adetlerine göre Enderun'da din derslerinden maada, bir memur veya subay için elzem olan bütün dersler tedris olunur. Enderun bir çeşit okuldur ve buradan yetişenler zamanla devletin birçok yüksek mevkilerinde hizmete alınırlar. Böylece şimdi karşımda başlı başına birer istidat olan bu gençlerin bir gün hiç ilgisi olmayan mesleklerde hizmet alacaklarını, mesela flüt çalan bir gencin bir firkateyn kaptanı, davul çalan bir diğerinin bir kale komutanı, bugle çalanın bir süvari alay komutanı olacağını düşündüm (Slade, 1973, s. 96–97).

Dolayısıyla, anlaşılan, hocaları tarafından son derece yetenekli bulunan bu gençler profesyonel olmaya vakit bulamadan başka konularda branşlaşarak devletin önemli askeri ve idari makamlarına getirtileceklerdir. Nitekim bu şekilde üç-beş yıllık bir eğitiminin ardından apar topar müzik öğrencilerinin farklı askeri görevlere getirilmelerinin Donizetti tarafından müzik eğitimi bağlamında yanlış bir adım olduğu şeklindeki tespiti ve Slade'in durumla ilgili gözlemine istinaden Cumhuriyet döneminin belli başlı müzikologlarından Gazimihal şu şekilde bir değerlendirmede bulunmuştur:

Bu fıkrada Donizetti'nin genç talebelerinin istidadı hakkında güvenli intibaı ne kadar iftihar uyandırıcı ise, subayın sanat adına hayıflanışı da aynı derecede acı, fakat yerindedir. Demek ki mehterlik asırlarında olduğu gibi "zurnacıdan paşa yapılmak" imkânının yeni muzıkacılıkta da devam edeceği umulmakta idi: o eski usul terfiler, bir sanatçının ehliyetini mükâfatlandırmaktan apayrı bir şeydi; bilakis, sanatçıyı esas mesleğinde vakitsiz söndürmekle birdi, bir düşüncesizlikti. Şükür ki yeni muzıkacılığın teknik ve meslek bakımlarından eski mehterlikten bambaşka bir incelikte yüksek bilgiye ve uzun emeğe bağlı bir kültür şubesi olduğu maddeten de çabuk anlaşılarak eski usul nakillerden muzıkacılık ayrı tutuldu (Gazimihal, 1955, s. 45).

Böylelikle Donizetti müzik eğitimi gören öğrencilerin eğitimlerinin ilerleyen yıllarında da müzik konusunda rütbelendirilmelerine ön ayak olmuştur.

Eğitimde kullanılan çalgı aletleri ve notalar bağlamında "Muzıka-i Hümâyûn Baş Ustakârı" olarak atanmış olan Donizetti her ne kadar ilk geldiğinde zaman kaybetmemek açısından mevcut olanakları kullandıysa da kısa süre içinde yeni araç gereçlerin Avrupa'dan ısmarlanmasını sağlamıştır. Bu konuda "Masârifat Nazırı" Ahmet Fethi Paşa'nın 1832 tarihli arîzası Muzıka-i Hümâyûn okuluna

ilk ek malzeme gelişine aittir: "Atufetlû Müşir Paşa marifetletleri ve Muzıka-i Hümâyûn Ustakârı Donizetti vesatetiyle bundan bir sene akdem aşağıya ısmarlanmış olan muzıka sazları bu defa vürudetmiş ve icap eden behâsı 24, 700 kuruşa baliğ olmuş olmakla (…)" (Gazimihal, 1955, s. 49). Bu ilk teşebbüsün ardından, sonraki yıllarda İtalya'nın *Pelitti* mağazasından çalgı aletleri ve nota ısmarlanmaya devam edilmiştir.

Çalgı aletlerinin yenilenmesinin yanı sıra, Donizetti, Avrupa'dan Muzıka'ya takviye yeni eğitmenlerin de hizmete alınmasını da sağlamıştır. Kendisi flüt, piyano, armoni ve çalgılama (instrumentation) derslerini verirken, klarinet dersleri için İtalyan *Françisko*, keman dersleri için *Valz* ve *Bugvani*, Teneke sazlar için *Doos*, Müzik nazariyatı dersleri içinse *Hanzen* görevlendirilmiştir. Muzıka-i Hümâyûn okulunda müzik derslerinin yanı sıra Fransızca, Türkçe, Arapça gibi dil dersleri de okutulmaktaydı (Gazimihal, 1955, s. 55).

Bu şekilde devlet desteğiyle, profesyonel eğitim ve icra araç gereçlerinin ısmarlanması ve eğitmenlerin görevlendirilmesi de konuya ne denli ciddiyetle yaklaşıldığının bir göstergesidir. Donizetti görüldüğü üzere batılılaşma sürecinin ilk yıllarında dahi Osmanlı'da müzik eğitimi anlayışı ve müzisyen ve öğretmen görevlendirilmeleriyle ilgili büyük adımların atılmasına ön ayak olmuş, dönemin padişahı II. Mahmud da bu süreçte görevlendirdiği eğitmenine değer vererek yapılması gerekenler konusunda arkasında durmuştur. Müzik eğitimine getirilen yeniliklerin kısa sürede uygulamaya konulması bu anlamda 19. Yüzyılın ilk yarısında çabuk yol kat edilmesine yardımcı olmuştur.

3. 19. Yüzyılın İkinci Yarısında Müzik Eğitimindeki Gelişmeler

3.1. Muzıka-i Hümâyûn'un İlerleyişi

Donizetti'nin 1856 yılındaki vefatının ardından Muzıka'nın başına yine bir İtalyan olan Callisto Guatelli geçmiştir. Guatelli, eğitim vermeye Donizetti'nin çizgisinde devam etmiş, V. Murad, II. Abdülhamid gibi Sultanlara müzik dersleri vermenin yanı sıra geleceğin önemli Türk müzisyenleri arasında yer alacak Plevne ve İzmir Marşlarının bestecisi Mehmet Ali Bey, klarnetçi Zâti Bey (Arca), Pembe kız Operetinin bestecisi flütçü Haydar Bey, Saffet Bey (Atabinen) gibi isimleri yetiştiren kişi olmuştur (Kutlay Baydar, 2010, s. 292).

Guatelli'nin bir dönem görevden alındığı Abdülaziz döneminde "İzin verilen İtalyan öğretmenler yerine çavuşların ikamesi" tabirini görmekteyiz (Şehsuvaroğlu, 1948). Bu anlayışla Muzıka harcamalarında kesintiler yapılması Tanzimat hamlesinin gerilemesine yol açmıştır.

Abdülhamid döneminde batı müziği eğitimine verilen önem yine artmış ancak o güne kadar hüküm süren "İtalyan Ekolü" nün yerini aslında Avrupa'ya göre bir miktar gecikmeyle, Fransız ekolü almıştır. Bu şekilde bir geçiş doğal olarak birtakım metot değişikliklerine yol açmıştır. 1886 yılında Paris'ten Fernando de Aranda'nın getirtilmesiyle Muzıka'da bir yeniden yapılanma görülmektedir. Nitekim Aranda'nın göreve getirilmesinin hemen ardından Muzıka'yı teftiş ederek padişaha bir rapor hazırladığı ve bu rapora göre kullanılan çalgıları eski ve yetersiz bulduğu ve bir yenilenmeye ihtiyaç duyulduğu bildirilmektedir. Aranda, ayrıca Paris'ten profesyonel aranjörler tarafından hazırlanan partisyonları getirterek nota kütüphanesini yeniden düzenlemiş ve zenginleştirmiştir (Kutlay Baydar, 2010, s. 161).

Fransız akımının müzik eğitiminde ön plana çıkmasına bir başka vesile belki de müzik eğitim kitaplarının 1870'li yıllara kadar eksikliğinin tespiti neticesinde Hüseyin Remzi adındaki bir hayırseverin *Alexis de Garaudé* isimli Paris konservatuarı öğretmeninin "Principes élémentaires de musique" adlı nota kitabını "Usûl-ü Nota" başlığıyla 1875 yılında yayınlaması da olmuştur. Hüseyin Remzi, Müzik teorisi alanında Türkçe kitap eksikliğinden önsözünde "İtalyan ve Fransız lisanları ile pek çok risaleler telif olunmuşsa da bunlardan hiçbiri lisanı Türkiye nakil ve tercüme olunmadığından dolayı (…)" şeklinde bahsederek "(…)bazı ihvânı bâsefa tarafından olunan teşvik üzerine (...)" bu Fransız eğitmenin kitabını Türkçeye çevirdiğini bildirmektedir (Gazimihal, 1955, s. 75).

Müzik eğitiminde Fransız ekolü 19. Yüzyılın sonlarından Cumhuriyet'in ilanına kadarki süreçte yerini Alman ekolüne bırakmış, bu bağlamda Paul Lange gibi Alman müzisyenler sarayda görevlendirilmişlerdir (Kutlay Baydar: 2010, 137–150). Ayrıca yine batılılaşma sürecinin başından itibaren başa geçen padişahların burslarıyla Avrupa'ya, yüzyılın sonuna doğru özellikle de Almanya ve Viyana'ya, müzik tahsili almak üzere Türk öğrenciler gönderilmişler, bu öğrenciler eğitimlerinin ardından Osmanlı topraklarına geri dönerek Muzıka'da görev yapmışlar ya da verdikleri özel derslerle batı müziği eğitimine katkıda bulunmuşlardır (Kutlay Baydar, 2010, s. 230–238).

3.2. Paul Lange ve Müzik Okulu

Paul Lange, Alman Konsolosluğu vasıtasıyla geldiği İstanbul'da, ilk yıllar Alman Lisesi ve Amerikan Robert Liselerinin müzik bölümlerinde müzik öğretmeni ve koro şefi olarak görev yapmıştır. Hatta 18 Ekim 1898'de Alman imparatoru İstanbul ziyareti sırasında Alman Lisesine de uğradığında okul korosunun imparator için verdiği konseri Paul Lange yönetmiştir (Kutlay Baydar, 2010, s. 139).

Lange, Osmanlı sarayı ve Muzıka-i Hümâyûn'daki görevlerine atanmadan önce, İstanbul'a geldiği ilk yıllarda bir özel müzik okulu kurmuştur. Şark Ticaret yıllıklarında varlığını tespit ettiğimizden "Osmanlının Avrupalı Müzisyenleri" başlıklı kitabımızda da bahsettiğimiz bu okulla ilgili olarak Başbakanlık Osmanlı Arşivlerinde de kayıtlar mevcuttur.

Tarih: 29/Z /1301 (Hicrî)	Dosya No:8	Gömlek No:83	Fon Kodu: Y..PRK. BŞK.

Beyoğlu'nda küşad edilmiş olan musiki talimhanesi hakkında padişaha verilen malumat ile devam eden talebat ve yardım istirhamı.

Okul, Müzik konservatuarı tanımlamasıyla, Paul Lange'nin müdürlüğünde Beyoğlu Pera'da Ensiz sokak'ta açılmıştır. Nitekim okulun ilanı Şark Ticaret Yıllıklarında da şu şekilde yer almaktadır:



Şark Ticaret Yıllıklarından Paul Lange'nin Müzik Okulunun İlanı

(Osmanlı Bankası Arşiv ve Dokümantasyon Merkezi)

Paul Lange imzasını taşıyan, Osmanlı arşivindeki 1884 tarihli okul yönetmeliğine ait kayıtlar, müzik okulunun işleyişinin yanı sıra verilen dersler, derslerin mahiyeti ve eğitim kadrosuyla ilgili ayrıntılı bilgileri sunmaktadırlar. Okulda eğitimi verilen müzik aletleri ilgili belge de öğretmenleriyle birlikte şu şekilde sıralanmıştır (Belge üzerinde yapılan değişiklikler ve karalamalar orijinalde olduğu gibi bildirilmiştir):

Musikilerin Aksamı ile Mektebin Muallimleri

1. Piyano:

a. Birinci sınıflarda – Mösyö Paul Lange ve (K. Branse)

b. İptidaiye sınıflarında – Mösyö Ernest Lange ile Mösyö Paul Lange'nin taht-ı

nezaretinde müteşekkil bazı şakirdan

2. Keman ve Büyük Keman:

a. Birinci sınıflarda – Mösyö Pasquali ve Cattaneo (K. Branse olarak değiştirilmiş)

b. İptidaiye sınıflarında – Mösyö Francia

3. Battal Keman:

a. Birinci sınıflarda – Mösyö Lucassi

b. İptidaiye sınıflarında – Mösyö Fabrichesi

4. Battal Basso Keman – Mösyö Righi

5. Klarinet – Mösyö di Carli

6. Flavot (flüt) – Mösyö ("Volta" değişmiş) Michelino

7. Üstüvaneli Boru – Mösyö Cimiceno (Cimino)

8. Boru – Mösyö Camilleri

9. Battal Boru ve Bonbardon – Mösyö Vrava

10. Armonika ve Erganon (org)

11. Nağme Yalnız

12. Hemâheng

13. Muhtelif dersler

14. Usul-i Ahenk ve Alet-i Musikiye

15. Musiki Tarihi } Mösyö Paul Lange ve K. Branse

16. Şakirdana Mahsus Orkestra (Öğrenci Orkestrası)

17. Alman Lisanı

18. Fransız ve İtalyan Lisanı – Mösyö Liberali (Liberali karalanmış) Madam Lange

19. Erkek ve Kadın Musiki Muallimlerine Mahsus Mubahesat – Mösyö Paul Lange

Burada kısaca yer vereceğimiz müzik okulunda eğitimin işleyişi, asıl belgede maddelerle sıralanmış ve ayrıntılandırılmıştır. Verilen bilgilere göre, okula yedi yaşından büyük öğrenciler alınmaktadır. Kayıt olan öğrenci en az altı ay derslere devam etmek zorundadır. Okulun Müdürü Paul Lange'nin haberi olmaksızın öğrenci özel ders verememekte ve konsere çıkamamaktadır. Öğrenci derslerde tam vaktinde hazır bulunmalıdır; eğer derse gelememişse veya sınava girememişse öğretmenini haberdar etmelidir. Öğrenci gerek okulda gerekse dışarıda edepli davranmakla yükümlüdür; öğretmenlerinin ve müdürün tembihlerine itaat etmelidir. Birkaç ay bir müzik aletinin eğitimini alan öğrenci orkestraya alınacaktır. Okulun son derece disiplinli ve düzenli organize edildiği okulun yönetmeliğini oluşturan, yukarıda örneklenen maddelerden tespit edilebilmektedir.

Özel bir müzik okulu olduğundan eğitim ücretlidir. Bu bağlamda da okul yönetmeliğinde çeşitli düzenlemeler mevcuttur. Örneğin, aynı aileye mensup öğrencilere indirim yapıldığı gibi, müziğe istidadı olan ancak ödeme güçlüğü çeken öğrenciye de bir dereceye kadar müsaade edileceği bildirilmektedir. Genel olarak ücretler üç aylık peşin alınmaktadır.

Okuldaki her dersin ücreti ise ayrıntılı olarak şu şekilde listelenmiştir:

1. Piyano

a) İptidaiye sınıfı – haftada iki defa piyano meşki ile bir de musiki dersi-Osmanlı Lirası . 4

b) Orta sınıf – haftada iki defa piyano meşki ile bir de musiki dersi 5

ç) Birinci sınıf - haftada iki defa piyano meşki ile bir de umum musiki dersi 6

2. Muhtelif musiki aletleri- İki defa musiki dersi ile bir defa da umumi veya hususi dersler

a) İptidaiye sınıfı 3

b) Orta sınıf 4

ç) Birinci sınıf 5

3. Yalnız nağme – İki defa nağme dersi, bir defa da talim-i nazariyat 6

4. Yalnız nağme – ma'musiki (musikiyle beraber) – haftada beş ders 10

5. Nazariyat ve tarih-i musiki 4

6. Cümel-i(harflerin sayı değerine göre hesaplanması)musiki ..... 1 ½

7. Hemâhengî ..... 1 ½

8. Orkestra dersi ..... 1 ½

9. Muallimlere mahsus sınıf 6

10. Ders ve Talim-i lisan 10

Müfredatın ve derslerin bir konservatuar eğitimi verme zihniyetiyle oluşturulduğu açıkça görülmektedir. Nitekim yönetmelikte de okulu tasvir ederken "Almanya'nın en muntazam musiki mekteplerine emsali tanzim olunan "Dersaadet Musiki Mektebi" (…)" ifadesi yer almaktadır. Ayrıca okula kayıt olan öğrencilerin her gün Beyoğlu Tünel'in karşısında bulunan okul binasında bulunmaları ve derse girmeleri gereği de verilen eğitimin mesleki ciddiyeti olan bir eğitim olduğunun altını çizmektedir. Okulda sadece Pazar günleri ve Büyük Yortu günü tatildir.

Paul Lange'nin müzik okulunun öğrencilerinin verdikleri konserler *Stamboul* gazetesinin sütunlarında yer almaktadır. Örneğin, 6 Aralık 1884 tarihli haberde öğrencilerin konserinin keman sınıfını idare etmek üzere Leipzig konservatuarının seçkin kemancılarından Bay Koellner'in davet edildiği bildirilmektedir. 15 Mayıs 1887 tarihli başka bir gazete haberi de Lange'nin müzik okulunun Bayanlar Korosu, yine Lange'nin yönetiminde olan Alman Kulübü Teutonia'nın Erkekler Korosu ve Alman Okulunun Çocuklar korosuyla birleşerek 200 kişilik dev bir koro haline dönüştüğünü bildirmektedir. Dolayısıyla belki de İstanbul'un ilk özel konservatuarı olarak tarihte yer alan Paul Lange'nin Müzik okulunun yetiştirdiği öğrencilerinin yurtdışından hocaların da desteğiyle zaman zaman konserler vermeleri ve İstanbul'un profesyonel konser yaşamında yer almaları batı müziği eğitiminin kurumsal bağlamda sadece saray sınırlarında kalmadığının bir göstergesidir.

Paul Lange'nin müzik okulunun tam olarak hangi yıla kadar varlığını sürdürdüğünü şu ana kadar ulaştığımız verilerle tespit edemediysek de, Şark ticaret yıllıkları bağlamında incelediğimizde "Müzik Profesörleri" başlığı altında Lange'nin isminin yanında tanımlayıcı olarak şan ve piyano öğretmenliğinin yanı sıra yer alan müzik okulu müdürlüğü ibaresinin 1889–1890 yıllıklarından itibaren yer almadığını görmekteyiz. Ancak bu ibarenin yerine, "Müzikal Derneği Başkanı" betimlemesiyle, adı, diğer müzik öğretmenlerinden daha belirgin olmak üzere kalın harflerle yazılmış bir biçimdedir.

Osmanlı sarayı için yaptığı hizmetleri göz önüne aldığımızda, Belediye Muzıkasını kuran ve Tophane bandosunun da bir dönem şefliğini yapan Paul Lange, 1905 yılında Ertuğrul yatının satın alınmasıyla bir Muzıka kurulmasına karar verilince, Muzıka-i Hümâyûndan Binbaşı Faik Bey'in ardından, Faik Bey 31 Mart olaylarına karışıp sürgüne gönderilince, muzıkanın başına atanmıştır. Bir deniz bandosu olan Ertuğrul Muzıkası, Lange'nin şefliğinde Almanya'dan getirtilen notalarla Muzıka-i Hümâyûn'da uzun yıllar hâkim olmuş İtalyan ekolünün aksine Alman ekolüyle yetişmiş ve başarılı çalışmalarda bulunmuştur (Kutlay Baydar, 2010, s. 145).

Kısacası Paul Lange'yi, başarılı konser çalışmaları, kurduğu korolar, yönettiği orkestraların yanı sıra (Kutlay Baydar, 2010, s. 139–155), Osmanlı topraklarında kurduğu ilk özel müzik okuluyla ve Muzıka-i Hümâyûn'da verdiği hizmetle Türk Müzik Eğitimi sistemine katkıları bağlamında da ele almanın yerinde olduğu belirlenmiştir.

4. Özel Müzik Dersleri

19. yüzyıl Osmanlısında, Muzıka-i Hümâyûn ve ona bağlı kurumlarda verilen kurumsal müzik eğitimleri ve Paul Lange'nin özel müzik okulunun yanı sıra özel müzik dersleri veren öğretmenler vesilesiyle de batı müziği eğitimi yaygınlaşmıştır. Bugüne kadar, kitabımızın dışında yayınlanan kaynaklarda adı geçen müzik öğretmenleri genel olarak sarayda yaptıkları hizmetler dolayısıyla bilinen isimler olmuş, dolayısıyla Türk topraklarında batı müziği eğitimine katkıda bulunmuş, adı bilinmeyen yüzlerce müzisyen atlanmıştır. Kayıt edilen ve resmen müzik dersleri verdikleri belirlenen müzik öğretmenlerinin ismine, oturdukları adrese, dersini verdikleri müzik branşına ait ayrıntılı

bilgilere, ilki 1868 yılında basılan ve Cumhuriyet yıllarında da basımına devam edilen Şark Ticaret Yıllıklarındaki "Professeurs de Musique-Müzik Profesörleri" başlığı altındaki listeden ulaşmak mümkündür. Bu listeden bir kesit şu şekildedir:



PROFESSEURS DE MUSIQUE.

Alessio (Vincent et Mme Ester d'), *de piano*, R. Halepli, 43, P.
Arabiano, *de piano*, Kadikeuy.
Baldji (Pierre), R. Tarla Bachi, 3, P.
Berg (J. B.) Père et Fils, *de piano*, R. Moukoundar, Kadikeuy.
Bregazzo (A.), *de piano*, R. Vénédik, 18, P.
Canilleri (Auguste), *de trompette*, R. Kumourdji, 4, à Kalkendji Kouleuk, P.
Catalani (A.), *de violon*, R. Hamal Bachi, 8, P.
Catiano (Nicolo), *de violon*, R. Serkis, 15, P.

PAUL CERVATI
MAITRE DE CHANT,
DE PIANO ET DE COMPOSITION.

LEÇONS DE LA VRAIE METHODE DE CHANT.
Maison Handouy, au coin du jardin municipal, aux petits champs, Péra.

Dellatolla (A.), Grande Rue de Péra, 371.
Dithiar (Oscar), *de piano*, R. Tchoukour Djouma, 8, P.
Devlet, *de piano*, R. Tinconi, 23, P.
Dussap Bey (Paul), *de piano*, de S. M. I. le Sultan, R. du Journal, 28, P.

1884 tarihli Şark Ticaret Yıllığı "Professeurs de Musique" listesinden bir kesit

(Osmanlı Bankası Arşiv ve Dokümantasyon Merkezi)

Tüm yıllıkları taradığımızda, piyano çoğunlukta olmak üzere, org, keman, flüt, klarnet, viyolonsel, kontrbas, gitar gibi çalgılarla şan, müzik teorisi ve kompozisyon derslerinin verildiğini tespit etmekteyiz. Yıllıklardaki müzik öğretmenleri listesinden elde edebileceğimiz diğer çıkarımlar, öğretmenlerin istisnalar olmak kaydıyla, çoğunlukla Beyoğlu, Galata, Pera üçgeninde ikamet ettikleri ve isimlerinden anladığımız üzere Avrupa kökenli olduklarıdır. Ancak 19. Yüzyıldan sonra basılan yıllıklarda, diğer bir deyişle II. Meşrutiyet'in ardından, Türk öğretmenlerin isimlerine de bu listede rastlamak mümkündür. Bu durumu meşrutiyetin ilanıyla birçok yabancının kendi ülkesine gönderilmesine bağlayabiliriz. Nitekim, Muzika-i Hümâyûn'da da Avrupalı müzisyenlerin görevlerine son verilmiş, yerlerine Türk müzisyenler atanmıştır.

Şark Ticaret Yıllıklarında en kalın ciltler sarayın bulunduğu şehir olan ve batılılaşma hareketinin başladığı başkent İstanbul'a aittir. Ancak diğer şehirler hakkında bilgiler içeren ciltlerde de bir "Müzik Öğretmenleri" listesi mevcuttur ki, bunların arasında en uzun listeyi İzmir oluşturmaktadır. Dolayısıyla Osmanlı'nın İstanbul dışındaki illerinde de batı müziği derslerinin verildiği belgelenmektedir.

Yıllıklarda adı geçen öğretmenlerin bir kısmı, isimlerinin yanında da belirtildiği üzere sarayda ve Muzika-i Hümâyûn'da da görevlidir. Ancak yine de böyle bir listede ders ilanı vermelerinden, halka da müzik

dersleri sunduklarını anlıyoruz. Her ne kadar özel derslerin mahiyetini ve boyutunu kurumsal ortamlarda verilen derslerde olduğu gibi tam kapsamlı belgeleyemesek de, ticari yıllıklarda böyle bir başlığın olması ve onlarca ismin senelerce artarak listelenmesi, saray dışında halkın özel müzik dersi talebinin olduğunu göstermektedir. En erken, 1868 yılından itibaren basılan yıllıklar vasıtasıyla minimumda "öğretmen ismi, adresi ve dersin adı" kriterleriyle değerlendirebilme imkânımızın olduğu dikkate değerdir.

5. Kadınlar ve Müzik Eğitimi

Tanzimat'ın ilanıyla başlayan batılılaşma sürecinde müzik alanında verilen eğitimlerden kadınlar da faydalanma imkânı bulmuşlardır. Özellikle saray çevresi mensubu kadınlar ve Osmanlı topraklarında yaşamlarını sürdüren gayrimüslim kadınlar erkeklerle eşit şartlarda batı müziği eğitimi almışlar ve icralarda bulunmuşlardır. Öyle ki, hükümdar olan her Sultan eşlerinin, kızlarının ve hareminin batı müziği alanında eğitim görmesini önemsemiş, yurtdışından onların eğitimi için hocalar ve batı müziği çalgıları getirtmiştir. Haremde kadınlar kendi orkestralarını kurmuşlardır. Saray kadınlarının erkeklerle başa baş eğitim ve icrada bulunmaları Avrupa basınının da dikkatini çekmiş, "Türk hanımları mükemmel icracılar (…)" şeklinde ifadelerle duyulan hayranlık dile getirilmiştir (Kutlay Baydar, 2010). Sultanların eşlerinden ve kızlarından Behice Sultan, Fehime Sultan, Hatice Sultan gibi kadınların besteciliklerini de İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesindeki ve Atatürk Kütüphanesindeki eserlerle belgelemek mümkündür. Aynı şekilde saraya yakın yüksek makamlardaki ailelerin kızlarından Leyla Saz ve Fatma Zinnur Hanım da eserleriyle bilinmektedirler.

Sarayda kadınların müzik dersleri hakkında bize ayrıntılı bilgileri aktaran en iyi kaynak Leyla Saz hanımın hatıratıdır (Saz, 1974). Bu kaynakta bahsettiğine göre Kadınların eğitimi Çırağan ve Dolmabahçe saraylarının alt katında erkek öğretmenler tarafından sürdürülmektedir. Batı müziği eğitimi haftada iki gün yapılmaktadır. Kalfa kadınlar, başlarında uçları omuzlarına sarkıtılmış örtüler ve günlük giysileriyle derse girmekte, kalfaların yanı sıra, harem ağaları ve dans eden kızlara hizmet eden cariyeler de orada hazır bulunmaktadır. Saraydaki küçük kızların da ses yapmamak koşuluyla dersleri dinlemelerine izin verilmektedir; böylelikle onların da batı müziğine kulak dolgunluğunun oluşması sağlanmaktadır.

Saray mensubu ya da yüksek dereceli memur ve askerlerin ailesine mensup olmayan gayrimüslim Osmanlı kadınları da aktif olarak müzik hayatının içinde yer almakta, konserler vermekte ve eserler üretmektedirler. Bu kadınların verdikleri konserlere ait bilgiler dönemin gazetelerinde, ürettikleri ve günümüze intikal eden eserleri de Nadir Eserler kütüphanesinde yer almaktadır. Bu kadınlara örnek olarak Irene Comendinger, Katarina Hegyei gibi isimler sayılabilir (Diğer isimler için bkz. Kutlay Baydar, 2010, s. 243–304).

Müslüman halktan kadınların durumunu incelediğimizde onların saray ve çevresindeki kadınlar kadar desteklenmediğini görüyoruz. Bu durumu ortaya koyan olaylardan biri, bir Osmanlı vatandaşıyla evli olan Madam Haci Foti adında, Avrupa'da eğitim görmüş bir müzik öğretmeninin, yukarıda Paul Lange'nin okulu gibi tedrisatlandırarak sadece özel öğretmenlerden ders alma gücüne sahip olmayan Müslüman kadınların müzik eğitimi görebilecekleri bir okul kurma teşebbüsünün hüsranla sonuçlanması, Foti'nin başvurusunun çeşitli gerekçelerle reddedilmesi olmuştur. Madam Foti'nin başvurusu ve takip eden diğer evraklar Başbakanlık Osmanlı Arşivinde olup "Osmanlının Avrupalı Müzisyenleri" kitabımızda da listelenmiştir. Belgelerin genel içeriği ve reddedilme sebebi şu şekilde belgelenmiştir:

Güzel sanatlardan müzik biliminin eğitimi için istekli olanlar öğretmen bulmakta sıkıntı çektiklerinden, kendisi Avrupa'da bu bilimi öğrenerek bilgisinden memleketin kız öğrencilerini de yararlandırmak arzusunda olduğunu ve sırf kadınlara mahsus olmak üzere İstanbul'da bir kız müzik okulu kurulması ve açılışına ruhsat istediği beyan edilen Madame Hacı Foti ecnebi ise de kocası Osmanlı Devleti tebaasından olduğundan kocasına bağlı olarak onun da Osmanlı Devleti tebaasından sayılacağı doğal olup açmak istediği okul Müslüman hanımlardan piyano öğrenmek isteyip de özel bir muallime tutmaya gücü yetmeyenlerin Cuma ve Pazar günlerinden başka her gün bu okula devam edeceklere ders vermeye mahsus olacağını belirtmekte ise de adı geçen hane Direklerarası'nda ve Şehzade Camii karşısında olmağla öyle bir mahalde böyle bir okul açılması sakıncasız olamayacağı aşikâr olup adı geçen kimsenin böyle bir müzik okulu açmasına müsaade edildiği takdirde çarşı ve pazar ve işlek caddeler gibi yerlerde ve cami ve tekke ve medrese civarında olmaması ve fakat emniyetli mahallede olması ve kiralayacağı binaya katiyen erkek girmeyip hizmetçi ve bekçinin dahi kadınlardan olması ve uygunsuz kadınların rahatça girip çıkamamaları hususunda oraya gelip ders alacak olan hanımların orada bir deftere kaydedilip bakanlık tarafından uygun bir kadın memur aracılığıyla arada sırada denetlenmesi şartlarıyla (…)

dense de bir sonraki belge bugüne kadar bu şekilde okul açılmadığından ve şartlara bağlanmasından dolayı reddine karar verildiğini ortaya koymaktadır (Kutlay Baydar, 2010, s. 250–255). Okulun çoğu sakininin Müslüman Türk halkının olduğu Direklerarası semtinde açılmasının istenmesi ve belgede Müslüman kadınların bu bağlamda bir talebinin olduğu bildirilmesi, batı müziği öğreniminin sadece Pera bölgesinde talep görmediğini, sıradan Müslüman halkın da sarayda başlayan bu hareketi takip etme isteğini gözler önüne sermektedir.

Kadınlar için bir müzik okulunun varlığından söz edemesek de yukarıda listelediğimiz Şark Ticaret yıllıklarında belgelenmiş özel öğretmenlerin herkese ders verdiğinden yola çıkarak Müslüman halktan kadınların da onlardan ders alma ihtimalleri olduğunu göz ardı etmemeliyiz. Nitekim, 18 Ağustos 1894 yılında İkdam gazetesinde çıkan bir müzik dersi ilanında "İslam ailelerine ders verme" isteği dikkate değerdir:

Özel Öğretmen Bayan

Gayet Maarif-perver ve İngilizce ile Fransızcaya ve piyano ve notaya mükemmelen aşina Avrupalı bir muallime İslam ailelerine ders vermek arzusunda olduğundan istek edenlerin Beyoğlu'nda Doğruyolda Büyük Metropolid Hotelinde "Avrupalı Muallime" diye müracaat eylemeleri ihtar olunur (İkdam gazetesi, 18 Ağustos 1894).

Dolayısıyla, yukarıda örnek teşkil eden ilana istinaden, bu tip bir ders ilanı vermenin doğal bir sistem olduğunu ve Müslüman halkın özel ders talebinde bulunduğunu tahmin edebiliriz.

Resmi belgelerden görüldüğü üzere, Osmanlı kadınlarının da batı müziği eğitimi almak ve öğretmenlik yapmak teşebbüsleri olmuş, saray erkânı ve saray çevresine mensup hanımlar ve yüksek rütbeli ailelere mensup olanlar gerek özel öğretmenler gerekse Muzıka-i Hümâyûn kurumu vasıtasıyla desteklenmiştir. Ancak halkın bu anlamda yeteri kadar imkân bulduğunu söylemek mümkün değildir. Özel ders alma konusunda bir kısıt olmasa da halktan Müslüman kadınların kurumsal bir eğitim almasına olanak sağlanmadığı anlaşılmaktadır. Yine de müzik eğitiminin halktan Müslüman kadınlar boyutunun daha ayrıntılı araştırılması gereği ortadadır. Kadınların kısıtlı bir sosyal hayatları olduğu ve batı müziğinin henüz yarım asırdır Osmanlı topraklarında tanınmaya başlandığı göz önüne alınırsa, atılan adımlar Osmanlı kadınları açısından oldukça umut vericidir.

6. Sonuç

Osmanlı İmparatorluğunda sosyal, kültürel, politik, ekonomik alanlarda modernleşme sürecinin aktif olarak başladığı 19. Yüzyılda sanatta da batılılaşmaya gidilmiş, batı müziği eğitimi, icrası ve üretimi ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda yüzyıl boyunca batı müziği eğitimi, başta saray ve ona bağlı kurumlarca yürütüldüğü gibi, halkın eğitim aldığı özel bir müzik okulu vasıtasıyla da yayılmıştır. Saraya bağlı kurum olan Muzıka-i Hümâyûn'daki çalışmaların batılı örneklerine ulaşabilmesi konusunda padişahların verdikleri destek önemlidir. O güne kadarki müzik eğitimi anlayışındaki değişiklikler, kullanılan çalgılar, repertuar belirlenmesi ve bando ve orkestraların kurulması Avrupa'dan getirtilen eğitmenlerin yönlendirmeleriyle ve padişahların bu konuda onlara onay vermeleriyle mümkün olmuştur. Muzıka-i Hümâyûn'daki eğitim, baştaki eğitmenin geçmişi, bilgisi ve görgüsü bağlamında ilerleme göstermiştir. Başta İtalyan eğitmenlerin sürdürdüğü İtalyan ekolü zamanla yerini Fransız ve Alman ekollerine bırakmıştır. Bu şekildeki bir değişimin yüzyıla bölünmesi ilgili ekolün öğretiminin pekişmesini sağlarken, Osmanlı'da batı müziğinin tek yönlü tanınması ve öğrenilmesi kısıtını ortadan kaldırmıştır. Muzıka-i Hümâyûn'ünde verilen eğitim ilk yıllarda bir askeri bando eğitimi olarak kaldıysa da ilerleyen yıllarda kurum bir konservatuar görevi görmüştür. Ayrıca sadece İstanbul'da değil Osmanlı'nın tüm şehirlerinde kurulan askeri bandolar ve muzıkalarda Muzıka-i Hümâyûn vasıtasıyla saraya bağlı olarak görevlendirilmiş müzisyenlerce batı müziği eğitimi verilmiştir.

Kitabımızda ortaya koyduğumuz ve bu bildiride ayrıntılandırdığımız Alman müzisyen Paul Lange'nin 19. Yüzyılın son yarısında Pera bölgesinde kurduğu ve yönetmeliğinde, oluşum ilkelerinde, ders çeşidi ve içeriğinde dönemin Alman konservatuarlarını baz aldığını bildirdiği özel müzik okulu da halka açık resmî bir batı müziği eğitim kurumu olması bakımından önemlidir. Eğitimi verilen çalgıların çeşitliliği ve çalgı eğitiminin yeterli olgunluğa erişildikten sonra öğrencinin kurulan orkestrada görevlendirilmesi ve şehrin aktif konser hayatında yer almasının teşvik edilmesi eğitimde bütüncül bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Ayrıca okulda sadece çalgı eğitiminin değil, teori ve kültür derslerinin de ön planda olması, tam donanımlı bir müzisyen yetiştirme amacıyla çok yönlü bir eğitim verildiğini göstermektedir. Eğitimin her gün sürdürülmesi ve katılım zorunluluğuyla olması da öğrenciyi disiplinli bir sanatçı olarak yetiştirme eğiliminin altını çizmektedir. Bunlarla birlikte eğitim yaşının yedi'den itibaren olması da müzik eğitimine erken başlanmasına önem verildiğini göstermektedir. Her ne kadar Lange'nin müzik okulunun kaç yıl faaliyet gösterdiğini elimizdeki verilerle tespit edemediysek de, gazetelerde çıkan konser haberlerinden ve Şark Ticaret yıllıklarından en az beş yıl olduğunu biliyoruz. Ayrıca öğrencilerini konsere çıkabilecek düzeye kadar yetiştirebildiğine ve bir koro oluşturabilecek ve kurulan diğer profesyonel korolarla birleştirebildiğine göre birkaç yıl eğitim verdiğini tahmin edebiliriz.

Bu okulla ilgili bir diğer değerlendirmemiz de kurulduğu bölgeyle ilgili olabilir. Pera bölgesi yoğun olarak Avrupa kökenli Osmanlı vatandaşlarının, kısa bir süre için Avrupa'dan gelmiş ziyaretçilerin, ya da üst düzey Osmanlı vatandaşlarının yaşadığı bir bölgedir. Dolayısıyla Lange'nin müzik okuluna çoğunlukla bu bölgenin sakinlerinin çocuklarının gideceğini göz önüne alırsak, batı müziği eğitiminin kurumsal bazda halkın bir kısmına hitap ettiğini söyleyebiliriz.

Kurumsal batı müziği eğitimlerinin yanı sıra özel müzik derslerinin de onlarca öğretmen tarafından verilmesi bu anlamda bir talebin olduğunun göstergesidir. Gerek Muzıka-i Hümâyûn'de gerekse Lange'nin müzik okulunda görev alan öğretmenlerin dışındaki isimleri de içeren Şark Ticaret

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Yıllıklarındaki müzik öğretmenleri listesi, batı müziği eğitiminin yaygınlığı konusunda bize fikir vermektedir. Ayrıca bu müzik öğretmenlerinden kitabımızda incelediğimiz kadarının örnek teşkil edeceği dikkate alınırsa, Avrupa'da iyi eğitim almış ve kendini ispatlamış isimlerden oluşması da verilen eğitimin kalitesinin bir göstergesidir.

Kadınların batı müziği eğitimi imkânı bulmaları saray ve üst düzey Osmanlı ailelerine mensup olduklarında ya da Avrupa kökenli, gayrimüslim Osmanlı vatandaşlarıysa desteklenirken ve son derece rahatken, sıradan halka mensup Müslüman Osmanlı kadınlarının bu bağlamda kısıtlandığı ya da en azından resmi bir kurumda eğitim göremedikleri elimizdeki arşiv belgesinde bildirilen gerekçelerden anlaşılmaktadır. Yine de atılan adımlar umut vericidir.

Kısaca, Osmanlı'da batı müziği eğitiminin başladığı 19. Yüzyılda, kısa sürede büyük değişimler geçirilmiş, bu durum padişahlarca desteklenmiştir. Osmanlı imparatorluğunun yıkılması ve Cumhuriyet'in ilanından sonra Atatürk'ün bir devlet politikası bağlamında ele aldığı müzik ve eğitimi alanlarında atılan adımları değerlendirmek, o döneme temel oluşturan, Osmanlı'nın son yüzyılında yapılan çalışmaları araştırmak, su yüzüne çıkarmak ve yorumlamakla mümkün olacaktır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Kitap ve Makaleler

Gazimihal, M. R. (1955). *Türk askeri muzıkaları tarihi*. Maarif Basımevi. İstanbul.

Kutlay Baydar, E. (2010). *Osmanlının Avrupalı müzisyenleri*. Kapı Yayınları. İstanbul.

Saz, L. (1974). *Haremin içyüzü*. Tarih Dizisi:36. İstanbul: Milliyet Yayınları.

Slade, A. (1973). *Kapdan Paşa*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Nadir Eserler ve Arşivler

Başbakanlık Osmanlı Arşivi. Belge: Y..PRK.BŞK. 8/83.

İkdam Gazetesi, 18 Ağustos 1894.

Stamboul Gazetesi, 6 Aralık 1884.

15 Aralık 1887.

Şehsuvaroğlu, H. (14 Temmuz 1948). *19. Asırda Osmanlı sarayında garp musikisi*. Akşam.

Şark Ticaret Yıllıkları, 1868–1900. Osmanlı Bankası Arşiv ve Dokümantasyon Merkezi. İstanbul

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

OKUL ÖNCESİ 6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARININ ÖĞRENME PERFORMANSLARININ ARTIRILMASINDA MÜZİK EĞİTİMİNİN BİLİŞSEL SÜREÇLERDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Ezgi ÖZBEY, Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Müzik çocuğun bilişsel, psikomotor, dil, sosyal, duygusal gelişimini, iletişim ve farkındalık becerilerini, estetik ve yaratıcılığını desteklemektedir. Karmaşık bir zihinsel aktivite olarak müzik algısı ve müzik bilişi ile birlikte özellikle bilişsel psikolojinin ilgi alanına girer. Biliş sözcüğü; sezgi, algıma, imgelem, hatırlama, geri çağırma, hatırlama, geri çağırma, problem çözme ve düşünme gibi zihinsel etkinlikler anlamına gelmektedir.

İnsan beyni, yapısı ve özellikleri bakımından oldukça karmaşık olup bilim ve teknikteki gelişmeler ışığında sürekli araştırılmaktadır. Özellikle yapılan araştırmalar müziğin çocuğun zihinsel gelişimi, eğitim hayatı ve genel bilişsel beyin fonksiyonları üzerindeki etkilerini incelemeye devam etmektedirler. Bu noktada yapılan çalışmalar bize müziğin anne karnından itibaren öğrenme gelişim sürecinin bir parçası olduğudur. Bu çalışmanın ana eksenini, müziğin gelişim ve öğrenme sürecindeki genel faydalarını açıklayarak, müziğin okul öncesi ve okul yaşı zihinsel gelişim, öğrenme ve bilişsel performansa etkilerinin incelenmesini oluşturur. Bu araştırmada, Naglieri ve Das tarafından geliştirilmiş, Türkiye'de ise güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak uygulanan Bilişsel Değerlendirme Sisteminin (CAS-Cognitive Assessment System) ölçekleri ile değerlendirilmiş, kendi yaş grupları arasında olumsuz farklılık gösteren 6 yaş çocuklarının öğrenme güçlüğü ve algı problemlerinin müziksel gelişimleri arasında bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi ve bu yolla okul öncesi öğrenme problemlerinin çözümünde müzik eğitiminden yararlanarak etkin bir metot ve model oluşturulması hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre "Okul öncesi 6 yaş grubu öğrencilerinin bilişsel performanslarının yükseltilmesinde müzik eğitimi programı" uygulanmıştır ve deney grubunun CAS toplam son-testine göre almış oldukları puanlar, eğitim verilmeyen kontrol grubuna göre anlamlı farklılığa yakın düzeyde yükseliş göstermiştir. Ayrıca, deney grubunun CAS toplam son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde farklılığı oluşmasa dahi belirgin düzeyde yükseliş olduğu tespit edilmiştir.

1. Giriş

Okul öncesi müzik eğitiminin Türkiye'de bilinçli olarak başlaması oldukça geç olmasına rağmen, Avrupa'da ilk kez 1659 yılında eğitimci John Amos Comenius şu sözleri ile dikkat çekmiştir: "Doğumdan 6 yaşa kadar olan dönemi büyüme dönemi diye geçiştiremeyiz. Bu dönemin, her yaş için eğitim programı olmalıdır." Comenius'a göre müzik aktif olmalıdır. Bunun nedeni ise, müziğin duyguları canlandırması, zihni dinlendiriyor olması ve dil gelişimine katkıda bulunmasıdır.

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsar. Çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan ve özellikle bedensel, psikomotor, sosyal-duyuşsal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamladıkları, bu doğrultuda kişiliğin de şekillendiği "erken çocukluk çağı" diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanır.

Müziksel bir çevrenin içinde doğan çocuk, müzikle ve müziksel çevresiyle daha bilinçli ve etkili bir etkileşim içine girer. Bunun bir sonucu olarak da; müzikle uyuma, müzikle oynama, müzikle dinlenme, müzikle eğlenme, müzikle öğrenme, müzikle çalışma, müzikle anlaşma, müzikle geçimini sağlama, müzikle kendini geliştirme-gerçekleştirme-aşma vb. gibi daha kapsamlı davranış örüntüleri geliştirir (Uçan, 1997:13).

Müzik aracılığı ile pek çok amaca hizmet edileceği gibi müziğin; zihinsel, motor, dil, iletişim ve farkında olma becerilerinin gelişimine olanak sağladığı gibi, yaratıcılık ve duygusal gelişimi desteklediği üzerine yapılmış birçok alan çalışması yurtiçinde ve yurt dışında bulunmaktadır.

Bilim adamlarına göre müzik, bilişsel düşünme kabiliyetini artırmaktadır. Bilişsel düşünme ile müzik arasında güçlü bir ilişki olduğundan müzikle uğraşanlarda ya da sık müzik dinleyenlerde beyin aktivitesi artmaktadır.

Almanya'da Friedrich Schiller Üniversitesi'nde yürütülmüş araştırmalar sonucunda profesyonel ya da amatör olarak müzikle uğraşan insanların beyinlerinin daha büyük olduğu belirlenmiştir. Düzenli olarak müzik aleti çalmanın beynin görme, duyma, hareket etme ve koordinasyonla ilgili bölümlerinin büyümesini sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma çerçevesinde, müzikten anlamayan ve müzikle amatör veya profesyonel olarak ilgilenen kişiler seçmişlerdir. Yapılan MR (manyetik rezonans) görüntülerinin müzisyenlerin beyinlerinin daha büyük olduğunu açıkça gösterdiği belirlemiş, müzisyenlerin beyinlerinde duyma, görme, hareket etme ve koordinasyonla ilgili bölgelerde daha fazla "gri madde (gri hücre)" olduğu saptanmıştır. Ayrıca MR görüntülerinden müzik aleti çalan ve günlük hayatta ağırlıklı olarak sağ elini kullandığını ifade eden kişilerin aslında sol ellerini de daha sık kullandıklarını tespit ederken, sürekli müzik aleti çalmanın beynin büyüklüğünü olumlu etkilediği sonucuna varmışlardır. Bunu da beynin kaslar gibi egzersiz yaptıkça büyüdüğünü; örneğin, piyano çalmanın notaları algılayan beynin tuşlara dokunan parmaklara ve pedallara basan ayağa emir vermesiyle bir koordinasyon oluşturarak beynin birden fazla bölgesini aynı anda çalıştırdığını, çok yönlü düşünmeyi ve bağlantılar kurmayı sağladığını, dolayısıyla da beynin kullanımını geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Çocuklar davranışları, duygu ve düşünceleri ile gelişim özellikleri bakımından yetişkinlerden farklı olarak özellikle değişime yenileşmeye açık, son derece alıcı, kendilerine özgü varlıklardır. Bunun için erken dönemde olumlu uyarıcılarla karşı karşıya gelmeleri ve iyi bir eğitim ortamlarının sağlanması gelişimleri açısından son derece önemlidir.

Müzik yapmak, iletişim, işbirliği, grup koordinasyonu ve sosyal bütünlük gibi evrimsel fonksiyonları içerir. Aynı zamanda beynin, algılama, hareket, duygu, öğrenme ve hafıza gibi hemen hemen bütün zihinsel fonksiyonlarını faaliyete geçiren çok yönlü bir iştir.

Bu çalışmada ana amaç yurt dışında ve yurtiçinde yapılmış araştırmalarla etkisi kanıtlanış olan müzik eğitimini, öğrenme ve zeka üzerindeki olumlu etkisini bilişsel süreçlerde pilot bir çalışma grubu oluşturarak değerlendirmektir.

Bu pilot çalışmada yer alacak bilişsel süreçlerde olumsuz farklılıklar yaşayan okul öncesi 6 yaş grubu çocukları belirlemek için PASS teorisine dayalı Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) kullanılmıştır. CAS, genel zeka (sözel- sözel olmayan IQ) modeli yerine performans ile bağlantılı temel psikolojik süreçlere dayanmaktadır.

Grupları içinde olumsuz farklılıklar yaşayan fakat özel öğrenme güçlüğü teşhisi henüz konmamış bu çocuklara öğrenme performanslarının artışlarında yükselme olup olmadığını gözlemlemek amacıyla müzik eğitimiyle bir müdahale programı oluşturmak hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, CAS (Bilişsel Değerlendirme Sistemi) testini bir ölçek olarak kullanarak, dört bilişsel işlev becerisinde (Dikkat, Planlama, Eş zamanlı Bilişsel İşlemler, Ardıl Bilişsel İşlemler), olumsuz farklılıklar göstermiş okul öncesi 6 yaş grubuna uygulanacak müzik eğitiminin etkisinin incelenmesidir.

Bilişsel alanlarda müzik eğitimi almış çocuklarda aşağıdaki denenceler sınanacaktır:

- Deney grubunu oluşturan çocukların CAS planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardıl bilişsel son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.
- Deney grubunu oluşturan çocukların CAS toplam ölçeğinden aldıkları son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.
- Kontrol grubu oluşturan çocukların CAS planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardıl bilişsel son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı bir fark olmayacaktır.
- Kontrol grubunu oluşturan çocukların CAS toplam ölçeğinden aldıkları son-test puanları ile ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.
- Deney grubunun CAS planlama, dikkat, eş zamanlı ve ardıl bilişsel son-test puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.
- Deney grubunun CAS toplam ölçeğinden aldıkları son-test puanları, kontrol grubunun son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

Araştırmada müzik eğitimiyle bir müdahale programı oluşturarak; planlama, eş zamanlı, dikkat ve ardıl işlevler olmak üzere dört alanda çocukların bilişsel ve akademik becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Okul öncesi 6 yaş grubu için hazırlanan bir müzik eğitimi programı ile bilişsel işlevlerin geliştirilebilir olduğu varsayılarak Planlama, Dikkat, Eş zamanlı, ve Ardıl işlevlerinde artış görüleceği amaçlanmıştır.

Bu araştırma, 2009-2010 eğitim döneminde İstanbul ilinde yaşayan Şişli Terakki Anaokulunda 6 yaş grubunda öğrenme performansı düşük olduğu CAS testi ile tespit edilmiş toplam 8 çocuk ile sınırlıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki gruptan oluşan ön-test, son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir.

G1	O1.1	X	O1.2
G2	O2.1		O2.2

G1: Deney Grubu; G2: Kontrol Grubu¸O1.1: Deney Grubu Ön-test; O1.2: Deney Grubu Son-test; O2.1: Kontrol Grubu Ön-test; O2.2: Kontrol Grubu Son-test; X: Ön-test ile son-test arasındaki süreçte verilen müzik eğitimi

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma için 2009-2010 öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş İlçesi'ne bağlı Özel İlköğretim Okulu'na devam eden ve toplam 162, 6 yaş grubu çocukları arasından seçilen 8 çocuk, çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 8 çocuk 4'ü deney grubunu, 4'ü kontrol grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grupları, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) bataryasının alt ölçekleri olan; Planlama, Dikkat, Eşzamanlı Bilişsel İşlemler, Ardıl Bilişsel İşlemleri ve toplamını kapsayan CAS Toplam puanları dikkate alınarak eşitlenmeye çalışılmıştır.

Literatür incelendiğinde dikkat eksikliği ve özel öğrenme teşhisi henüz konmamış yaş gruplarında olumsuz farklılıklar yaşayan bu çocukların CAS toplam ve CAS alt test puanlarında (bir alt test veya birden fazla alt test) diğer çocuklardan daha düşük puan almışlardır. Deney ve kontrol grupları, CAS ön-test puanlarının denk olmasına özen gösterilerek oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının CAS ön-test puanları Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1: Deney ve kontrol gruplarının CAS ön- test puanları

	Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Planlama	Deney	4	5,63	22,50
	Kontrol	4	3,38	13,50
	Total	8		
Eş Zamanlı İşlemler	Deney	4	4,38	17,50
	Kontrol	4	4,63	18,50
	Total	8		
Dikkat	Deney	4	4,63	18,50
	Kontrol	4	4,38	17,50
	Total	8		
Ardıl İşlemler	Deney	4	4,00	16,00
	Kontrol	4	5,00	20,00
	Total	8		
Toplam	Deney	4	5,00	20,00
	Kontrol	4	4,00	16,00
	Total	8		

	Planlama	Eş Zamanlı İşlemler	Dikkat	Ardıl İşlemler	Toplam
Mann-Whitney U	3,500	7,500	7,500	6,000	6,000
Wilcoxon W	13,500	17,500	17,500	16,000	16,000
Z	-1,340	-,146	-,145	-,577	-,581
Asymp. Sig. (2-tailed)	,180	,884	,885	,564	,561

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çocukların CAS alt test ve toplam puanlarından aldıkları ön-test sonuçları, deney/kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol grubunu belirlemek amacı ile Özel Şişli Terakki Anaokulu 6 yaş grubuna devam eden tüm çocukların belirlenmesi için uzman rehber tarafından sırasıyla aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır.

- Sınıf öğretmeni görüşü
- Branş öğretmeni görüşü
- Aile görüşmeleri

- Psikolojik danışmanın gözlemleri
- Tarama testi(Matrix Analogies Test-Mat Short Form): 162 uygulanmıştır.

Jack A. Naglieri (1985) tarafından geliştirilmiş olan "Matrix Analogies Test – (MAT) -Short Form" 34 madde ve bir örnek uygulamadan oluşan bir ölçme aracıdır. Görsel verilere dayalı uyaranların birbirleri ile olan ilişkilerini yorumlama ve analiz etmeyi gerektiren performansa dayalı bir testtir. Bireysel uygulanabildiği gibi grup olarak da uygulanabilir. 5-17 yaş arası öğrencilerin performansa dayalı bilişsel işlemleriyle ilgili ön bilgi almak açısından uygulaması ve kullanımı pratik bir ölçme aracıdır. Bu araç ile çocukların öğrenme sonrası ortaya çıkan performansları değil öğrenme alt yapısını oluşturan doğal altyapılarını yalın olarak görülmesine olanak sağlamaktadır.

- CAS (Cognitive Assessment Sytem) : "Matrix Analogies Test- Mat Short Form" da %50'nin altında kalan tüm öğrencilere uygulanmıştır.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) standardizasyon, geçerlilik, güvenirlik ve norm çalışmaları Ergin (2003) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın uyguladığı CAS alt ölçekleri ve CAS toplam puanı verileri göz önüne alınarak çalışma grubu belirlenmiştir. Özel öğrenme ve dikkat eksikliği olduğu düşünülen deney grubuna Mart 2010-Mayıs 2010 tarihlerini kapsayan yaklaşık üç aylık bir müzik eğitimi verilmiştir. Müzik eğitimi programı araştırmacı tarafından hazırlanarak haftada bir gün uygulamak üzere tasarlanmıştır. Bu süre zarfındaki müzik eğitim programı sona erdikten sonra Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS), çalışma grubundaki bütün çocuklara son-test uygulanmıştır.

2.4. Projenin Aşamaları

- Öğrencinin belirlenmesi (CAS ön-test ve son-test olarak uygulandı).
- Okul yönetimi tarafından veliye onay mektubu gönderildi.
- Psikolojik danışmanın ve araştırmacının aile ile görüşmesi (ihtiyaç halinde bu görüşme sınıf öğretmeniyle birlikte yapıldı.)
- Uygulamalar haftada 1 ders saati müzik öğretmeni (araştırmacı) tarafından yürütüldü.

2.5. Okul Öncesi 6 Yaş Grubu Çocuklarının Öğrenme Performanslarının Artırılmasına Yönelik Uygulanan Müzik Eğitimi Programı

Bilişsel müdahale programı oluşturmayı hedefleyen ve 12 oturum olarak verilen müzik eğitimi programının içeriğinde ana amaç yaş gruplarında olumsuz farklılıklar yaşayan deney grubunu CAS sisteminin, dört bilişsel işlev becerilerini (Dikkat, Planlama, Eş zamanlı Bilişsel İşlemler, Ardıl Bilişsel İşlemler) ve öğrenme performanslarını artırmaktır.

Araştırmada müzik eğitimiyle bir müdahale programı oluşturarak; planlama, eş zamanlı, dikkat ve ardıl işlevler olmak üzere dört alanda çocukların bilişsel ve akademik becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Okul öncesi 6 yaş grubu için hazırlanan bir müzik eğitimi programı ile bilişsel işlevlerin geliştirilebilir olduğu varsayılarak Planlama, Dikkat, Eş zamanlı, ve Ardıl işlevlerinde artış görüleceği hipotezi öne sürülmüştür.

Planlanan müzik eğitiminin ana eksenini ritim çalışmaları, dil gelişimini destekleyici şarkılı oyunlar ve yaratıcılığa dayalı ritmik hareket oluşturmaktadır.

6 yaş grubu gelişim özellikleri dikkate alındığında yaş düzeyine uygun olan vurmalı çalgıların ritmik öğeleri canlandırdığı ve ritmin ruh sağlığını beslediği bilimsel bir gerçeklik olarak varsayılmaktadır. Sadece bu özellikleriyle bile vurmalı çalgıların psikolojik dengeyi sağlamaya ne denli yardımcı olacağı anlaşılabilecektir. İnsan bedeni doğası gereği bir ahenk içinde hareket etmektedir. Bu ahenk başlı başına bir ritim kurgusudur. Örneğin kan basıncımızın sabit oluşu, dolaşım sistemimizin devamlı aynı hızla hareket etme eğilimi organlarımızın senkronize faaliyetleri nörolojik sistemimizdeki ritim vs. işte bu ritim ve senkronizasyon yaşamsal faaliyetlerimizin sürdürülebilmesi için gereklidir. Fiziksel ritim faaliyetlerimiz nörolojik faaliyetlerimizi ve böylece onlarda psikolojik dengemizi korumaktadır.Vurmalı çalgılarla yapılan müzik eğitiminin hiperaktivite tedavisinde, şizofreni tedavisinde, manik ve obsesive davranışların tedavisinde, sinir patlamaları ve panik atak tedavisinde, otistizm ve spastizm tedavisinde, fizik tedavi ünitelerinde standart tedaviye yardımcı olarak ve daha pek çok psikolojik ve nörolojik rahatsızlığın tedavisinde kullanılması ve pek çok ilk ve orta dereceli Avrupa okulunda gelişim dersleri adı altında Orff tekniği kullanılarak drama ve ritim dersleri zorunlu tutulmaktadır (Han, 2001).

Müzik, devinimsel, duygusal, zihinsel ve sosyal olarak, insanı tüm antropolojik boyutları ile içine alır. Müziğin sadece dinleyicisi olmayıp, müziğin içinde yaparak-yaşayarak yer alan çocuk, kendi gelişim özelliklerine uygun düşen oyunlar içinde farkında olmadan öğrenir (S.Bilen v.d. 2009) .

Bu eğitimin ana amaçları arasında çocukların grupla beraber uyum içinde hareket etmelerini sağlamak ve sosyal gelişimini desteklemek, duygusal veya davranış problemlerini gidermek, en aza indirmek, özgüven gelişimini sağlamak, dikkat, bellekte tutma, hatırlama ve benzeri öğrenme süreçlerindeki eksiklerinin giderilmesini sağlamak yer alır.

12 oturumdan oluşan müzik eğitimi programı, araştırmacı tarafından hazırlanırken ve uygulanırken Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ölçekleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

Planlama ölçeği için: Çocuğun organizasyon ve stratejik düşünce becerilerini geliştirebilmesi, akıcı düşünebilmesi, çalışma sırasında fikir üretme sayısı ve fikir üretme hızının artması, özgün düşünmesi, fikir oluşturulması istendiğinde fikir üretebilmesi için yapılan destekleyici müzik aktiviteleri oluşturulmuştur.

Eşzamanlılık ölçeği için: Benzerlik çalışmaları, şekiller ve kelimeler arasında ilişki kurma, şarkılar arasında eş anlamlı- zıt anlamlı kelimeleri bulabilme gibi işitsel duyum çalışmaları yapılmıştır.

Dikkat ölçeği için : Görsel Dikkat (Çalınan bir müziğin kendi doğaçlaması da olabilir, benzer şekli oluşturabilme grafik notasyon oluşturma yeniden yorumlama), İşitsel Dikkat (söylenen bir tekerlemede veya şarkıda geçen kahraman ya da nesnelerin özelliklerini hatırlayarak çizebilme) gibi aktiviteler uygulanmıştır.

Ardıl Bilişsel ölçeği için: Görsel Bilişsel (Örüntü gerektiren şekilleri tamamlama, notasyon ve öğrenilen müzik sembollerini eksik şekillerini tamamlayabilme ve işitsel bilişsel (Ritmik tekrar ve ses oyunları) verilen sesi taklit etme gibi işitsel becerileri geliştirmeyi destekleyici çalışmalar uygulanmıştır.

Hazırlıklarla ilgili süpervizyon eğitimi alınmış, birçok kaynaktan yararlanılmıştır. Uygulanan müzik eğitimi programı 12 oturumda tamamlanmıştır.

3. Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmalar incelendiğinde müzik eğitiminin çocukların bilişsel, psikolojik ve fizyolojik gelişimi desteklediği savını ortaya atan çok sayıda bilimsel ve deneysel sonuçlara rastlanmıştır. Özetle, düzenli ve sürekli bir müzik eğitiminin, "dikkati/ konsantrasyonu", "koordinasyonu", "anadili", "uzaysal becerileri", "özgüveni", "karakteri", "ilgi ve yetenekleri", "beyin ile duygular arasındaki koordinasyonu", "iletişimi" ve "psikomotor becerileri" geliştirdiğine yönelik çalışmaların sayısı giderek artarken kesin genellemeler yapabilmek ve bu dolaylı etkilerdeki mekanizmaları açıklayabilmek için gereken tutarlı tam bir veri tabanı oluşmamıştır.

Müzik eğitimi 1970'li yıllardan itibaren algı ve hafıza gibi çeşitli yönleri çalıştırmak açısından önemli ve öğretici bir alan olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmalar içerisinde müzik bilimcileri ve bilim adamlarının rolü de şimdiye kadar olduğundan daha görünür hale gelmiştir.

Bu araştırmanın en önemli hedefi gelişimin hızlı olduğu, kişilik yapısının şekillenmeye başladığı, bazı temel alışkanlıkların kazanıldığı, yaratıcılığın doğal bir şekilde ortaya çıktığı okul öncesi dönemde müziğin etkili bir metot olarak kullanılması ve bu amaçla öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara bilişsel bir müdahale programı oluşturulmaya çalışılması ve çocuğun çok yönlü gelişiminin desteklenmesidir.

Çocukların gelişiminde önemli bir yer tutan müzik eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda; müzik eğitiminin çocukların empatik becerileri, müzik becerileri, matematik becerileri ve yaratıcılık düzeylerinin gelişiminde etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Okul öncesi çağları, çocuğun tüm gelişim alanlarının ve kişilik temellerinin atıldığı dönemdir. Bu nedenle bu dönemde çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarmak için bilinçli ve iyi planlanmış bir okul öncesi eğitimi gereklidir.

Okul öncesi çağları, çocuğun tüm gelişim alanlarının ve kişilik temellerinin atıldığı dönemdir. Bu nedenle çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarmak için bilinçli ve iyi planlanmış bir okul öncesi eğitimi gereklidir. Çocuğun sosyalleşmesi kendini iyi ifade edebilmesi; problemler karşısında çok çeşitli çözümler üretebilmesi, dil gelişiminin sağlanmasında müzik eğitimi bir araç olarak kullanılabilmektedir. Bu nedenle her türlü temel davranışın kazanıldığı okul öncesi dönem eğitimine ve bu dönem eğitiminde görev alan eğitmenlerin çağdaş öğretim yöntemleri ile donanımlı olmasına büyük önem verilmesi gerekmektedir. "Müzik eğitimi kişiliğin gelişimini güçlü biçimde etkiler. Bu etkiyi belirleyen literatürün seçimi ve uygulamanın özelliğidir" (C. Orff : Memorandum, Viyana 1974).

Bu çalışma, okul öncesi dönemde müziğin önemini ortaya koymak, müziğin çocuklar üzerindeki etkisini kullanarak okul öncesi programlarını zenginleştirmek, müziğin yerini belirlemek ve müzik sanatını bu kurumlarda sevilir hale getirmenin yollarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu alanda yeni bir yaklaşım ortaya koymak için literatür taraması yapılmış, böylece bu alanda sanatsal aktivitelerin önemi tartışmaya açılmıştır. Bu noktadan hareketle müzik eğitiminin, çocuk eğitiminde önemli bir role sahip olduğu müzik ve eğitim bilimi çevrelerince kabul edildiği görülmüştür.

Bu çalışmada öğrenme performansı düşük olan 6 yaş grubundaki çocuklardan bir deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, deney grubuna12 hafta boyunca haftada 1 ders saati olmak üzere müzik eğitimi verilmiş fakat kontrol grubuna bu eğitim verilmemiştir. Çalışma sonunda Pass teorisinde dayalı bilişsel değerlendirmeler yapıldığında deney grubu çocukları müzik eğitimi almayan kontrol grubu çocuklarına göre CAS toplam ve CAS alt test puanlarında artış görülmüştür.

Fakat çalışma grubunun azlığı ve deney-kontrol gruplarının yalnızca CAS puanları hesaplanarak oluşturulması (aile eğitim düzeyi, ekonomik gelir, cinsiyet farklılıkları vb.) gibi diğer ölçeklere bakılmaması ayrıca uygulanılan müzik eğitiminin süresinin kısalığı itibari ile (toplam 12 oturumla kısıtlı kalınmıştır) çalışmanın diğer bir boyutta etkililiğini azaltmıştır.Ancak bu değişkenlere rağmen anlamlı farka çok yakın bir sonuç elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ise şu sonuçlara varılmıştır:

Müzik etkinlikleriyle çocuğun fiziksel, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimiyle ilgili birçok özelliği kazanmasına yardımcı olabilirken aileler çocuğu çok yönlü etkileyen ve estetik duygularını besleyen müziğin eğitsel bir değer ve bir eğitim aracı olarak kullanımını önemsemelidirler.

Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarında müzik etkinliklerine yer verilmektedir fakat müzik etkinlikleri günlük plan içerisinde başlı başına bir etkinlik olabileceği gibi diğer etkinliklerle bütünleştirilerek verilebilir. Müzik etkinlikleri Bilişsel işlevleri destekleyici ve geliştirici olarak düzenlenebilir.

Çocuklara yönelik müzik etkinliklerinin seçiminde, çağdaş ve gelişmeye açık nitelikteki çalışmalar, evrensel ve ulusal müzik türlerini içeren aktiviteler öne çıkarılmalıdır.

Öğrenme performansı düşük çocuklar okul öncesinde tespit edilerek müzik eğitimiyle bilişsel müdahale programı oluşturulabilir.

Hazırlanan müzik eğitimi programı ile çocukların güçlük yaşadıkları müzik etkinlikleri içinde çocuklarda temel müzik becerilerini geliştirmek için ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları, müzik dinleme, şarkı söyleme, yaratıcı hareket ve dans, ritim çalışmaları, müzikli öykü oluşturma gibi tekniklerden yararlanılmalıdır.

Bu araştırmanın genellenebilirliği için denek ve kontrol gruplarının artırılması, uygulanılan müzik eğitiminin süresinin uzatılması ve farklı değişkenler ile değerlendirilerek yinelenmesi önerilebilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Bilen, S., Özevin, V., Canakay, E. U. (2009). *Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi.* Müzik Eğitimi Yayınları.İstanbul.

Ergin, T. (2003). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System CAS) Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik Güvenirlik ve Norm Çalışması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul:İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eğitim Bilimleri Anabilimdalı

Han, K. (2001). *Perküsyon nedir*? http:// www.ozdemmusic.com/icerik/319/ perküsyon web adresinden 17.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

Music, the food of Neuroscience?, Nature, Vol.434, 17 Mart 2005, Nature publishing group, 312-315.

Naglieri, J. ve Das, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System Administration and Scoring Manual*. Illinois: Riverside Publishing. (Aktaran: Ergin, T. .2003.

Naglieri, J. A. (2001). *Understanding Intelligence, Giftedness and Creativity Using the PASS Theory*. Roeper Review. 23(3), 151-157. EbscoHost Veri Tabanı. [13 Mart 2002] (Aktaran: Yılmaz N.) 2010. Bilişsel Müdahale Programının öğrenme performansı Düşük Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde psikolojik Hizmetler Ana Bilim dalı)

Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology, by PRENTICE-HALL*. Inc., Englewood Cliffs, New Jersey,

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Yılmaz, N. (2010). *Bilişsel Müdahale Programının Öğrenme Performansı Düşük Öğrenciler ÜzerindekiEtkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde psikolojik Hizmetler Ana Bilim dalı

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN NOTA YAZISI BİLGİLERİNİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Ferit BULUT, Niğde Üniversitesi

1. Giriş

Müzikte sesler, *nota* denilen işaretlerle yazılır. Günümüz *nota yazısı* seslerin yüksekliğini, süresini, gürlüklerini, eserin hızını ve eser içindeki her türlü anlatım özelliğini belirleyecek durumdadır. (Say, 2005: 379) Müzik yazısı kapsamında olan işaretleme sistemi içinde yer alan bilgiler *nota bilgisi*ni oluşturur ki bu bilgi; nota işaretlerinin yanı sıra, susmaları, anahtarları, ölçüleri ve ölçüler içinde yer alan zamanları (vuruşları), müzik yazısında kullanılan rakamları, çizgileri, tempo terimlerini, değiştirici işaretleri, donanımları, hız değişimi terimlerini, süre uzunluğunda kullanılan yardımcı işaretleri, noktaları, bağ işaretlerini, artikülasyon işaretlerini, süslemeleri, ayırtı ve anlatım terimlerini de içeren bir bilgi bütünüdür (Say, 2005: 378).

Ses dediğimiz (müzikte kullanılmakta olan – kulağın algılayabildiği) olguyu somut olarak düşünebilmemize olanak tanıyan *notalar* ve *müzik yazımı*ndaki tüm elemanlar bir sistem içerisinde, birbirleri ile ilişkili ve birbirlerine bağlı özellikler taşırlar. Bu nedenle nota bilgisi, seslendirme-yorumlama, okuma ve yazma aşamalarında doğru anlama ve doğru algılamanın oluşabilmesi için özenle üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. (Günay, Özdemir, 2003: 172) Bu önem doğrultusunda nota bilgisinin yeterliği ve niteliği mesleki müzik eğitiminin de niteliği ve verimliliğini sağlayacak ve artıracak en temel unsurlardan biridir.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin *nota bilgisi eksikliği* çoğu zaman fark edilmeyen, fark edildiğinde ise çözümü için oldukça geç kalınan bir sorundur. Bu sorun, öğrencinin, bir müzik eserini *deşifre etme süresini uzatmakta*, eseri seslendirme ve yorumlamada *notayı takip etme becerisini kısıtlamakta* ve eserini *sürekli hata yaparak seslendirmesine yol açmaktadır*. Ayrıca eserin notalarını düşünmekten *müzikal yapıyı (motif-cümle-periyot) düşünememesine* böylelikle *müzikal yoruma ulaşamamasına* neden olmaktadır. Tüm bu olumsuzluklarla beraber nota bilgisi eksikliği öğrencileri, mesleki müzik eğitiminde *verimsiz bir ezberleme sürecine sokmaktadır*.

Diğer yandan nota bilgisi eksikliği, öğrencinin, eserini bireysel çalışma sürecinde yaptığı hataların farkına varmamasına neden olmaktadır ki çoğu zaman, yapılan bu hataların düzeltilmesi zaman alıcı zahmetli bir süreç sonunda gerçekleşmekte hatta bazen bu da mümkün olmamaktadır. Çünkü notaları anlamak yavaş ilerleyen ve sürekli eğitim gerektiren bir süreçtir. (Ercan, 2008: 24)

Mesleki müzik eğitiminde öğrencilerin nota bilgisinin ölçülerek, tespit edilen eksikliklerin giderilmesi, sözü edilen sorunların önüne geçilmesi ve çözülmesi açısından son derece önem taşımaktadır. Bu önem doğrultusunda araştırmada cevap aranan problem cümlesi: "Müzik öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin nota bilgi düzeyi nedir?" olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

Araştırma, müzik öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin nota bilgi düzeyini tespit etmeye yönelik genel tarama modelinde, *betimsel* bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini İç Anadolu Bölgesinde yer alan Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri; Örneklemini ise 2010 – 2011 güz yarıyılında *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğirimi Anabilim Dalı*nda öğrenim gören 27'si Lisans I, 20'si Lisans II, 23'ü Lisans III, 25'i Lisans IV öğrencisi olmak üzere toplam 95 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen *lisans düzeyinde müzik öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin nota bilgisini ölçen* bir ölçek aracılığıyla elde edilmiştir. Bu ölçekle öğrencilerin; *anahtar bilgisi, ana dizek-dizek bilgisi, sesli-sessiz süre şekilleri bilgisi, süre değerini uzatma bilgisi, ölçü çizgisi bilgisi, ölçü göstergesi bilgisi, ölçü bilgisi, geçici değiştireç bilgisi, ek çizgi bilgisi, oktav işareti bilgisi, süsleme bilgisi, artikülasyon işaretleri bilgisi, bağ bilgisi, nota yazısı kısaltma bilgisi, Türk müziği değiştireçleri bilgisi* yoklanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak, frekans (f) ve yüzde (%) dağılımı ile hesaplanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

Tablo 3.1. Örneklem grubundaki öğrencilerin "anahtar bilgisi" durumları

	Anahtarın adını ve işlevini bilmeyen						**Anahtarın adını ve işlevini bilen**						**Anahtarın adını bilip işlevini bilmeyen**						**Anahtarın işlevini bilip adını bilmeyen**					
	𝄞		𝄢		B		𝄞		𝄢		B		𝄞		𝄢		B		𝄞		𝄢		B	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
L1	-	-	-	-	4	**14,8**	7	**25,9**	7	**25,9**	6	**22,2**	20	**74,1**	20	**74,1**	17	**63**	-	-	-	-	-	-
L2	-	-	-	-	1	**5**	11	**55**	10	**50**	9	**45**	9	**45**	10	**50**	10	**50**	-	-	-	-	-	-
L3	-	-	-	-	2	**8,7**	13	**56**	13	**56,5**	12	**52,2**	10	**43**	10	**43,5**	9	**39,1**	-	-	-	-	-	-
L4	-	-	-	-	2	**8**	12	**48**	12	**48**	11	**44**	13	**52**	13	**52**	12	**48**	-	-	-	-	-	-
L . Top	-	-	-	-	9	**9,5**	43	**45,3**	42	**44,2**	38	**40**	52	**54,7**	53	**55,8**	48	**50,5**	-	-	-	-	-	-

Tablo 3.1'de örneklem grubundaki;

- **Lisans 1. sınıf öğrencileri**nin büyük çoğunluğunun sol, fa ve do anahtarlarının *adını bilip işlevini bilmedikleri*, **lisans 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri**nin ise bir kısmının sol, fa ve do anahtarlarının *adını bilip işlevini bilmedikleri,*

- **Tüm lisans öğrencileri**nin bir kısmının *sol, fa ve do anahtarlarının adını bilip işlevini bilmedikleri* görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin *sol, fa ve do anahtarlarının işlevine yönelik bilgilerinde eksiklikler olduğu* söylenebilir.

Tablo 3.2. Örneklem grubundaki öğrencilerin "ana dizek-dizek bilgisi" durumları

	Sol anahtarında yazılmış notanın, Fa anahtarındaki yerini bilmeyen		Sol anahtarında yazılmış notanın, Fa anahtarındaki yerini bilen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
LİSANS – 1	24	**88,9**	3	**11,1**	27	100
LİSANS – 2	14	**70**	6	**30**	20	100
LİSANS – 3	15	**65,2**	8	**34,8**	23	100
LİSANS – 4	17	**68**	8	**32**	25	100
LİSANS TOPLAM	70	**73,7**	25	**26,3**	95	100

Tablo 3.2.'de örneklem grubundaki,

- **Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin büyük çoğunluğunun ana dizek – dizek bilgisi kapsamında sol anahtarında yazılmış notanın fa anahtarındaki yerini *bilmedikleri*,

- **Tüm lisans öğrencileri**nin büyük çoğunluğunun ana dizek – dizek bilgisi kapsamında sol anahtarında yazılmış notanın fa anahtarındaki yerini *bilmedikleri* görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin *ana dizek-dizek bilgilerinde eksiklikler olduğu* söylenebilir.

Tablo 3.3. Örneklem grubundaki öğrencilerin "sesli-sessiz süre şekilleri bilgisi" durumları

	Sessiz sürelerin şekillerini bilmeyen		Sessiz sürelerin şekillerini bilen		Toplam		Sesli sürelerin şekillerini bilmeyen		Sesli sürelerin şekillerini bilen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
LİSANS – 1	21	**77,8**	6	**22,2**	27	100	8	**29,6**	19	**70,4**	27	100
LİSANS – 2	11	**55**	9	**45**	20	100	6	**30**	14	**70**	20	100
LİSANS – 3	13	**56,5**	10	**43,5**	23	100	9	**39,1**	14	**60,9**	23	100
LİSANS – 4	10	**40**	15	**60**	25	100	4	**16**	21	**84**	25	100
LİSANS TOPLAM	55	**57,9**	40	**42,1**	95	100	27	**28,4**	68	**71,6**	95	100

Tablo 3.3.'te örneklem grubundaki;

• **Lisans 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri**nin çoğunlukla sessiz sürelerin şekillerini *bilmedikleri*, sessiz sürelerin şekillerini *bilmeyen* **lisans 4. sınıf öğrencileri**nin bulunduğu,

• **Tüm lisans öğrencileri**nin çoğunlukla sessiz sürelerin şekillerini *bilmedikleri* görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin *sessiz süre şekil bilgilerinde eksiklikler olduğu* söylenebilir.

Tablo 3.4. Örneklem grubundaki öğrencilerin "süre değerini uzatma bilgisi" durumları

	Uzatma bağının nota değerini artırdığını bilmeyen		Uzatma bağının nota değerini artırdığını bilen		**Toplam**		Uzatma noktasının nota değerini artırdığını bilmeyen		Uzatma noktasının nota değerini artırdığını bilen		**Toplam**	
	f		**f**		**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
L1	26	**96,3**	1	**3,7**	27	100	15	**55,6**	12	**44,4**	27	100
L2	18	**90**	2	**10**	20	100	7	**35**	13	**65**	20	100
L3	19	**82,6**	4	**17,4**	23	100	9	**39,1**	14	**60,9**	23	100
L4	22	**88**	3	**12**	25	100	7	**28**	18	**72**	25	100
L TOP.	85	**89,5**	10	**10,5**	95	100	38	**40**	57	**60**	95	100

Tablo 3.4.'te örneklem grubundaki;

• **Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin büyük çoğunluğunun uzatma bağının nota değerini artırdığını *bilmedikleri* bunun yanında uzatma noktasının nota değerini artırdığını *bilmeyen* **lisans 1. sınıf öğrencileri**nin çoğunlukta olduğu,

• **Tüm lisans öğrencileri**nin büyük çoğunluğunun uzatma bağının nota değerini artırdığını *bilmedikleri* görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin *süre değeri uzatma bilgilerinde eksiklikler olduğu* söylenebilir.

Tablo 3.5. Örneklem grubundaki öğrencilerin "ölçü çizgisi bilgisi" durumları

	Ölçü çizgisinin adını ve işlevini bilmeyen						**Ölçü çizgisinin adını ve işlevini bilen**						**Ölçü çizgisinin adını bilip işlevini bilmeyen**						**Ölçü çizgisinin işlevini bilip adını bilmeyen**					
																								
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
L1	8	**29,6**	26	**96,3**	10	**37**	12	**44,4**	-	-	13	**48,1**	7	**25,9**	1	**3,7**	2	**7,4**	-	-	-	-	2	**7,4**
L2	-	-	17	**85**	2	**10**	14	**70**	1	**5**	11	**55**	5	**25**	1	**5**	2	**10**	1	**5**	1	**5**	5	**25**
L3	2	**8,7**	22	**95,7**	4	**17,4**	10	**43,5**	-	-	17	**73,9**	11	**47,8**	1	**4,3**	1	**4,3**	-	-	-	-	1	**4,3**
L4	1	**4**	21	**84**	3	**12**	15	**60**	-	-	15	**60**	7	**28**	2	**8**	5	**20**	2	**8**	2	**8**	2	**8**
L Top	11	**11,6**	86	**90,5**	19	**20**	51	**53,7**	1	**1,1**	56	**58,9**	30	**31,6**	5	**5,3**	10	**10,5**	3	**3,2**	3	**3,2**	10	**10,5**

Tablo 3.5.'te örneklem grubundaki;

- **Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin çok büyük çoğunluğunun çift çizginin *adını ve işlevini bilmedikleri*, ölçü çizgisinin *adını bilip işlevini bilmeyen* **lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin bulunduğu,

- **Tüm lisans öğrencileri**nin çok büyük bir çoğunluğunun çift çizginin *adını ve işlevini bilmedikleri* ve ölçü çizgisinin *adını bilip işlevini bilmeyen öğrencilerin bulunduğu* görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin çift çizginin adı ve işlevi ile ölçü çizgisinin işlevine yönelik bilgilerinde eksiklikler olduğu söylenebilir.

Tablo 3.6. Örneklem grubundaki öğrencilerin "ölçü göstergesi bilgisi" durumları

	Ölçü göstergesinin **adını ve işlevini bilmeyen**		Ölçü göstergesinin **adını ve işlevini bilen**		Ölçü göstergesinin **adını bilip işlevini bilmeyen**		Ölçü göstergesinin **işlevini bilip adını bilmeyen**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
LİSANS – 1	14	**51,9**	3	**11,1**	6	**22,2**	4	**14,8**	27	100
LİSANS – 2	6	**30**	6	**30**	5	**25**	3	**15**	20	100
LİSANS – 3	7	**30,4**	1	**4,3**	3	**13**	12	**52,2**	23	100
LİSANS – 4	5	**20**	10	**40**	1	**4**	9	**36**	25	100
LİSANS TOPLAM	32	**33,7**	20	**21,1**	15	**15,8**	28	**29,5**	95	100

Tablo 3.6'da örneklem grubundaki;

- **Lisans 1. öğrencileri**nin çoğunlukla ölçü göstergesinin *adını ve işlevini bilmedikleri*, **2. sınıf öğrencileri**nin bir kısmının ölçü göstergesinin *adını ve işlevini bilmedikleri*, **lisans 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin ise çoğunlukla ölçü göstergesinin *işlevini bilip adını bilmedikleri*,

- **Tüm lisans öğrencileri**nin çoğunluğunun ölçü göstergesinin *adını ve işlevini bilmedikleri* görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin ölçü göstergesi adına ve işlevine yönelik bilgilerinde eksiklikler olduğu söylenebilir.

Tablo 3.7. Örneklem grubundaki öğrencilerin "ölçü bilgisi" durumları

	Ölçüdeki sesli süreleri hesaplamasını bilmeyen		Ölçüdeki esli süreleri hesaplamasını bilen		**Toplam**		Ölçüdeki sessiz süreleri hesaplamasını bilmeyen		Ölçüdeki sessiz süreleri hesaplamasını bilen		**Toplam**	
	f		**f**		**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
LİS – 1	19	**70,4**	8	**29,6**	27	100	18	**66,7**	9	**33,3**	27	100
LİS – 2	16	**80**	4	**20**	20	100	13	**65**	7	**35**	20	100
LİS – 3	15	**65,2**	8	**34,8**	23	100	12	**52,2**	11	**47,8**	23	100
LİS – 4	14	**56**	11	**44**	25	100	12	**48**	13	**52**	25	100
LİSANS TOPLAM	64	**67,4**	31	**32,6**	95	100	55	**57,9**	40	**42,1**	95	100

Tablo 3.7.'de örneklem grubundaki;

• **Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun ölçüdeki sesli süreleri hesaplamayı *bilmedikleri*, **lisans 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun ölçüdeki sessiz süreleri hesaplamayı *bilmedikleri* ve ölçüdeki sessiz süreleri hesaplamayı *bilmeyen* **lisans 4. sınıf öğrencileri**nin bulunduğu,

• **Tüm lisans öğrencileri**nin çoğunluğunun ölçüdeki sesli ve sessiz süreleri hesaplamayı *bilmedikleri* görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin ölçü bilgilerinde eksiklikler olduğu söylenebilir.

Tablo 3.8. Örneklem grubundaki öğrencilerin "geçici değiştireç bilgisi" durumları

	Geçici değiştireçlerin ölçü içindeki hangi notaları etkilediğini bilmeyen		Geçici değiştireçlerin ölçü içindeki hangi notaları etkilediğini bilen		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
LİSANS – 1	23	**85,2**	4	**14,8**	27	100
LİSANS – 2	18	**90**	2	**10**	20	100
LİSANS – 3	19	**82,6**	4	**17,4**	23	100
LİSANS – 4	21	**84**	4	**16**	25	100
LİSANS TOPLAM	81	**85,3**	14	**14,7**	95	100

Tablo 3.8.'de örneklem grubundaki;

• **Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin ve **tüm lisans öğrencileri**nin büyük çoğunluğunun geçici değiştireçlerin ölçü içindeki hangi notaları etkilediğini *bilmedikleri*,

• **Tüm lisans öğrencileri**nin büyük çoğunluğunun geçici değiştireçlerin ölçü içindeki hangi notaları etkilediğini *bilmedikleri* görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin *geçici değiştireç bilgilerinde eksiklikler olduğu* söylenebilir.

Tablo 3.9. Örneklem grubundaki öğrencilerin "ek çizgi bilgisi" durumları

	Ek çizginin adını ve işlevini bilmeyen		Ek çizginin adını ve işlevini bilen		Ek çizginin adını bilip işlevini bilmeyen		Ek çizginin işlevini bilip adını bilmeyen		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
LİSANS – 1	12	**44,4**	7	**25,9**	2	**7,4**	6	**22,2**	27	**100**
LİSANS – 2	9	**45**	5	**25**	2	**10**	4	**20**	20	**100**
LİSANS – 3	10	**43,5**	7	**30,4**	1	**4,3**	5	**21,7**	23	**100**
LİSANS – 4	6	**24**	9	**36**	5	**20**	5	**20**	25	**100**
L. TOPLAM	37	**38,9**	28	**29,5**	10	**10,5**	20	**21,1**	95	**100**

Tablo 3.9.'da örneklem grubundaki;

• **Lisans 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun ek çizginin *adını ve işlevini bilmedikleri*, ek çizgisinin işlevini bilip adını bilmeyen **lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin çoğunlukta olduğu,

• **Tüm lisans öğrencileri**nin çoğunluğunun ek çizginin *adını ve işlevini bilmedikleri* **ve** ek çizgisinin işlevini bilip adını bilmeyen öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin *ek çizginin adı ve işlevine yönelik bilgilerinde eksiklikler olduğu* söylenebilir.

Tablo 3.10. Örneklem grubundaki öğrencilerin "oktav işareti bilgisi" [illegible] durumları

	Oktav işaretinin adını ve işlevini bilmeyen		Oktav işaretinin adını ve işlevini bilen		Oktav işaretinin adını bilip işlevini bilmeyen		Oktav işaretinin işlevini bilip adını bilmeyen		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
LİSANS – 1	8	**29,6**	10	**37**	1	**3,7**	8	**29,6**	27	**100**
LİSANS – 2	4	**20**	7	**35**	-	**-**	9	**45**	20	**100**
LİSANS – 3	3	**13**	7	**30,4**	1	**4,13**	12	**52,2**	23	**100**
LİSANS – 4	5	**20**	5	**20**	-	**-**	15	**60**	25	**100**
L. TOPLAM	20	**21,1**	29	**30,5**	2	**2,1**	44	**46,3**	95	**100**

Tablo 3.10.'da örneklem grubundaki;

• **Lisans 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin çoğunlukla oktav işaretinin *işlevini bilip adını bilmedikleri*, oktav işaretinin *işlevini bilip adını bilmeyen* **lisans 1. sınıf öğrencileri**nin olduğu,

• **Tüm lisans öğrencileri**nin de çoğunluğunun oktav işaretinin *işlevini bilip adını bilmedikleri* görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin *oktav işaretinin adlandırılmasına yönelik bilgilerinde eksiklikler olduğu* söylenebilir.

Tablo 3.11. Örneklem grubundaki öğrencilerin "süsleme bilgisi" durumları

	Süslemelerin adını ve işlevini bilmeyen						Süslemelerin adını ve işlevini bilen						Süslemelerin adını bilip işlevini bilmeyen						Süslemelerin işlevini bilip adını bilmeyen					
	[illegible]		[illegible]		[illegible]		[illegible]		[illegible]		[illegible]		[illegible]		[illegible]		[illegible]		[illegible]		[illegible]		[illegible]	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
L1	24	**88,9**	24	**88,9**	26	**96,3**	1	**3.7**	-	**-**	-	**-**	1	**3.7**	1	**3.7**	1	**3,7**	1	**3.7**	2	**7,4**	-	**-**
L2	12	**60**	15	**75**	18	**90**	2	**10**	1	**5**	2	**10**	5	**25**	4	**20**	-	**-**	1	**5**	-	**-**	-	**-**
L3	21	**91,3**	22	**95,7**	22	**95,7**	1	**4,3**	1	**4,3**	-	**-**	1	**4,3**	-	**-**	1	**4,3**	-	**-**	-	**-**	-	**-**
L4	24	**96**	24	**96**	25	**100**	-	**-**	-	**-**	-	**-**	1	**4**	1	**4**	-	**-**	-	**-**	-	**-**	-	**-**
L Top	81	**85,3**	85	**89,5**	91	**95,8**	4	**4,2**	2	**2,1**	2	**2,1**	8	**8,4**	6	**6,3**	2	**2,1**	2	**2,1**	2	**2,1**	-	**-**

Tablo 3.11'de örneklem grubundaki;

• **Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin ve **tüm lisans öğrencileri**nin büyük çoğunluğunun süslemelerin *adını ve işlevini bilmedikleri*,

• **Tüm lisans öğrencileri**nin büyük çoğunluğunun süslemelerin *adını ve işlevini bilmedikleri* görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin *süsleme bilgilerinde eksiklikler olduğu* söylenebilir.

Tablo 3.12.Örneklem grubundaki öğrencilerin "artikülasyon işaretleri bilgisi" durumları

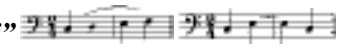
	Artikülasyon işaretinin adını ve işlevini bilmeyen						**Artikülasyon işaretinin adını ve işlevini bilen**						**Artikülasyon işaretinin adını bilip işlevini bilmeyen**						**Artikülasyon işaretinin işlevini bilip adını bilmeyen**					
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
L1	5	**18,5**	27	**100**	16	**59,3**	17	**63**	-	-	6	**22,2**	3	**11,1**	-	-	2	**7,4**	2	**7,4**	-	-	3	**11,1**
L2	3	**15**	19	**95**	11	**55**	14	**70**	-	-	5	**25**	3	**15**	-	-	1	**5**	-	-	1	**5**	3	**15**
L3	3	**13**	21	**91,3**	13	**56,5**	15	**65,2**	1	**4,3**	5	**21,7**	5	**21,7**	1	**4,3**	-	-	-	-	-	-	5	**21,7**
L4	2	**8**	25	**100**	18	**72**	17	**68**	-	-	4	**16**	5	**20**	-	-	1	**4**	1	**4**	-	-	2	**8**
L Top	13	**13,7**	92	**96,8**	58	**61,1**	63	**66,3**	1	**1,1**	20	**21,1**	16	**16,8**	1	**1,1**	4	**4,2**	3	**3,2**	1	**1,1**	13	**13,7**

Tablo 3.12'de örneklem grubundaki;

• **Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin çok büyük çoğunluğunun portato, çoğunluğunun ise vurgu işaretinin *adını ve işlevini bilmedikleri*,

• **Tüm lisans öğrencileri**nin çok büyük çoğunluğunun portato, çoğunluğunun ise vurgu işaretinin *adını ve işlevini bilmedikleri* görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin *artikülasyon işaretleri bilgilerinde eksiklikler olduğu* söylenebilir.

Tablo 3.13. Örneklem grubundaki öğrencilerin "bağ bilgisi"  ***durumları***

	Bağ çeşitlerinin adını ve işlevini bilmeyen				Bağ çeşitlerinin adını ve işlevini bilen				Bağ çeşitlerinin adını bilip işlevini bilmeyen				**Bağ çeşitlerinin işlevini bilip adını bilmeyen**			
	Deyim bağı		**Uzatma bağı**		**Deyim bağı**		**Uzatma bağı**		**Deyim bağı**		**Uzatma bağı**		**Deyim bağı**		**Uzatma bağı**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**

L1	10	**37**	15	**55,6**	4	**14,8**	2	**7,4**	1	**3,7**	2	**7,4**	12	**44,4**	8	**29,6**
L2	5	**25**	9	**45**	6	**30**	4	**20**	-	**-**	-	**-**	9	**45**	7	**35**
L3	10	**43,5**	7	**30,4**	5	**21,7**	5	**21,7**	-	**-**	-	**-**	8	**34,8**	11	**47,8**
L4	7	**28**	8	**32**	4	**16**	6	**24**	1	**4**	1	**4**	13	**52**	10	**40**
L.TOP	32	**33,7**	39	**41,1**	19	**20**	17	**17,9**	2	**2,1**	3	**3,2**	42	**44,2**	36	**37,9**

Tablo 3.13'te örneklem grubundaki;

- **Lisans 3. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun deyim bağının *adını ve işlevini bilmedikleri*, **lisans 1. ve 2. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun uzatma bağının *adını ve işlevini bilmedikleri*, deyim bağının ve uzatma bağının *adını ve işlevini bilmeyen* **lisans 4. sınıf öğrencileri**nin bulunduğu, **lisans 1. 2. ve 4. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun deyim bağının, **lisans 3. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun ise uzatma bağının *işlevini bilip adını bilmedikleri*,

- **Tüm lisans öğrencileri**nin çoğunluğunun uzatma bağının *adını ve işlevini bilmedikleri*, çoğunluğunun ise deyim bağının *işlevini bilip adını bilmedikleri* görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin *deyim bağı ve uzatma bağının adına ve işlevine yönelik bilgilerinde eksiklikler olduğu* söylenebilir.

Tablo 3.14. Örneklem grubundaki öğrencilerin"nota yazısı kısaltma bilgisi" durumları

	Kısaltma işaretlerinin adını ve işlevini bilmeyen						Kısaltma işaretlerinin adını ve işlevini bilen						Kısaltma işaretlerinin adını bilip işlevini bilmeyen						Kısaltma işaretlerinin işlevini bilip adını bilmeyen					
	𝄋		θ		𝄻		𝄋		θ		𝄻		𝄋		θ		𝄻		𝄋		θ		𝄻	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
L1	7	**25,9**	17	**63**	3	**11,1**	5	**18,5**	1	**3,7**	19	**70,4**	15	**55,6**	8	**29,6**	4	**14,8**	-	**-**	1	**3,7**	1	**3,7**
L2	4	**20**	9	**45**	-	**-**	5	**25**	3	**15**	14	**70**	10	**50**	8	**40**	2	**10**	1	**5**	-	**-**	4	**20**
L3	-	**-**	12	**52,2**	-	**-**	8	**34,8**	1	**4,3**	14	**60,9**	14	**60,9**	10	**43,5**	6	**26,1**	1	**4,3**	-	**-**	3	**13**
L4	1	**4**	15	**60**	-	**-**	7	**28**	-	**-**	16	**64**	17	**68**	10	**40**	7	**28**	-	**-**	-	**-**	2	**8**
L Top	12	**12,6**	53	**55,8**	3	**3,2**	25	**26,3**	5	**5,3**	63	**66,3**	56	**58,9**	36	**37,9**	19	**20**	2	**2,1**	1	**1,1**	10	**10,5**

Tablo 3.14'te örneklem grubundaki;

- **Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun koda işaretlerinin *adını ve işlevini bilmedikleri*, **lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun senyö işaretinin *adını bilip işlevini bilmedikleri* görülmektedir.

• **Tüm lisans öğrencileri**nin çoğunluğunun koda ve senyö işaretlerinin *adını ve işlevini bilmedikleri* görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin *nota yazısı kısaltma bilgilerinde eksiklikler olduğu* söylenebilir.

Tablo 3.15. Örneklem grubundaki öğrencilerin "Türk müziği değiştireçleri bilgisi" durumları

	Türk müziğinde kullanılan değiştireçleri bilmeyen		**Türk müziğinde kullanılan değiştireçleri bilen**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
LİSANS – 1	25	**92,6**	2	**7,4**	27	**100**
LİSANS – 2	20	**100**	-	**-**	20	**100**
LİSANS – 3	23	**100**	-	**-**	23	**100**
LİSANS – 4	24	**96**	1	**4**	25	**100**
LİSANS TOPLAM	92	**96,8**	3	**3,2**	95	**100**

Tablo 3.15'te örneklem grubundaki:

• **Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin tamamına yakın bir kısmının Türk müziğinde kullanılan değiştireçleri *bilmedikleri*,

• **Tüm lisans öğrencileri**nin tamamına yakın bir kısmının Türk müziğinde kullanılan değiştireçleri *bilmedikleri* görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin *Türk Müziği değiştireç bilgilerinde eksiklikler olduğu* söylenebilir.

4. Sonuçlar ve Öneriler

4.1 Sonuçlar

Araştırma bulguları doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin nota bilgileri sınıflara göre olarak değerlendirildiğinde;

1. **Lisans 1. sınıf öğrencileri**nin büyük çoğunluğunun sol, fa ve do anahtarlarının *adını bilip işlevini bilmedikleri*, **lisans 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri**nin bir kısmının sol, fa ve do anahtarlarının *adını bilip işlevini bilmedikleri,*

2. **Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin büyük çoğunluğunun ana dizek – dizek bilgisi kapsamında sol anahtarında yazılmış notanın fa anahtarındaki yerini *bilmedikleri*,

3. **Lisans 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri**nin çoğunlukla sessiz sürelerin şekillerini *bilmedikleri*, sessiz sürelerin şekillerini bilmeyen **lisans 4. sınıf öğrencileri**nin bulunduğu,

4. Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun uzatma bağının nota değerini artırdığını *bilmedikleri,* bunun yanında uzatma noktasının nota değerini artırdığını *bilmeyen* **lisans 1. sınıf öğrencileri**nin çoğunlukta olduğu,

5. Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çok büyük çoğunluğunun çift çizginin adını ve işlevini *bilmedikleri*, ölçü çizgisinin *adını bilip işlevini bilmeyen* **lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin bulunduğu,

6. Lisans 1. öğrencilerinin çoğunlukla ölçü göstergesinin *adını ve işlevini bilmedikleri*, **2. sınıf öğrencileri**nin bir kısmının ölçü göstergesinin *adını ve işlevini bilmedikleri*, **lisans 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin ise çoğunlukla ölçü göstergesinin işlevini bilip adını bilmedikleri,

7. Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun ölçüdeki sesli süreleri hesaplamayı *bilmedikleri*, **lisans 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun ölçüdeki sessiz süreleri hesaplamayı *bilmedikleri* ve ölçüdeki sessiz süreleri hesaplamayı *bilmeyen* **lisans 4. sınıf öğrencileri**nin bulunduğu,

8. Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun geçici değiştireçlerin ölçü içindeki hangi notaları etkilediğini *bilmedikleri*,

9. Lisans 1. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun ek çizginin *adını ve işlevini bilmedikleri*, ek çizgisinin işlevini bilip adını bilmeyen **lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin çoğunlukta olduğu,

10. Lisans 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla oktav işaretinin işlevini bilip adını bilmedikleri, oktav işaretinin işlevini bilip adını bilmeyen **lisans 1. sınıf öğrencileri**nin olduğu,

11. Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun süslemelerin *adını ve işlevini bilmedikleri*,

12. Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çok büyük çoğunluğunun portato, çoğunluğunun ise vurgu işaretinin *adını ve işlevini bilmedikleri*,

13. Lisans 3. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun deyim bağının *adını ve işlevini bilmedikleri*, **lisans 1. ve 2. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun uzatma bağının *adını ve işlevini bilmedikleri*, deyim bağının ve uzatma bağının *adını ve işlevini bilmeyen* **lisans 4. sınıf öğrencileri**nin bulunduğu, **lisans 1. 2. ve 4. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun deyim bağının, **lisans 3. sınıf öğrencileri**nin ise çoğunluğunun uzatma bağının *işlevini bilip adını bilmedikleri*,

14. Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun koda işaretlerinin *adını ve işlevini bilmedikleri*, **lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri**nin çoğunluğunun senyö işaretinin *adını bilip işlevini bilmedikleri*,

15. Lisans 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tamamına yakın bir kısmının Türk müziğinde kullanılan değiştireçleri *bilmedikleri* sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin nota bilgileri bütün sınıflar toplu olarak değerlendirildiğinde tüm lisans öğrencilerinin;

1. Bir kısmının sol, fa ve do anahtarlarının *adını bilip işlevini bilmedikleri*,

2. Büyük çoğunluğunun ana dizek – dizek bilgisi kapsamında sol anahtarında yazılmış notanın fa anahtarındaki yerini *bilmedikleri*,

3. Çoğunlukla sessiz sürelerin şekillerini *bilmedikleri*,

4. Büyük çoğunluğunun uzatma bağının nota değerini artırdığını *bilmedikleri,*

5. Çok büyük bir çoğunluğunun çift çizginin *adını ve işlevini bilmedikleri* ve ölçü çizgisinin *adını bilip işlevini bilmeyen* öğrencilerin bulunduğu,

6. Çoğunluğunun ölçü göstergesinin *adını ve işlevini bilmedikleri*,

7. Çoğunluğunun ölçüdeki sesli ve sessiz süreleri hesaplamayı *bilmedikleri*,

8. Büyük çoğunluğunun geçici değiştireçlerin ölçü içindeki hangi notaları etkilediğini *bilmedikleri*,

9. Çoğunluğunun ek çizginin *adını ve işlevini bilmedikleri* ve ek çizgisinin işlevini bilip adını bilmeyen öğrencilerin çoğunlukta olduğu,

10. Çoğunluğunun oktav işaretinin *işlevini bilip adını bilmedikleri ve* örneklem grubundaki öğrencilerin oktav işaretinin adına yönelik bilgilerinde eksiklikler olduğu,

11. Büyük çoğunluğunun süslemelerin *adını ve işlevini bilmedikleri*,

12. Çok büyük çoğunluğunun portato, çoğunluğunun ise vurgu işaretinin *adını ve işlevini bilmedikleri*,

13. Çoğunluğunun uzatma bağının *adını ve işlevini bilmedikleri*, çoğunluğunun deyim bağının *işlevini bilip adını bilmedikleri*,

14. Çoğunluğunun koda ve senyö işaretlerinin *adını ve işlevini bilmedikleri*,

15. Tamamına yakın bir kısmının Türk müziğinde kullanılan değiştireçleri *bilmedikleri* sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.2. Öneriler

1. Tüm Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında benzer bir araştırmanın yapılarak öğrencilerin nota bilgilerinin düzeyi ortaya çıkarılarak mevcut durum değerlendirilmelidir.

2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalında lisans eğitimine yeni başlayan öğrencilerinin nota bilgisi düzeyleri belirlenmeli, başta Müziksel Okuma Yazma Dersi olmak üzere çalgı ders içerikleri bu veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir.

3. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ikinci yıl dersi olan Bilgisayar I ve Bilgisayar II derslerinin içerikleri bilgisayarda nota yazım öğretimine yönelik olarak yeniden düzenlenmelidir.

4. Nota bilgisinin öğrencide kalıcı ve etkin bir şekilde kazanılması sağlamak amacıyla teorik içerikli dersleri desteklemek üzere bilgisayarda nota yazım programlarının kullanıldığı Bilgisayarla Nota Yazım Dersinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretim programına alınması önerilmektedir. Bu derste nota yazım programlarının nota yazımında kullanılan öğeleri sistematik bir biçimde kümeleyen araç çubukları temel alınarak içerik oluşturulması sağlanmalı ve nota bilgisinin öğretiminde kuramsal olarak kümelenmiş nota yazısı öğelerine paralel bir ders işleme modeli uygulanmalıdır. Bu yolla hem öğrencilerin hangi müzik yazımı öğesinin hangi kümede yer aldığını öğrenmeleri hem de nota yazım bilgisini sistematik bir biçimde kazanmaları sağlanmış olacaktır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Say, A. (2005). *Müzik Sözlüğü*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

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

Ercan, N. (2008). *Piyano Eğitiminde İlke ve Yöntemler*. Sözkesen Matbaası, Ankara.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTELERİ MÜZİK EĞİTİMİ MÜZİK EĞİTİMİ A.B.D. ORKESTRA DERSLERİNDE SESLENDİRİLEN ÇAĞDAŞ TÜRK MÜZİĞİ ESERLERİNİN TESPİTİNE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA

Yrd. Doç. Dr. Gökalp PARASIZ, Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Çağdaşlaşma ve evrenselleşme yönünde kendi kültürümüze ait olan eserlere eğitim müziğinde daha fazla yer verilmesi öz kimliğimizin gelecek nesillere aktarılmasında etkin bir rol oynamaktadır. Son dönemlerde sayılarında önemli düzeyde artışlar görülen çağdaş Türk müziği eserleri ve düzenlemeleri müzik ve sanat eğitimi veren birçok kurumda seslendirilmektedir. Mesleki müzik eğitimi veren eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi müzik eğitimi anabilim dalları da bu kurumlardan birisidir, dolayısıyla müzik eğitimi anabilim dallarında çağdaş Türk müziği eserlerine orkestra derslerinde ne ölçüde yer *verildiği önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırma, eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerindeki orkestra derslerinde seslendirilen çağdaş Türk müziği eserlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmadaki gerekli veriler; Türkiye'deki müzik eğitimi anabilim dallarında orkestra derslerini yürütmekte olan öğretim elemanlarına anket uygulaması ile orkestra derslerinde seslendirdikleri çağdaş Türk müziği eserleri tespit edilmiş, mevcut repertuarın sayı ve nitelik bakımından durumu değerlendirilmiştir.*

Elde edilen verilerin sonuçları, Türkiye'de müzik eğitimi bölümlerindeki orkestra derslerinde çağdaş Türk müziği eserlerinin seslendirilme sıklığının hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesi ve repertuvarın yeterliliği açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Mesleki Müzik Eğitimi, Orkestra, Çağdaş Türk Müziği, Eser Dağarcığı*

1. Giriş

Türkiye'de müzik eğitimi veren kurumlardan birisi olan, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi müzik eğitimi anabilim dalları ve programları dahilinde yürütülen orkestra dersleri, öğrencilere birlikte müzik yapmayı öğreten ve farklı kültürlere ait müzikleri tanıtarak, kendi kültürümüzün aktarımında da önemli role sahip olan bir derstir.

Kültür, bir ulusu oluşturan bireylerin, belirli bir zaman süreci içerisinde, birbirleriyle olan ilişkilerinin, paylaşımlarının ve etkileşimlerinin ve bu etkileşimlerinin sonucunda ortak bir yaşam seklinin oluşmasıyla birlikte meydana gelen bir olgu/üründür.

Uçan'a göre geniş anlamıyla eğitim; "bilinçli, amaçlı ve istendik kültürlenme, kültürleme ve kültürleşme sürecidir" (Uçan, 1994). Eğitim, kültürel birikimleri gelecek kuşaklara aktarmada çok önemli rol oynayan toplumsal bir olgudur (Albuz, 2001).

Küreselleşme ve beraberinde getirdiği olumlu ve olumsuz yönlerinin, kültür süzgecinden geçirilmesi çok önemlidir. Toplumların ve onlara ait olan kültürlerinin yaşayabilmesi ve gelişebilmesi, kendi öz değerlerine sahip çıkmaları ve bununla birlikte, dünyadaki değişim ve gelişimlere kapılarını açık tutarak, çağdaş anlamda oluşturacakları bir yapıyla gerçekleşebilir (Parasız, 2009).

Türk Müzik Kültürü, ulusal öz yapısını koruyarak, batılaşmanın düşünsel yönü doğrultusunda çağdaşlaşma ve evrenselleşme (çokseslileşme) sürecine girmiştir. Atatürk'le birlikte ya da O'nun düşündüğü biçimiyle çağdaş-ulusal-evrensel(çoksesli) boyutlu bir kimlik temeline oturtulan Türk müziğinin, birbirlerini bütünleyen bu üç temel vazgeçilmez ölçütün ve Atatürk dinamizminin ve (kültür müzik) düşüncesinin yapılanması altında geleceği belirlenmiştir (Budak, 2006).

Türk müziği makam dizileri kullanılarak bestelenen çoksesli müzikler, elbette "Geleneksel Türk Müziği Eseri" olmayacaktır. Bu tür yapıtlar, çağdaş Türk müziği ürünleri olarak değerlendirilmelidir. Adnan Saygun'un "Yunus Emre Oratoryosu", Ulvi Cemal Erkin'in "Köçekçeler Süiti", Yalçın Tura'nın "Keman Konçertosu", Ferit Tüzün'ün "Esintiler" i, Muammer Sun 'un "Yurt Renkleri", İlhan Baranın "Üç Soyut Dansı" gibi pek çok yapıt, elbette 'geleneksel Türk müziği yapıtları' değildir. Bu tür yapıtlar, geleneksel Türk müziği değerlerinden kaynaklanan, uluslararası müzik birikiminden yararlanan, her bestecinin kendi anlayışını yansıtan, çağdaş Türk müziği yapıtlarıdır (Sun, 2007). Buradan hareketle, günümüz bestecilerinin ve müzik öğretmenlerinin çağdaş anlamda yaratacak oldukları Türk müziği eserlerine özenle yaklaşıp, bize ait olan motifleri en güzel ve en anlaşılabilir şekliyle ifade etmeleri ve kaliteyle beraber sayının hızla arttırılması, önemli beklentilerden biridir.

1.1. Problem Cümlesi

Eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarındaki orkestra derslerinde seslendirilen çağdaş Türk müziği eserleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarında, orkestra derslerinde kullanılmakta olan çağdaş Türk müziği eserlerini tespit etmek.

1.3. Araştırmanın Önemi

Orkestra derslerinde seslendirilen çağdaş Türk müziği eserleri ve bu eserlerin sayıca yeterlilik durumunu değerlendirip önerilerde bulunarak müzik eğitimine katkıda bulunmak. Türk Bestecileri üzerine yapılan çalışmalarda son dönemde önemli artış yaşandığı göze çarpıyor. Gittikçe öz kültürümüzü, ulusal ve geleneksel değerlerimizi yansıtan ya da Türk bestecilerine ait olan eserlerin seslendirilmesi hususunda duyarlılık güçleniyor (Antep, 2006).

2. Yöntem

Araştırmadaki veriler anket uygulaması ile elde edilmiştir. Anket, bilgi alınacak kişilerin doğrudan doğruya okuyup cevaplandıracakları bir soru listesinin hazırlanması şeklinde yapılan gözlemdir (Seyidoğlu, 1995). Yapılan çalışmanın örneklem gurubunu; 2010-2011 eğitim öğretim yılında, random tekniği ile belirlenmiş 10 üniversite ve bu üniversitelerin eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapmakta olan orkestra dersi öğretim elemanları oluşturmaktadır. Oluşturulan ankette; "öğretim elemanlarının bağlı bulundukları üniversiteler", "mesleki hizmet süreleri", "çağdaş Türk müziği orkestra eserlerinden faydalanma düzeyleri", "çağdaş Türk müziği orkestra eser dağarcığının yeterlilik durumu", "çağdaş Türk müziği orkestra eserlerinin seslendirilmesinde karşılaşılan güçler/sorunların düzeyleri", "çağdaş Türk müziği orkestra eserlerinin kullanılabilirlik durumu", "orkestra derslerinde kullanılan çağdaş Türk müziği eserlerinin tespiti" ne ilişkin bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Orkestra Derslerinde Seslendirilen Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Tespitine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3.1. Ankete Katılan Öğretim Elemanlarının Bağlı Bulundukları Üniversiteleri Gösteren Bulgular ve Yorumlar

ÜNİVERSİTELER
Atatürk Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Harran Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Onsekizmart Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Tablo 3.1'de görüleceği üzere, hazırlanan anket Türkiye'deki 10 üniversitede uygulanmış ve toplam 10 öğretim elemanı anket uygulamasına katılmıştır.

Tablo 3.2. Ankete Katılan Öğretim Elemanlarının Mesleki Hizmet Sürelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

YIL	f	%
21+	2	20
16-20	2	20
11-15	4	40
6-10	2	20
1-5	0	0
TOPLAM	**10**	**100**

Tablo 3.2'de elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanlarının mesleki hizmet yıllarına ilişkin dağılımlarına bakıldığında, 6-10 yıl arasında %20, 11-15 yıl arasında %40, 16-20 yıl arasında %20 ve 21 yıl üzeri %20 olarak tespit edilmiştir.

Bununla birlikte, orkestra derslerini yürütmekte olan 10 öğretim elemanının en az 6 yıllık deneyiminin olduğu elde edilen bulgulardır.

Bu durum Türkiye'de orkestra derslerinin, tecrübeli bir kadroyla yapıldığını göstermektedir.

Tablo 3.3. Orkestra Derslerinde, Çağdaş Türk Müziği Eserlerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Seçenekler	f	%
Tamamen	1	10
Büyük Ölçüde	2	20
Kısmen	6	60
Çok Az	1	10
Hiç	0	0
TOPLAM	**10**	**100**

Tablo 3.3'de, ankete katılan öğretim elemanları, "Orkestra derslerinde, çağdaş Türk müziği eserlerini kullanma düzeyleri" ne ilişkin olarak %60 oranında "Kısmen", %20 oranında "Büyük Ölçüde",%10 oranında "Tamamen", %10 oranında "Çok Az" düzeyinde cevap vermişlerdir. Bu durum, orkestra derslerinde kullanılmakta olan çağdaş Türk müziği eserlerinin, sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.4. Orkestra Derslerinde Kullanılan, ''Çağdaş Türk Müziği'' Eser Dağarcığının Sayıca Yeterlilik Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	0	0
Büyük Ölçüde	0	0
Kısmen	5	50
Çok Az	4	40
Hiç	1	10
Toplam	**10**	**100**

Tablo 3.4'te, orkestra derslerinde kullanılan, "Çağdaş Türk Müziği Eser Dağarcığının Sayıca Yeterlilik Durumu" na yönelik bulgularda; öğretim elemanlarının %10'u "Hiç", %40'ı "Çok Az" ,%50'si ise "Kısmen" cevabını vermiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi orkestra derslerinde kullanılan, Çağdaş Türk Müziği Eser Dağarcığının sayıca yetersiz olduğunu yansıtmaktadır.

Tablo 3.5. Çağdaş Türk Müziği Orkestra Eserlerinin Seslendirilmesindeki Güçlükler / Sorunların Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	1	10
Büyük Ölçüde	0	0
Kısmen	7	70
Çok Az	2	20
Hiç	0	0
Toplam	**10**	**100**

Tablo 3.5'de, ankete katılan öğretim elemanları, Çağdaş Türk Müziği Keman Eserlerinin Seslendirilmesindeki Güçlükler / Sorunların Düzeyleri 'ne ilişkin olarak, %70 oranında "Kısmen", %20 oranında "Çok Az", %10 oranında "Tamamen" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, çağdaş Türk müziği keman eserlerinin seslendirilmesinde orta düzeyde Güçlükler/Sorunların olduğu, görülmektedir.

Tablo 3.6. Çağdaş Türk Müziği Orkestra Eserlerinin, Orkestra Derslerinde Kullanılabilirlik Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	1	10
Büyük Ölçüde	1	10
Kısmen	7	70
Çok Az	1	10
Hiç	0	0
Toplam	**10**	**100**

Tablo 3.6'da, Çağdaş Türk Müziği Orkestra Eserlerinin, Orkestra Derslerinde Kullanılabilirlik Durumu, %70 oranında "Kısmen", %10 oranında "Büyük Ölçüde", ve % 10 oranında "Tamamen" olarak cevaplanmıştır.

Çağdaş Türk Müziği orkestra eserlerinin, kullanılabilirlik durumunun orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Seslendirilen Çağdaş Türk Müziği Orkestra Eserlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Besteleyen/Düzenleyen	Eser Adı	Kullanıcı Sayısı
Erdal Tuğcular	İzmirin Kavakları, Renkler Süiti, Muğla Süiti, Gafil, Kırmızı Buğday, Kütahyanın Pınarları, Ağashar'ın Balı, Haydar	6
Ali Sevgi	Nikriz, Laçin	4
Tahsin Kılıç	Misget, Cezayir'in Hurmaları, Vardar Ovası, Üç Ayak,Körğlu, Ankara Zeybeği,Kozan Dağı	3
Veysel Arseven	Pınarın Başında Ceviz	5
Muammer Sun	İzmir'in Dağları	3
Selçuk Bilgin	Rast Peşrevi, Orkestra İçin Eserler	2
Necdet Levent	Sevi	2
Şinasi Çilden	Aydoğar Sini Sini, Yemen Türküsü	2
Cengiz Tanç	Halk Türküleri Süiti	2
Süleyman Tarman	Tavas Zeybeği, Vatan Destanı	3

Tablo 3.7. de, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Seslendirilen Çağdaş Türk Müziği Orkestra Eserlerine İlişkin olarak, Erdal Tuğcular'a ait eserlerin 6 A.B.D. da, Veysel Arseven'e ait eserlerin 5 A.B.D. da, Ali

Sevgiye ait eserlerin 4 A.B.D. da, Tahsin Kılıç ve Muammer Sun'a ait eserlerin 3 A.B.D. da, Selçuk Bilgin, Necdet Levent, Şinasi Çilden ve Cengiz Tanç'a ait eserlerin 2 A.B.D. da seslendirildiği tespit edilmiştir.

Elde edilen verilere ilişkin olarak, çağdaş Türk müziği orkestra eserlerinin sayıca beklenen düzeyde olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.8. Orkestra Dersi Öğretim Elemanlarının Kendi Anabilim Dallarında Seslendirdikleri Çağdaş Türk Müziği Orkestra Eserlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Besteleyen/Düzenleyen	**Eser Adı**
Nurhan Cangal	Kırık Hava
Kadir Karkın	Kar Suyu, Büyük Cevizin Dibi, Endülüs'te Raks, Gökteki Yürek
İstemihan Taviloğlu	Beşi Biryerde (potpuri)
Ersan Çiftçi	Erzincan Halayı, Marş
Tamer Bektaş	Şark Barı, Şefonun Evi Kaleye Karşı
M. Kayhan Kurtuldu	Anadolu Çeşitlemeleri
Ali Korkut Uludağ	Devlerin Aşkı, Laferia, Gurbet, Türküm Ne Mutlu Bana, Güllerin İçinden
Sefai Acay	Bilalım
Süleyman Kıvrak	Süpürgesi Yoncadan
Cenan Akın	Bozkırlar Yeşerecek
Kenan Güçlütürk	Çanakkale Türküsü
Ferda Ereren	Orkestra-Bağlama ve Ses İçin Türküler (Albüm)
Turgay Erdener	Selanik Türküsü
İsmail Çetin	Efem

Tablo 3.8. Orkestra Dersi Öğretim Elemanlarının Kendi Anabilim Dallarında Seslendirdikleri Çağdaş Türk Müziği Orkestra Eserlerine İlişkin olarak, Nurhan Cangal, Kadir Karkın, İstemihan Taviloğlu, Ersan Çiftçi, Tamer Bektaş, M. Kayhan Kurtuldu, Ali Korkut Uludağ, Sefai Acay, Süleyman Kıvrak, Cenan Akın, Kenan Güçlütürk, Ferda Ereren, Turgay Erdener, İsmail Çetin isimli besteleyen/düzenleyen kişilere ait eserlerin kendi A.B.D. da seslendirildiği tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuç

• Orkestra öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda orkestra derslerinde kullanılmakta olan eserlerin sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir.

• Bu eserlerin seslendirilmelerinde birtakım güçlükler/sorunlar yaşandığı öğretim elemanlarının ortak görüşüdür.

• Çağdaş Türk Müziği orkestra eserlerinin, orkestra derslerinde kullanılabilirlik durumunun sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

• Müzik eğitimi anabilim dallarında orkestra derslerinde en çok seslendirilen çağdaş Türk müziği orkestra eserlerinin; Erdal Tuğcular'a ait (10), Veysel Arseven'e ait (2), Ali Sevgi'ye ait (2), Muammer Sun'a ait (1), Süleyman Tarman'a ait (2), Tahsin Kılıç'a ait (7) eser olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Öneriler

• Sınırlı olan dağarcığın arttırılması, daha çok sayıda ve nitelikli eserlerin bestelenmesi, bunun için de bestecilerin ve eğitimcilerin çağdaş Türk müziği orkestra eserlerinin üretimine ağırlık vermesi gerekmektedir.

• Orkestra ders sürecinde yapılacak olan konser etkinliklerinde çağdaş Türk müziği orkestra eserlerine daha çok yer vermesi gerekli görülmektedir.

• Bestelenen/ düzenlenen çağdaş Türk müziği eserlerinin üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında sınırlı kalmayıp herkes tarafından ulaşılabilir duruma getirilmesi önem arz etmektedir.

• Çağdaş anlamda oluşturulacak olan orkestra eserleri, kolaydan zora, bilineninden bilinmeyene ve somuttan soyuta anlayışıyla; makam, usul, form ve teknik açıdan orkestra derslerine en uygun biçimde, lisans düzeyleri de göz önüne alınarak bestelenmeli ve kullanılabilirlik durumları arttırılmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Albuz. (2001). *Viyola Öğretiminde Geleneksel Türk Müziği Ses Sistemine İlişkin Dizilerin Kullanımı ve Bu Sistem Kaynaklı Çokseslilik Yaklaşımları.* Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Antep. (2006). *Türk Bestecileri Eser Kataloğu.* Ankara: Çağdaş Türk Müziği Bestecilerinin Yapıtlarından oluşturulmuş Eser Listesi, Sevda-Cenap And Müzik Vakfı Yayınları

Budak. (2006). *Türk Müziğinin Kökeni- Gelişimi.* Ankara: Phoenix Yayınevi

Parasız. (2009). *Keman Eğitiminde Kullanılmakta Olan Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Seslendirilmesine Yönelik Olarak Oluşturulan Hazırlayıcı Alıştırmaların İşgörüsellik ve Etkililik Yönünden İncelenmesi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Seyidoğlu.(1995). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı.* İstanbul: Güzem Yayınları

Sun. (2007). *Türk Müziği Makam Dizileri.* Ankara: Sun Yayınevi

Uçan. (1994). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

IX. - XVII. YY TÜRK MÜZİĞİ YAZILI KAYNAKLARINDA MÜZİK EĞİTİMİ ÜZERİNE TAVSİYELER

Gökhan YALÇIN, Gazi Üniversitesi

1. Giriş

Müzik ilmi üzerine çalışmalar yapan, en meşhurlarından El Kindi (IX. yy), Farabî (X. yy), İbn-i Sina (XI. yy) ile başlayan müzik teorisi geleneği; XIII. yüzyılda en sağlam temelleri attığı düşünülen sistemci okul kurucularından Safiyüddin Urmevi ile devam eder. Bu sistemi kullanan ve geliştiren, sonraki yüzyıllara devamını sağlayan önemli bir isim ise Abdülkadir Meragî'dir (XV. yy). Abdülkadir'in ardından diğer teorisyenlerin de katkılarıyla edvar geleneği biçim ve içerik değişiklikleriyle devam etmiştir (Doğrusöz, 2007:6).

Nazariyat çalışmaları bakımından Türk musikisi tarihinin en hareketli ve yoğun olduğu dönemin XV. yüzyıl olduğu söylenebilir. Zira bu dönemde yaklaşık bir asır önce yaşadığı bilinen Safiyyüddin'in eserlerinin tercüme veya şerh edilmesinin yanı sıra çok sayıda yeni eserler de kaleme alınmıştır. Bu yüzyılın padişahları II. Murad, Fatih Sultan Mehmet ve II. Bayezıd'dır. Bu dönem, edvar kitapları bakımından oldukça zengindir ve bu kitapların çoğu Türkçe kaleme alınmıştır.

XVII. yüzyılda bazı müspet ilimlerde durgunluk görülmesine rağmen sanatta durgunluk görülmez. XV. ve XVI. yüzyıllarda olduğu gibi güzel sanatların yükselişi devam etmektedir. Bu yüzyılın en önemli isimleri Ali Ufki ve Kantemiroğlu'dur.

IX - XVII. yüzyıl, söz konusu yazarların yazmalarının bir çoğunun "konu/içerik" bakımından "genel olarak müzik alanına ait bilgiler ve araçlar-gereçler; bu bilgilerle ve araç-gereçlerle uğraşma yol, yöntem ve teknikleri; müzik alanındaki genel doğrular ve soyutlamalar" konularını kapsaması nedeniyle, teorik bilgileri barındıran çok önemli Türk müziği kuram (nazariyat) kitaplarıdır denilebilir. Bilindiği gibi müzik kuramı, "müziğe ilişkin soyut bilgi veya bilgiler bütünüdür". Müzik kuramları ve müzik kuramları eğitimi, bir müziksel düşünceyi, duyguyu veya tasarımı algılanabilir gerçeklik durumuna getirmek, dönüştürmek için gereklidir. Müzik eğitimi "müzik kuramları eğitimi ile müzik uygulamaları eğitiminin bir bütünü bir bireşimi" olma niteliği kazandırır (Uçan, 1997:159). Bu yazmaların uygulamaya destek ve dayanak olması, müziği anlamak ve kavramak başka bir deyişle müziğin bilincine varmak için yazılmış kuram kitaplarıdır.

Müzik kuramları eğitimi, bilişsel, devinişsel ve duyuşsal öğeleri içeren bir süreç olmakla birlikte, doğası gereği, daha çok "bilişsel ağırlıklıdır", bireyin daha çok bilişsel yapısına dayalıdır, daha çok bilişsel amaçlara ve davranışlara yöneliktir, daha çok bilişsel içerikli konular üzerine kuruludur. Yalın ve özlü anlamıyla müzik kuramları eğitimi, "bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak kuramsal nitelikli belirli müziksel davranışlar kazandırma", "bireyin kuramsal nitelikli müziksel davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma" ya da "bireyin kuramsal nitelikli müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme" sürecidir. Söz konusu Türk müziği yazılı kaynaklarının öncelikli yazılma amaçlarından birinin de "müzik kuramları eğitimi" olduğu söylenebilir.

Müzik kuramları eğitiminin amacı, müzik eğitiminin türüne, düzeyine ve içeriğine bağlı olarak değişiklik göstermesinin yanı sıra her müzik eğitiminde geçerli olan birtakım genel amaçlar müzik kuramları eğitiminin de temel amaçlarıdır (Uçan, 1997:168-169).

Bu çalışmanın amacı da; bu kaynaklarda müzik eğitiminin genel, özengen ve mesleki boyutlarında müzik ile ilgili hemen herkes için faydalı olabileceği düşünülen müzik kuramları eğitiminin yanı sıra müelliflerin bizzat kendi bilgi ve deneyimlerine dayanan müzik eğitimi üzerine tavsiyelerinin de olup olmadığını belirlemek ve bunların neler olduğunu ortaya koymak olarak belirlenmiştir. ,

2. Yazılı Kaynaklar

Bu bölümde, incelenen IX. ila XVII. yüzyıl Türk müziği yazılı kaynaklarının muhteviyatı, müellifleri ve bu yazılı kaynaklarda tespit edilen müzik eğitimi üzerine tavsiyelere yer verilmiştir.

2.1. IX - XIV. yy Yazılı Kaynakları

2.1.1. El- Kindi'nin Musiki Risalesi

El- Kindi, musikiye dair eser yazan ilk İslâm filozofudur. Asıl adı Ebû Yusuf Ya'kub b. İshak'tır. Basra'da doğmuştur. İslam dünyasından Latinceye çevrilen eserleriyle Kindî, Batı'da da haklı bir üne kavuşmuştur. Birçok ilimde ihtisas sahibi olan el-Kindi'nin musiki sahasında; seslerin tertibi, beste yapma, musikinin unsurları, usul, musiki âletleri ve musiki- şiir münasebetlerini konu alan on adet eseri tespit edilmiştir (Sezikli, 2007:8).

Rauf Yekta'ya göre İslamiyet; Arapları, İranlıları ve Türkleri tek bir millet gibi bir grupta toplamıştır ve bu üç milletin lisanlarında hiç farklılık olmamıştır. Bu nedenle Türk müelliflerin çoğu Arapça ya da Farsça yazmışlardır (Yekta, 1986-27). İslam medeniyeti tarihi yazan batılı tarihçiler eserlerini Arapça yazan Türk alimlerine "Arap", Farsça yazan Türk alimlerine ise "İranlı" demek yanlışına düşmeleri de bunun sonucu olduğu söylenebilir (Kalender, 1999:267, Arel, 1990:18)

Türk müellifleri de aynı çatı altında toplayan İslamiyet'te ilk musiki okulunu kuran, aynı zamanda musiki ilminin kurallarını ortaya koyan ve musiki konusunda teorik eser kaleme alan ilk filozof el-Kindi, Türk müziği yazılı kaynaklarının ilk örneklerini veren Farabi ve İbn-i Sina'ya da musiki ilminin kurallarının oluşmasında öncülük yapmış olmasından dolayı; Türk müziği yazılı kaynaklarının oluşmasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Kindi'nin müzik eğitimi üzerine düşünceleri ve tavsiyeleri de bu nedenlerden dolayı önemli görülmüştür.

El-Kindi, Musiki Risalesi'nde ud çalarken parmakların nasıl kullanılacağı konusunda önemli ve ayrıntılı bilgiler verir, egzersizler gösterir ve öğretmenin olumlu etkisinden söz eder; "bu teknikleri bu sanatın ehilleri bilmektedir. Bütün bunların bizzat onlardan pratik bir şekilde alınması, meşk edilmesi ve öğrenilmesi kitaplardan daha faydalı ve çabuk olur…en akıllılarını ve çabuk anlayanlarını hariç tutacak olursak insanların çoğu bu işi kitaptan öğrenemez" demektedir (Arslan, 2007:94-95).

2.1.2. Safiyyüddin-i Urmevi'nin Şerefiyye Risalesi

1216 yılında Urumiye'de doğdu. Yaşadığı zamanın hem musiki nazariyesini hem de pratiğini iyi bilen Safiyyüddîn, musiki nazariyatı ile ilgili Kitabü'l-Edvar ve Er-Risaletü'ş-Şerefiyye adlı iki kitap yazmıştır. İki saz mucidi de olan Safiyyüddîn, eski Grek musiki mirasını da selefi Farabi ve İbn-i Sina'dan alarak kendi alanında otorite olmayı başarmıştır. Yaşadığı dönemin en büyük musiki nazariyecisi olarak kabul edildiğine şüphe yoktur. Kendisinden sonra (özellikle XV. yüzyılda) yazılan birçok musiki yazmasının temel kaynağı olmuş, sistemci ekolün kurucusu olarak kabul edilmiş ve birçok müellif tarafından takip edilmiştir. Kaynaklarda Farabi ve İbn-i Sina kadar kendisine de yer verilmiştir. Yazdığı iki kitap birçok müellif tarafından kaynak gösterilmiş ve bazı konular tamamen Safiyyüddîn'in ele aldığı gibi ele alınmıştır. Kutbuddîn-i Şîrâzî, Abdülkadir Merâgî, Alişah b. Hacı Büke, Ladikli Mehmet Çelebi, Fethullah Şirvânî bu müelliflerden birkaçıdır (Arslan, 2009:100).

Safiyyüddîn'in Şerefiyye Risalesi bir mukaddime ve beş makaleden oluşmaktadır. Risale'nin beşinci makalesinin "beste yapımı" adlı üçüncü bölümü incelendiğinde öğretmenin öneminin vurgulandığı ve bir müzik aleti çalmak için maharetli birinden ders alınması gerektiği üzerine tavsiyeler verildiği görülmektedir: "bir müzik aleti veya mızrap kullanma keyfiyetini öğrenmek için mahir bir ustanın gözetiminde olmak gerekir. Çünkü bir alet çalmanın birçok çeşitli teknikleri vardır" demektedir (Arslan, 2007:384).

2.2. XV - XVII. yy Yazılı Kaynakları

2.2.1. Abdülkadir Meragi

Abdülkadir Meragi (1353–1435), Türk musikisi tarihinin gelişim sürecinde adından sıkça bahsedilen ve çok önemli bir musiki üstadı olduğu halde hayatı, kişiliği ve musiki yönü hakkında ülkemizde yeterince çalışma yapılmamış olan şahsiyetlerdendir (Kolukırık, 2010-227). Birçok kaynakta anadili olan Türkçeden başka Arapça ve Farsçayı da iyi bilmesinin yanı sıra bestekar, nazariyatçı, şair, ressam, hafız ve hattat olduğundan söz edilmektedir (Özalp, 2000:326).

Abdülkadir hakkında ilk ciddi yayını Rauf Yekta Bey, daha sonra da Murat Bardakçı yapmıştır (Özalp, 2010:323). Son yıllarda ise birkaç yazma eseri üzerine lisansüstü tez çalışması yapılmıştır.

Abdülkadir Meragi muhteviyatı açısından birbirine benzeyen altı adet musiki kitabı yazmıştır; Camiu'l-Elhan (nağmelerin topluluğu), Makasidu'l-Elhan (nağmelerin amaçları), Şerh'ul-Kitab'ul-Edvar (Safiyüddin'in Kitabul-Edvar'ının Farsça açıklamasıdır), Fevaid-i Aşere (on faide), Zübdet'ül-Edvar, Kenz'ül Elhan (nağmelerin hazinesi). Bu kitapların birbirini tamamlar şekilde olduğu ve bir kitapta tümü ifade edilmemiş konuların, ötekinde açıklandığı görülür. Örneğin, Makasidu'l-Elhan'da çalgı adlarını verir, Camiu'l-Elhan'da açıklar, Fevaid-i Aşere'de ise, bir kısmını şekilleri ile gösterir (Bardakçı, 1986:139).

Abdülkadir Meragi'nin araştırma konusu ile ilgili olarak üç eseri dikkat çekmektedir; Camiu'l-Elhan, Makasidu'l-Elhan ve Şerh'ul-Kitab'ul-Edvar. Camiu'l-Elhan mukaddime, 12 bab ve hatime-

den, Makasidu'l-Elhan ise mukaddime, 12 bab ve hatimeden meydana gelmiştir. Camiu'l-Elhan'ın Hatime bölümünün ilk kısmında ve Makasidu'l-Elhan'ın 10. bab'ında "musikiye yeni başlayanlara meclis adabı" ile ilgili olarak tavsiyeler verilir: "Bu fenni uygulayacak kimselerin, güvenilir, doğru, sabırlı, iyi huylu, mütevazi, iyiliksever, güler yüzlü, etkileyici ve doğru sözlü olması gerekir… Okumasına, söylemesine ve çalmasına haddinden fazla güvenmemelidir… Eğer halk mecliste ona az iltifat ederse sinirlenmeyecek. Eğer o müzik çalarken meclistekiler kendi aralarında konuşurlarsa moralini bozmayıp hatta daha yavaş söyleyerek insanların birbirini duymasını sağlayacak. Kendisi de halkın gizli sözlerine kulak vermemeye çalışacak...Kendisinin istenilmediğini anlarsa çabucak meclisi terk edecek. Uzun lafın kısası eline, diline, gözüne sahip olacak" (Sezikli, 2007:257-258, Kolukırık, 2010:238, Karabaşoğlu, 2010:224).

Şerh'ul-Kitab'ul-Edvar bir mukaddime, bir makale ve bir hatimeden meydana gelmektedir. Hatime bölümü, "zevaid-i fevaid" yani "yararlı bilgiler" adlı bir makaleyi ihtiva etmekte ve musikiye başlayanlara öğütler vermektedir (Bardakçı, 1986:145). Abdülkadir Meragi bu eserinde musiki ilminin araştırılması ve anlaşılması için hem nazari hem de uygulamanın beraber yapılmasına dikkat çekmektedir; "şimdi bilinmelidir ki bu fakir hakirin bu konuları ele almaktaki amacı…bizzat bu fenni araştırmaktır. Çünkü bu ilmi araştırmak ve tamamlamak için ilim veya amel tek başına yeterli değildir; ilim ve ameli bir araya getirerek bunlara da zevki eklemek gereklidir…edvar sahibi (Safiyyüddin el-Urmevi) musiki konusunda ilmi ve ameli (nazari ve uygulamalı) müziği bir araya getirmiştir" demektedir (Kolukırık, 2009:270-271).

2.2.2. Bedr-i Dilşad'ın Murad-Namesi

1404-5 yılında doğan şair, Murad-namesini 1427 yılında tamamlamıştır. Bu eser manzum bir Türkçe tercüme olup Sultan II. Murad'a ithaf edilen mesnevilerden biridir. Murad-Name hem Türk Dili ve Edebiyatı Tarihi bakımından hem de muhteva zenginliği itibariyle çok çeşitli yönlerden değer taşımaktadır. Murad-name bütünüyle telifi bir eser değil, Emir Unsurü'l-Maali Keykavus tarafından oğlu Geylan Şah'a yazdığı Kabus-name'nin (Nasihat-name) manzum bir tercümesidir (Ceyhan, 1997:23-46).

Murad-name'nin 34. bölümü klasik Türk musikisinin menşe ve nazariyatına dair ayrıntılı bilgi vermesi bakımından, bu ilim sanat dalıyla uğraşan araştırmacıların ilgisini çekmiş, bir çok makalede söz konusu edilmiştir. Bedr-i Dilşad, Murad-Namesinin 34. Bölümünde çalgıcılığın ameli (uygulamalı) olduğu halde ilmi (teorik) tarafının da bulunduğunu, nazariyat ve uygulama arasında sıkı bir ilişki bulunduğunu belirtmiş, fakat ilk olarak teorik bilgilerin edinilmesi gerektiğini anlatmıştır. Çalgıcının ise makamların asıllarını, dallarını, zamanını, vuruşunu bilip anlamak için ise ciddi çalışması gerektiğini belirtmiştir (Ceyhan, 1997:149).

2.2.3. Hızır bin Abdullah'ın Kitab-ı Edvarı

XV. yüzyılda yaşayan büyük Türk musikişinaslardandır. Sultan II. Murad'ın emri ile Türk Musikisi Nazariyatı üzerine Kitab-ı Edvar adlı eserini Türkçe telif etmiştir.

Hızır bin Abdullah Edvar'ında şu tavsiyeleri ile nasıl üstat olunacağı hakkında bilgiler vermektedir: "imdi sen dahi dilersen kim bu ilimden haberdar olasın, bir üstada hizmet eyle kim sen dahi üstaddan faide bulasın. Sen dahi ya iki perde, iki avaze, ya iki şube birbirine cem edesin, bir ad veresin, üstad olasın" (Behar, 2006:29).

2.2.4. Amasyalı Şükrullah'ın Edvar-ı Musikisi

İkinci Murat ve Fatih Sultan Mehmet'in yakınında bulunan ve önemli görevler ifa eden Şükrullah'ın iyi bir eğitim gördüğü anlaşılmaktadır. İlim meclislerinde ve önemli günlerde padişahın hep yakınında olmuştur. Siyasi görevlerle sultanların güvenini ve sevgisini kazanan Şükrullah, ilim meclislerinde de kendini iyi yetiştirdiği için halk tarafından seviliyordu. Hem dinî ilimlerde, hem edebiyatta, hem tarihte, hem de musiki'de eser telif edecek seviyede ilim ve irfan sahibi idi. Siyasi görevlerden sonra bir süre de Bursa kadısı olarak görev yaptı. Bazı eserlerini de burada yazmıştır. Cami'u'd-da'vât isimli eserini 1463-1464 tarihleri arasında Bursa'da yazmıştır. Siyasi görevlerinin yanı sıra Türkçe, Arapça ve Farsçayı çok iyi seviyede kullanan Şükrullah, üç dilde de eser telif etmiştir. İkinci Murat'ın emriyle Türk musikisinin temel kitaplarından birisi olan Safiyüddîn Abdü'l-Mü'min el-Urmevî'nin Kitabu'l-Edvâr isimli eserini Arapçadan Türkçeye tercüme etmiştir (Kamiloğlu, 2007:4-5).

Amasyalı Şükrullah, Edvar-ı Musiki adlı eserinin 27. bölümünde musiki ilmi ile ilgilenenlere çeşitli nasihatler vermiştir. Davranışların ve hareketlerin edepli, adaplı olması gerektiği ayrıca ibadetlerin aksatılmaması tavsiye edilmiştir. Az uyumak, az yemek, az konuşmak ve az giyinmek gerektiği söylenmiştir. Ayrıca sohbetler için güzel hikayeler ve hoş sözler öğrenilmeli, kadınlarla sohbetten kaçınılmalı, sesleri daima güzel olmalı ve sesi bozan şeylerden kendini sakınmalı. Saz çalmak isterse de bunu cahillerden gizli tutmalı. Zanaat ehlinden olduğunu söylememeli demektedir (Kamiloğlu, 2007:27).

2.2.5. Yusuf Kırşehri'nin Edvarı

Yusuf Kırşehri XV. yüzyılda yaşamış ve bir musiki nazariyatı telif etmiş bir Türk müzikoloğudur (Öztuna, 1990:501). Yazmış olduğu kitaba bakarak o zamanın ilimleriyle ileri düzeyde ilgilenmiş ve yaşadığı zamandan önceki musiki yazarları ve eserlerini de iyi tayin edip sistem olarak çok iyi öğrenmiştir. Özellikle musiki çalgılarıyla ilgili önemli bilgiler vermesi ve Risale-i Musiki eserinin üçüncü bölümünde ele aldığı tambur metodu da onun iyi bir icracı olduğunu göstermektedir (Yıldız, 2010:20).

Kırşehri Edvarında müzik eğitimi hakkında bazı ipuçları bulunabilmektedir. Musiki ilmini bilmenin yanı sıra bunu uygulamanın gerekliliğini de vurgulanmaktadır. Müzik eğitiminde öğretici, eserde üstat olarak tanımlanır ve nasıl üstat olunur bu konuda bilgiler yer almaktadır. Üstadı tanımlarken onu kâmil üstat olarak tanımlar ve bu tanıma göre, kendi okumuş, bilmiş, işitmiş ve öğrenmiş olan üstadın hizmetine girmekle başladığını; üstadın öğrenciyi eğitmesi gerektiği, böylece kişinin müziği bilip üstat olabileceğini belirtir.

Metinde çalgı çalmadan önce makam konusunu bilmek gerektiği vurgulanır. Yani önce teori sonra uygulama gelmektedir. Edvar kitabında çalgılar kısmının sonda yer alması belki de bu nedene dayanmaktadır.

Kırşehri müziği öğrenmek isteyenler için tavsiyelerde bulunurken, usulün önemi üzerinde durur ve usulün önce eğitimle öğrenilmesini ama öğrenmenin yeterli olmadığını vurgular ve bunu bir hikaye ile açıklar. Bu hikayede Safiyyüddin Urmevi, "alemde hiçbir ilim var mı dur ki ben onu bilmezem" diyen Ebu Ali Sina'nın bu sözünü duyar ve çıraklarını yanına yollar. Ebu Ali Sina çırakların okuduğu nevbeti mürettep'i dinler ve hayran kalır. Bu ilmi öğrenmeye başlar ve tüm makamları ve aslını öğrenir fakat beste yapmak için vuruş ve usüle hakim olamaz. Çok uğraşır fakat aciz kalır (Doğrusöz, 2007:25-29-30-127).

Saz çalmak ve şarkı söylemek isteyenlere ayrı ayrı tavsiyelerde bulunur. Bu kısımda yer alan bilgiler, bir nevi nasihatname niteliğindedir. Şarkıcılığa başlamak isteyenlere üç yol önerilir. Birinci *kabl*, ikinci *maa,* üçüncü *bad*. Kabl; ön, önce, evvel anlamına gelip, bir şarkıya başlamanın üç yolundan ilkidir, şarkıcılık öğrenmek isteyen kişi önce darp vurup ondan sonra şarkıyı okuma/seslendirmeye geçer. Maa; ile, beraber anlamındadır ve bir şarkıya başlamanın üç yolundan ikincisidir. Burada şarkıcılık öğrenmek isteyen kişi darp vurma ile şarkıyı birlikte okur/seslendirir. Bad; sonra anlamına gelir üstatların oluşturduğu üç isimden sonuncusudur ve önce şarkıyı okuyup/seslendirip sonra darbı vurulur. Kırşehri, edvarında müzik ilmini bilmenin yanı sıra uygulamanın gerekliliği üzerinde durur ve bugün "*meşk"* denilen usulü dile getirerek uygulamadan yani üstat hizmetine girip eğitim almaktan söz eder. Terkip yapabilmek için terkipleri, avazeleri ve bu ilmi iyi bilmek, bir *üstadın* hizmetine girip eğitim alıp, üstat olmak gerekir. Bu uygulamaların özellikle *kavî* (bilgisi, icracısıyla güçlü) *üstadından* öğrenilmesi gerektiği vurgulanır (Doğrusöz, 2007:128).

2.2.6. Alişah B. Hacıbüke'nin Mukaddimetü'ı-Usul Adlı Eseri

Alişah, Herat'ta Hüseyin Baykara ve Ali Şir Nevai'nin himayesinde yetişmiş ve ün kazanmış bir musiki bilginidir. Hayatı hakkında pek fazla bilgiye sahip olamadığımız bu şahıs, daha çok musiki nazariyatı üzerine yazmış olduğu Mukaddimetü'l-Usul adlı eseriyle tanınmaktadır (Çakır, 1999:6).

Musiki ilmini öğrenme metodu ve öğrencilere tavsiyeler başlıklı bölümde, öğrencilere makamlarda tabakaların uyum kaidelerinden bahsederek "işte öğrencilerin bunları öğrenmesi diziler topluluğunun özelliklerini, sübutunu ve yerlerini tam bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Zira bunlara riayet musiki seslerinin değerlenmesine ve kabul görmesine sebep olur…musiki ilminde ana hedeflerin başında mükemmel bir uyumun sağlanması gelir ve öğrencilerin en önemli hedefi bunu öğrenmek olmalıdır. Zikredildiği gibi tam bir uyum ortaklaşmaya ve genel uyuma bağlıdır (Çakır, 1999:33-34)." şeklinde bir öğrenme metodu sunarak tavsiyelerde bulunmaktadır.

Çalgı eğitimi ile ilgili olarak, Alişah b. Hacıbüke, musiki öğrencisi kesinlikle hoca ile çalışması gerektiğini, bu sayede çalgıya, mızraba ve tellerin baskı yerlerine hakim olacağını vurgulamaktadır. Ayrıca, iyi bir hoca ile çalışan öğrencinin bu kadarını öğrenmesinin yanı sıra vetedler ve fasılları da aynı şekilde icra edebileceğini belirtmektedir (Çakır, 1999:60). Baskılı sazlarda (ud vs.) iyi akort yapabilmek için musiki ilminin iyice kavranması gerektiğini belirtmekte ve baskılı sazların zorluğunu ise şu şekilde belirtmektedir: "gerçekten Allah musiki icracılarına başarı versin. Zira baskılı sazlarda notaların çok güzel çıkarılması zordur (Çakır, 1999:106)".

2.2.7. Fethullah Şirvani'nin Musiki Risalesi

Fethullah Şirvani, isminden de anlaşılacağı gibi Şirvanlıdır. Uluğ Bey'in kurduğu medresede öğrenim görmüştür. İlim tahsili için dönemin ilim merkezi olan Semerkant'a gitmiştir. Burada 5 yıl süren tahsil dönemini tamamladıktan sonra Şirvan'a dönmüş medreselerde ders vermeye başlamıştır. Hocası Kadızade'nin tavsiyesi ile II. Murad döneminde Anadolu'ya gelmiş ve Kastamonu'da ikamet ederek burada öğretim görevini sürdürmüştür. Burada birçok talebe ve ilim adamı yetiştirmiştir. Kelam, Tefsir, Astronomi ve Matematikle ilgili eserleri ve Şerhlerinin yanı sıra musiki ile ilgili "mecelletun fi'l-Musika adlı eseri bu alandaki tek eseridir. Bu risalesini Fatih Sultan Mehmed'e ithaf etmiştir (Akdoğan, 2009:22-23-24-25).

Şirvani risalesinde musiki ilmini öğrenmek isteyip de (teferruatı çok olduğu için) buna cesaret edemeyenlere şu tavsiyede bulunmaktadır: "…ey temaşa sahnesinde tadı hoşuna gidecek şeyleri isteyen, fikirler sahasında süsü sana şevk verecek nesneyi araştıran, şeref makamlarında yükselme-

ye meftun olan, övgü külçelerin elde ederek meşhur olmak isteyen kişi! Zarafetinde bazı kelimeler sıralanmış olan musiki ilminde istediklerinin özünü ve aradıklarının en isabetlisini bu risalede sana takdim ettim. Bu risaleyi eline aldığın, ona emek ve gayret verdiğin zaman, arzu ettiğine erişmiş ve musiki konusunda bilgi zenginliğine kavuşmuş olursun" (Akdoğan, 2009:63).

2.2.8. Ali Ufki'nin Mecmua-i Saz u Söz'ü

Ali Ufki Bey Polonya asıllıdır. Polonya kaynaklarına göre 1610 yılında doğmuştur. Çeşitli kaynaklarda farklı isimlerle anılmaktadır. İstanbul'a nasıl geldiği ile ilgili kesin bir bilgiye ulaşılmamasının yanı sıra iyi bir eğitim almış olduğu tahmin edilmektedir. Ali Ufki yazarlığının ve pek çok uğraşısının yanı sıra bestecilik ve icracılık yönü de vardır ve sarayda içoğlanı, müzisyen ve müzik hocası olarak 19 yıl hizmet etmiştir (Cevher, 1995:5-6-7, Behar, 2005:18).

Ali Ufki'nin doğrudan doğruya musiki ile ilgili olarak üç adet el yazması olduğu bilinmektedir: ilki, mecmua-i saz u söz; ikincisi mecmua-i saz u söz'ün müsveddeleri ve üçüncüsü ise mezmurlar'dır. Musikiye ilişkin en kapsamlı eseri mecmua-i saz u söz'dür (Behar, 2005:46). Bu eserlerinin yanı sıra Saray-ı Enderun adlı eserinde de musiki ile ilgili önemli bilgiler olduğu söylenebilir.

Bilindiği gibi Osmanlı/Türk musikisi geleneğinin usul kalıplarının üç temel müzikal işlevi vardır. Bunlar ritmik, formel ve pedagojik işlevlerdir (Behar, 2008:137). Ali Ufki de mecmua-i saz u söz'ün müsveddeleri [Turc 292] adlı yazmasında, öncelikle tavsiyelerine kendi deneyimlerine dayanarak, bütün usulleri ezbere öğrenmeyi ve sonra da eserleri usullerini vurarak öğrenip icra etmeyi salık vermeyle başlar. Nitekim Ali Ufki'ye göre eser öğrenmenin, ezberlemenin, repertuarını genişletmenin, eser icra etmenin ve bestelemenin temelinde usul bilgisi yatmaktadır. Ali Ufki'nin şu sözleri ile konuyu özetleyebiliriz: "eğer meşk haneye gidersen önce kudüm, daire ve zil ile bütün usulleri vurmayı öğren…ve bir şey (bir eser) öğreneceğin zaman şarkı söyle ve usul vur ve bu usul üzerinde şarkı söylerken [eseri] ezberine alabilir ve yazabilirsin (Behar, 2008:86)".

2.2.9. Kantemiroğlu Edvarı

Tanınmış bir devlet adamı, tarihçi ve oryantalist olmasının yanı sıra Türk musikisi alanında da yaptığı çalışmalarla adını duyuran Prens Dimitrie Cantemir, hayatının uzun bir bölümünü II. Süleyman (1687–1691), II. Ahmed (1691–1695), II. Mustafa (1695–1703) ve III. Ahmed'in (1703–1730) saltanatları döneminde İstanbul'da geçirmiştir.

Müziğe karşı doğal bir yeteneği olan Prens Dimitrie ilk musiki bilgilerini Enderun'da edinmesinin ardından bu alanda kendini yetiştirmiş ve Türk musiki nazariyecisi, besteci ve tambur icracısı olarak şöhret kazanmıştır. 1700 yılı civarında Türk musikisi tarihinde Kantemiroğlu Edvarı diye anılan, Kitâbu İlmi'l-Mûsikî alâ Vechi'l-Hurûfât adlı Türkçe bir musiki kitabı yazmış ve bu eseri Sultan II. Ahmed'e sunmuştur. İki bölümden oluşan bu kitabın birinci kısmı, Türk musikisinin perde, makam ve usulleri hakkında birtakım teknik bilgileri içermektedir. İkinci bölüm ise 350'nin üzerinde XVI. ve XVII. yüzyıllarda bestelenmiş olan peşrev ve semailerin notasının verildiği bir koleksiyondan oluşmaktadır (Yeprem, 2007:5-6-26).

Ali Ufki ile aralarında yarım yüzyıl kadar zaman farkı bulunan Kantemiroğlu, edvarında; usullerin yazı yolu ile öğretmek konusunda kuşkulu olduğunu belirtmektedir. Adı geçen usul kalıbını ve yazısını göstererek her birisinin niteliğine göre uygulamasını yapmak için olgun üstat ve usule bağlı bir kimseden öğrenilmesi gerektiğini, zira usulün vezninin yalnız yazıdan bulunmasının zor olduğuna dikkat çekmektedir (Behar, 2008:85).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

3. Sonuç

Bu çalışmada, IX - XVII. yüzyıl Türk müzik yazmaları üzerine yapılan çalışmalar incelenerek bu yazmalardaki müzik eğitimi üzerine tavsiyeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Türk müziği yazılı kaynakları incelendiğinde verilen tavsiyelerin genellikle çalgı eğitiminde "müzik eğitiminin temel öğesi" olan öğretmenin önemi üzerine olduğu, çalgı eğitiminde teorik bilginin önemi vurgulandığı ve uygulamaya geçmeden teorik bilginin kazandırılması gerektiği üzerinde durulduğu görülmüştür. Musiki ilmi ile uğraşanlar için bu ilmin araştırılması ve anlaşılması için bir anlamda "müzik kuramları eğitiminin" hem nazari hem de uygulamalı olarak beraber yapılmasının gerekliliğine dikkat çekilmekte, nazariyat ve uygulama arasında sıkı bir ilişkinin bulunduğu belirtilmektedir. Usul gibi, doğru şarkı okumak gibi musikide uygulama kısmının iyi şekilde öğrenilmesinin ve üstat olmanın birinci gereğinin yetenek, ikincisinin ise iyi bir üstat ile meşk edilmesi olduğu belirtilmektedir. Özetle, el-Kindi, Safiyyüddin ve Meragi: çalgı eğitiminde öğretmenin önemini vurgulamakta, Bedr-i Dilşad: çalgı eğitiminde teori ve uygulama ilişkisi üzerinde durmakta ve teorinin önemini belirtmektedir. Şükrullah: musiki ile ilgilenenlere adap ile ilgili çeşitli nasihatler vermekte, Kırşehri: örnek olarak ney öğretimini vererek, nasıl iyi bir müzik öğretmeni olunacağı ve çalgı öğretiminde teorik bilginin önemi üzerinde durmaktadır. Saz çalmak isteyen ve şarkı söylemek isteyenlere de tavsiyeler vermekte ve meşk'in önemi üzerinde durmaktadır. Alişah b. Hacıbüke ise; uyumun önemi, çalgı eğitiminde öğretmenin ve teorik bilginin önemi üzerinde durmakta, Ali Ufki, Kantemiroğlu da; müzik eğitiminde usulün uygulamalı öğretimi üzerine tavsiyelerde bulunmaktadır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Akdoğan, B. (2009). *Fethullah Şirvani ve Musiki Risalesi, mecelletun fi'l-musika*. Bilge Ajans, Ankara

Arel, H. S. (1990). *Türk Musıkisi Kimindir*? Kültür Banlığı Yayınları/865, kültür eserleri dizisi/112, Ankara

Arslan, F. (2007). *Safiyüddin-i Urmevi ve Şerefiyye Risalesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalı, Ankara

Arslan, F. (2009). *Mûsikî Nazariyecisi ve Efsanevi Kişilik Olarak Urûmiyeli Safiyyüddîn*. C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi XIII/1, Sivas

Bardakçı, M. (1986). *Maragalı Abdulkadir*. Pan yayıncılık, İstanbul

Behar, C. (2005). *Musıkiden Müziğe, Osmanlı/Türk müziği: gelenek ve modernlik*. YKY yayınları 2243, İstanbul

Behar, C. (2006). *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz, geleneksel Osmanlı/Türk müziğinde öğretim ve intikal*. YKY yayınları 1086, İstanbul

Behar, C. (2008). *Saklı Mecmua Ali Ufki'nin Bibliotheque Nationale de France'taki [Turc 292] Yazması*. YKY Yayınları 2590, İstanbul

Can, M. C. (2010). *Türk Müziği Yazılı Kaynakları ve Türk Müzik Kuramı Tarihi ders notları.* Ankara

Cevher, M. H.(1995). *Ali Ufki Bey ve Haza Mecmu'a-i Saz ü Söz*. yayımlanmamış doktora tezi, EÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, İzmir

Ceyhan, A. (1997). *Bedr-i Dilşad'ın Murad-Namesi*. MEB Yayınları: 2949, İstanbul

Çakır A. (1999). *Alişah b. Hacı Büke (?-1500)'nin Mukaddimetü'l-Usül adlı eseri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalı, İstanbul

Doğrusöz, N. (2007). *Hariri Bin Muhammed'in Kırşehri Edvarı Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul

Kalender, R.(1999). *XV. Yüzyıla Kadar Arap İran ve Türk Musikisinin Kısa Tarihçesi*. AÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, cilt 39,http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/779/9973.pdf (01.08.2010)

Kamiloğlu, R. (2007). *Ahmed Oğlu Şükrullah ve "Edvâr-ı Mûsıkî" Adlı Eseri*. Yayımlanmamış doktora tezi, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalı, Ankara

Karabaşoğlu, C. (2010). *Abdülkādir-İ Merâgî'nin Makāsidu'l-Elhân Adlı Eseri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalı, İstanbul

Kolukırık, K. (2010). *Abdülkadir Merağı'nin Hayatı, Kişiliği ve Musiki Yönü*. Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 15:1, s. 227-252

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Özalp, M., N. (2000). *Türk Musikisi Tarihi*. I. Cilt, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3109, İstanbul IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu 15-17 ARALIK 2010 Marmara Üniversitesi 446

Öztuna, Y. (1990). *Büyük Türk Musikisi Ansiklopedisi II*. Ankara

Sezikli, U. (2007). *Abdülkâdir Merâgî ve Câmiu'l-Elhân'ı*. Yayımlanmamış doktora tezi, MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalı, İstanbul

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi*. Müzik ansiklopedisi yayınları, Ankara

Yeprem, G. (2007). *Dimitri Cantemir Edvarı'nın Makam Kavramı Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalı, İstanbul

Yıldız, K. (2010). *Tercüme-i Risale-i Musiki ve İlm-i Edvar-ı Musiki Çeviri Yazı İnceleme-Karşılaştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Folklor Müzikoloji Anabilim Dalı, Sakarya

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSELERİNDE UYGULANAN BİREYSEL SES EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Gülşah BAŞARAN TANRIÖVER, F.M.G Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

ÖZET

Bu araştırmada, araştırma konusu olarak seçilen Bireysel Ses Eğitimi öğretim programı Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin ve Bireysel Ses Eğitimi dersinin amaçlarının gerektiği şekilde verilmesine olanak sağlayan bir öğretim programıdır. Yine bu araştırmada, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri'nde okutulan Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programının ses eğitimi açısından önemi, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin kuruluşu ve kuruluşundan itibaren günümüze kadar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan ve uygulanan Bireysel Ses Eğitimi öğretim programları incelenmiştir. Bireysel Ses Eğitimi öğretim programlarında; programın amaçları, programın temel yaklaşımı, programın yapısı, incelenmiş, öğretim programlarının Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri ve Bireysel Ses Eğitimi dersi amaçlarına uygunluğu ile aralarındaki farklı ve ortak yönler açısından karşılaştırma yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Ses, Bireysel Ses Eğitimi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı.*

1. Giriş

Müziğin, insanlık tarihi kadar eski geçmişe sahip olan ve hayatımızda önemli yer tutan bir olgu olduğu ve varlığını hayatımızda hissettiren bu olgunun etkilerini, toplumun değişimi, gelişimi ve etkileşiminde oldukça hissettirdiği söylenebilir. Müzik eğitimi ise, bir müziksel davranış kazandırma veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma sürecidir. "Bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerinin insan yaşamındaki yeri ve önemi nedeniyledir ki müzik, hem etkili bir eğitim aracı, hem de önemli bir eğitim alanı haline gelmiştir" (Uçan,1994,s.18). Ayrıca müzik eğitimi, sanat eğitiminin önemli uygulama alanlarındandır. Bu eğitim süreci bireyin müzik yeteneğini geliştirmeyi, müzik kültürü kazandırmayı, müzikten yararlanabilmeyi öğrenmesini, gerçekleştirmeyi amaçlar. Toplumsal yönden ise, ortak müzik kültürünün korunmasını, pekiştirilmesini, çağdaş müzik kültürünün kazandırılmasını ve ortak değerlerin müzik yoluyla güçlendirilmesini amaçlar. (Küçüköncü, 2006: s.19–20)

Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde müzik eğitim ve öğretimi sanatsal davranışları kazandırmayı amaçlar. Orta öğretim kademesinde yer alana Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin amaçları; Güzel sanatlar doğrultusunda eğitim ve öğretimleri, yüksek öğretim programlarına hazırlanmaları, alanlarında araştırmacılığa yönelik yaratıcı kişiler olarak yetiştirilmeleri, milli ve milletler arası sanat eserlerini tanımaları doğrultusundadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008,s.7). Bu amaçların, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerine uygulanması ise, Milli Eğitim Bakanlığı müfredatında yer alan çeşitli öğretim programları ile gerçekleştirilmektedir.

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri öğretim programlarında yer alan ve şu anda ders olarak okutulan ”Bireysel Ses Eğitimi” öğretim programının, dersi alan öğrencinin ses değişimi, gelişimi ve eğitimi açısından önemi büyüktür. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde okuyan öğrenciler Bireysel Ses Eğitimi için en uygun yaştadırlar. Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri öğretim programında yer alan müziksel işitme, okuma, yazma ve koro gibi ses kullanımını gerektiren derslerde verimin artırılması, bireysel ses eğitimi öğretim programının eksiksiz bir şekilde verilmesi ile sağlanabilir.

1.1. Bireysel Ses Eğitimi

İnsan yaşamında sesin, konuşmak ve müzik yapmak gibi iki önemli yeri vardır. Müzik yapmaya yarayan diğer araçların oluşturamadığı çeşitli renklerin tümünü içeren insan sesi dilden aldığı güçle etkinliğini bir kat daha artırmış, kendine özgü teknik ve yöntemleriyle de müzik yapmaya yarayan diğer araçların yanında değerli ve tutarlı yerini almıştır. (Milli Eğitim Bakanlığı,2008;8)

Ses eğitimi ile ilgili olarak, içeriği birbirine benzeyen ve bazen de farklılıklar gösteren pek çok tanım mevcuttur.

Çevik ses eğitimini ,”Bireyin sesine, anatomik ve fizyolojik yapı özelliklerine uygun olarak sanatsal ve eğitsel amaçlar doğrultusunda belirli bir teknik ve müziksel duyarlılıkla doğru, güzel ve etkili kullanabilmesi için gerekli davranışları kazandırma sürecidir.” şeklinde açıklamıştır.

Ses eğitimi ile ilgili başka bir tanıma göz atacak olursak;

“Bireylere konuşma ve şarkı söylemede seslerini doğru, etkili ve güzel kullanabilmesi için gereken davranışların kazandırıldığı, içinde konuşma, şarkı söyleme ve şan eğitimi gibi basamakları barındıran disiplinler arsı özel bir eğitimdir.”(Töreyin,2008;82)

Diğer bir tanım ise, Yiğit(2004;312) tarafından yapılmış, ses eğitimini bireyin kendi sesini kendi yaşantısı yoluyla doğru, güzel ve etkili kullanabilme ile ilgili davranışları kazandırma süreci olarak tanımlamıştır.

Sonuç olarak, ses eğitimi ile ilgili yapılan bütün tanımlarda insanın müzik yapmada en etkili araç olan sesinin, müzik eğitiminin genel kapsamında çeşitli anatomik ve yapı özelliklerine uygun olarak, teknik ve müziksel duyarlılık içinde, doğru, güzel ve etkili kavramlarını tamamlayan bir eğitim şekli olması gerektiğinin vurgulandığını söyleyebiliriz.

2. Çalışmanın Önemi

Müzik eğitimi, müziksel davranışları kazandırmak ya da müziksel davranış değiştirme sürecidir. Bu süreç kapsamında yürütülen “Program geliştirme” eğitim sistemini bütün olarak ele almıştır. Yeni

program geliştirme yaklaşımı ile oluşturulan Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programı, öğrencilerin Güzel Sanatlar alanında ve onun amaçlarına göre teknik anlamda gelişmesine, kültürel faaliyetlere katılmasına, sosyal aktiviteler içinde olmasına, öğrenmeye dayalı etkinlikler içinde bulunmasına fırsat tanımaktadır.

Bu araştırmanın amcacı öncelikle Güzel Sanatlar ve Spor Liselerindeki Bireysel Ses Eğitimi dersinin öğrencilerin ses gelişimi, değişimi ve sağlığı açısından önemliliğini vurgulanması, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin kuruluşundan itibaren uygulanan Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programlarının incelenerek günümüze kadar gelen öğretim programları ile karşılaştırılmasının yapılması, öğretim programının içeriğinin Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin ve Bireysel Ses Eğitimi dersinin amaçları doğrultusunda hazırlanıp hazırlanmadığının araştırılmasıdır.

3. Yöntem

Bu araştırma tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Betimsel bir çalışma niteliğindedir. İlk aşamada Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde uygulanan Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programlarının tamamına ulaşılmış ve sonrasında bu programlar amaç ve içerik açısından, içerik analizi yapılarak incelenmiş, elde edilen bulgular maddeler halinde yazılmıştır.

4. Bulgular ve Yorum

4.1. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Kuruluşu ve Bu Liselerin Kuruluşundan İtibaren Bireysel Ses Eğitimi Derslerinin Milli Eğitim Bakanlığı Müfredat Programındaki Durumu

4.1.1. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Kuruluşu

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, kuruluşu seksenli yılların sonuna dayanan, başlangıçta mesleki müzik ve resim eğitimi almayı hedefleyen öğrencilerin eğitimine temel oluşturmaya yönelik eğitimin verildiği, günümüzde ise bu eğitime spor alanının da eklenmesi ile Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ismini alan eğitim kurumlarıdır. Türkiye de müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen en köklü atılımlardan biri hiç kuşkusuz Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümleri atılımıdır.(Uçan,1996;69) Bu atılımla genelde "müzik eğitimi "özelde "mesleksel müzik eğitimi" daha özelde ise "akademik doğrultulu hazırlayıcı-yönlendirici mesleksel müzik eğitimi" alanında orta öğretim düzeyindeki ana kurumlardan biri daha kurulup işlerliğe kavuşturulmuştur.(Uçan,1996;71)

İlk olarak 1989 yılında İstanbul da Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri olarak kurulan ve şu anda ismi Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri olarak değiştirilmiş bu kurumlar, Güzel Sanatlara ilgili ve bu alanda yetenekli gençleri ilköğretimden sonra yönlendirerek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yakın geçmişte ismi Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri olarak değiştirilen bu liselerin sayıları bugün 68'e ulaşmış ve ilgili dallarda öğrenim veren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci kaynağı olması açısından, önemli bir konuma gelmişlerdir.

4.1.2. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Uygulanan İlk Öğretim Programı Olan Temel Sanat Eğitimi Öğretim Programında Bireysel Ses Eğitimi Derslerinin Yeri

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri'nin kuruluşundan itibaren müfredat programları içerisinde yer

alan derslere baktığımızda müfredat programı içerisinde yer alması gereken bireysel ses eğitimi öğretim programının, ilk müfredat programında yer almadığı görülmüştür. Bu öğretim programında, "Ses eğitimi", "Toplu Ses Eğitimi" olarak düşünülmüş ve "Temel Sanat Eğitimi" öğretim programı içerisinde yer alan "Koro" dersi içeriğinde verilmiştir.

"Temel Sanat Eğitimi"adı altında verilen bu öğretim programı;

1- Ünitelendirilmiş program niteliğindedir.

2- Programın hedefleri maddeler halinde sıralanmıştır.

3- İçerik incelendiğinde konular solunumdan başlayarak ele alınmış ve hedefler; bilişsel, devinişsel ve duyusal aşamalı sınıflama basamakları göz önünde tutularak belirlenmiştir.

4- Programda amaca yönelik 30 madde bulunması ile birlikte, bu maddelerin 22 tanesi doğrudan Bireysel Ses Eğitimi ile ilgilidir. Kalan 8 madde ise doğrudan koro eğitimi ile ilişkilendirilebilir.

5- Programda ses eğitimi ile ilgili olan 22 hedefin, 10 tanesi bilişsel 12 tanesi ise devinişsel hedefler içerisinde yer almaktadır.

6- Öğretim programı konu bakımından incelendiğinde üniteler

— İnsan sesinin oluşumu ve korunması (amaç sayısı 5)

— Şarkı söylemede duruş ve solunum (amaç sayısı 6)

— Dil ve konuşma (amaç sayısı 4)

— Şarkı söylemeye giriş (amaç sayısı 8) başlıkları altında yazılmıştır.

"Temel Sanat Eğitimi" adı altında verilen bu öğretim programından sonra Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının, 30.12.1997 tarihli ve 177 sayılı kararı ile sadece koro dersine özel "Koro" dersi öğretim programı" kabul edilmiş, yine bu öğretim programında da ses eğitimi açısından sadece toplu ses eğitimine yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, Lise Ders Programı;1749). 1999 yılından 2006 yılına kadar öğretim programı bu şekilde uygulanmış, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 08.12.2006 tarihli 392 sayılı kararı ile " Bireysel Ses Eğitimi" dersi öğretim programı 2006–2007 öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlamak kaydı ile kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilmiştir.(M.E. B,2006)

4.1.3. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Uygulanan İkinci öğretim Programı Olan 2006–2007 Yılı Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programı

Bu öğretim programı Bireysel Ses Eğitimi Dersi İçin geliştirilen ilk program olması ile birlikte, programda konular; öğrencilerde doğru ve güzel şarkı söyleme, sesini doğru kullanma ve koruma alışkanlıkları kazandıracak nitelikte ele alınmış olup, program; üniteler, kazanımlar ve öğretim etkinliklerine dayalı olarak düzenlenmiştir. Yine bu öğretim programı Bireysel Ses Eğitimi dersinin amaçları doğrultusunda hazırlanmıştır.(Milli Eğitim Bakanlığı,2006;13)

2006–2007 Bireysel Ses Eğitimi Programı;

1- Ünitelendirilmiş programı niteliğindedir.

2- İlk programdaki hedef ve hedef davranışlar şeklinde yazılan program öğeleri bu öğretim programında kazanımlar başlığı altında yazılmıştır.

3- Öğretim programında ünitelerin dağılımı incelendiğinde;

— Sesin oluşumu ve insan sesi (kazanım sayıları 9)

— Ses eğitimi (kazanım sayıları 23)

— Repertuar (kazanım sayıları 4), olmak üzere 3 üniteden oluşmaktadır

4- Ses oluşumu ve insan sesi ünitesinde yer alan kazanımların hepsi bilişsel davranış basamağında yer almaktadır.

5- Ses eğitimi ünitesinde, hem bilişsel ve devinişsel davranış basamaklarına hem de duyuşsal davranış basamağında kazanımlarda yer verilmektedir.

6- Son ünite olan repertuar ünitesinde ise, kazanımların hepsi devinişsel davranış basamağında yazılmıştır.

2006–2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Bireysel Ses Eğitimi öğretim programının da, Bireysel Ses Eğitimi ders kitabının yer aldığını ancak Milli Eğitim Bakanlığı yayınladığı ders kitabı bulunmadığını görmekteyiz. Ancak, 2008–2009 öğretim yılında, öğretim programının yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı yayınladığı Bireysel Ses Eğitimi ders kitabı Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde okutulmaya başlanmıştır. Bireysel Ses Eğitimi dersinin, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde ilk okutulmaya başlandığı 2006–2007 öğretim yılında Bireysel Ses Eğitimi dersini haftalık ders programındaki ders saati 1 saat olarak belirlenmiştir.

4.1.4. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde 2007–2008 Yılında Uygulanan Üçüncü ve 2008–2009 Yılında Uygulanan Dördüncü Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programı

2006–2007 öğretim yılında kabul edilen bireysel ses eğitimi dersi öğretim programının, 2007–2008 ve 2008–2009 öğretim yıllarında uygulanan Bireysel Ses Eğitimi öğretim programı ile arasında öğretim programının ilke ve amaçları, programın temel yaklaşımı, yapısı, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme, üniteler ve süreleri, kullanılan semboller açısından herhangi bir fark olmadığı, sadece Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı Bireysel Ses Eğitimi ders kitabının 2006–2007 yılında kabul edilen öğretim programında da yer aldığı fakat 2008–2009 eğitim öğretim yılında Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde okutulmaya başlandığı gözlenmiştir.

4.1.4.1. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde 2006–2009 Yılları Arasında Uygulanan Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Amaçları

Bireysel ses eğitimi dersi öğretim programı, Türkçeyi doğru kullanma, solunum tekniklerini uygulama, sesini tanıma ve doğru-etkili kullanma, ses eğitimi tekniklerine uygun olarak halk türkülerini, okul şarkılarını, Türk ve Dünya ses müziğinden değişik eserlerin seslendirilmesini kapsamaktadır. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde öğrenim gören öğrencilere; Bireysel Ses Eğitimi dersi aracılığı ile mutasyon dönemi özellikleri göz ardı edilmeden, doğru ve sağlıklı ses üreterek, güzel ve etkili konuşma ve şarkı söyleme, sesini doğru kullanma ve koruma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmaktadır.(Milli Eğitim Bakanlığı, 2006)

4.1.4.2. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde 2006–2009 Yılları Arasında Uygulanan Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar

Bireysel ses eğitimi öğretim programında, belirlenmiş kazanımların ön gördüğü bir içerik sınırlaması söz konusudur. Kazanımlar gerçekleştirilirken çevre özelliklerinin, öğrenci grubunun ilgilerinin, ihtiyaç ve beklentilerinin, ön bilgilerinin dikkate alınması gerekir. Öğretim programında, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma gibi ortak becerilerin yanı sıra, ses sistemini oluşturan organ ve bölgeleri uyumlu kullanma, mutasyon döneminde uygun registre geçişleri yapma becerileri yer almaktadır. Bireysel ses eğitimi dersi, bireysel gelişmeye dayalı, öğrenci merkezli bir ders olduğundan öğrencinin gelişimine yönelik alıştırma ve parçalarla yürütülür. Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri öğrencilerinin seslerini Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma ve Koro derslerinde yoğun bir şekilde kullanıldığı göz önüne alınarak bu üç dersin ilişkilendirilmesi gerekir.

Ses eğitimi dersinde belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından günlük hayatta da kullanılabilmesine yönelik uyarıları sürekli kılarak bu kazanımların edinilmesinde devamlılığı ve iç disiplini sağlamalıdır.

Öğretim programının uygulama sürecinde ses alıştırmaları ve repertuar farklı ses gruplarına göre ayrı ayrı düzenlenmelidir. Repertuarın farklı tür örnekleri içermesi, yaş ve ses tekniğine uygun olması ve piyano eşlikli olmasına dikkat edilmelidir. Kanon, düet, trio gibi çok sesli grup çalışmalarını içeren repertuarı da içermesi önemlidir. Ayrıca öğrencilerinin konser, tiyatro, opera, müzikal oyunlar vb. etkinlikleri izlemelerine önem vermelidir.

Öğretmen, kazanımların yapısına uygun olan değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmelidir. Bu değerlendirme yöntemleri ve araçları; dinleme, gözlem, performans ödevleri görüşmeler, öz değerlendirme formları, vb.dir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılmak amacıyla geliştirilen, örnek formlar, yeri geldikçe öğretmen ve öğrenciler tarafından uygulanır. Örnek formlar aynen kullanılabileceği gibi öğretmen tarafından yeni formlar da geliştirilebilir.

Öğrenme-öğretme etkinliklerinde, kazanımların edinilmesine yardımcı olabilecek uygun görsel, işitsel ve yayımlanmış materyallerden yararlanılır. Eğitim ortamında ayna, piyano ve CD/DVD gibi kayıt özelliği bulunan araçların bulunması gerekir. Öğrencilere bireysel çalışmaların yanı sıra, grup çalışmalarını da yürütebilecekleri çalışma disiplini ve bilinci kazandırılır.(M.E. B. Orta Öğretim Genel Müdürlüğü, 2008).

4.1.4.3. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde 2006–2009 Yılları Arasında Uygulanan Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı

Bireysel ses eğitimi öğretim programında Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin ve Bireysel Ses Eğitimi dersinin amaçları doğrultusunda öğrencinin bu dersteki değişim, gelişim ve etkileşimi göz önünde bulundurulacak şekilde bir temel yaklaşım geliştirilmiştir. Öncelikle programın temel yaklaşımlarından biri öğrenci merkezli eğitimdir. Öğrenci merkezli eğitimin temel hedefi kendisinin ve sistemin ihtiyaç duyduğu değişim sürecini başlatmaktır. Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrencinin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğini benimseyen, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceyi geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır.

Geliştirilen Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programında konular, öğrencilerde sesle ilgili doğru alışkanlıkları kazandıracak nitelikte ele alınmıştır. Program; üniteler, kazanımlar ve öğretim etkinliklerine dayalı olarak düzenlenmiştir. Programda bilgi, beceri, değer ve tutum açısından denge gözetilmiştir.

Program yaklaşımı; öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme metotları ile öğretmen ve öğrencinin rolüne bakış açısından ve ortaya koyduğu aktif sınıf kültürüyle yeni bir yaklaşımı kapsamaktadır.

4.1.4.4. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde 2006–2009 Yılları Arasında Uygulanan Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Yapısı

Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programının yapısı;

1. Genel Amaçlar

2. Temel Beceriler

— Ses Sistemini Oluşturan Organ ve Bölgeleri Eşzamanlı ve Uyumlu Kullanma Becerisi

— Şarkı Söylemede Sesini Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi

— Ses gelişim (Mutasyon) döneminde uygun registre geçişleri yapma becerisi

— Ses Sağlığını Koruma Becerisi

— İcra (Yorumlama) Becerisi

Programla ulaşılması beklenen ortak beceriler şunlardır:

• Eleştirel Düşünme

• Yaratıcı Düşünme

• İletişim

• Araştırma-Sorgulama

• Problem Çözme Becerisi

• Bilgi Teknolojilerini Kullanma

• Girişimcilik

• Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma

3. Değerler ve Tutumlar

4. Üniteler, şeklinde oluşturulmuştur.

Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programı, üç ünite çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Ünite 1: Sesin Oluşumu ve İnsan Sesi

Ünite 2: Ses Eğitimi

Ünite 3:Repertuar.

Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programında Üniteler ve Açılımları incelendiğinde,

Ünite 1: Sesin Oluşumu ve İnsan Sesi

Konular:

1. Sesin Öğeleri
2. Sesin Oluşumunda Rol Oynayan Organlar
3. İnsan Sesinin Müzik Eğitimindeki Önemi
4. Ses Türleri
5. Mutasyon Döneminde Sesin Değişim, Gelişim ve İşleyiş Özellikleri
6. Ses Bozukluğuna Sebep Olan Etkenler

Ünite 2: Ses Eğitimi

Konular:

1. Duruş
2. Solunum ve Geliştirici Çalışmalar
3. İç ve Dış Yumuşama Etkileri ve İlgili Çalışmalar
4. Diksiyon ve İlgili Çalışmalar
5. Artikülâsyon ve İlgili Çalışmalar
6. Entonasyon ve İlgili Çalışmalar
7. Rezonans ve İlgili Çalışmalar
8. Registre ve İlgili Çalışmalar
9. Legato, Staccato ve İlgili Çalışmalar
10. Vibrato ve İlgili Çalışmalar
11. Crescendo, Decrescendo ve İlgili Çalışmalar
12. İnici ve Çıkıcı Dizi ve Aralık Çalışmaları
13. Nüans

Ünite 3: Repertuar

Konular:

1. Okul Şarkıları
2. Halk Türküleri
3. Marşlar
4. Kanonlar

5. Çok Sesli Eserler

6. Ses Etütleri (Concone, Panofka, Vaccai vb.), şeklinde yer almıştır.

5. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Kuruluşundan İtibaren Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Programın İçeriği, Amaçlar ve Üniteler Açısından Karşılaştırılması

5.1. Temel Sanat Eğitimi Öğretim Programı ve 2006–2007,2007–2008,2008–2009 Bireysel Ses Eğitimi Öğretim Programlarının Genel Yapı Bakımından Karşılaştırılması

1- Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin ilk kuruluşundan itibaren ders olarak okutulmaya başlanan "Temel Sanat Eğitimi" dersinde daha öncede belirtildiği gibi "Toplu Ses Eğitimi" adı altında ses eğitimi verilmekteydi. Ancak 2006–2007 öğretim yılında kabul edilen Bireysel Ses Eğitimi öğretim programında; öğretim programının ilke ve amaçları Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin ilke ve amaçları ile ilişkilendirilerek gösterilmekte, 2006'dan itibaren uygulanan yeni öğretim programlarında, programın temel yaklaşımı, programın yapısı, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme, üniteler ve süreleri, programda kullanılan semboller açısından birçok farklılıklar görülmektedir. Yeni program birebir Bireysel Ses Eğitimi dersine yönelik olarak hazırlanmıştır.

2- 2006–2007 öğretim yılında kabul edilen bireysel ses eğitimi dersi öğretim programı ile 2007–2008 ve 2008–2009 öğretim yıllarında uygulanan Bireysel Ses Eğitimi öğretim programı ile arasında öğretim programının ilke ve amaçları, programın temel yaklaşımı, programın yapısı, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme, üniteler ve süreleri, programda kullanılan semboller açısından herhangi bir fark olmadığı görülmüştür.

3- 2006–2007 yılında kabul edilen. Bireysel Ses Eğitimi öğretim programı sadece bu derse yönelik bir programdır. Toplu ses eğitimindeki ses eğitimi ise koro dersi programı içerisinde yer almaktadır.

4- İlk programda hedefler amaç şeklinde yazılmış ve hedef davranışlara yer verilmiş, son programda ise hedefler ve hedef davranışlar tek bir ifade adı altında kazanımlara dönüştürülmüştür.

5- İlk programda ses eğitiminde kazanılması gereken davranışlar ünitede aşamalı olarak (duruş, solunum, söyleme)hazırlanmış olup, temel sanat eğitimindeki toplu ses eğitiminde ise amaçlar ve davranışlara karışık olarak yer verilmiştir.

6- İlk program da temel sanat eğitimi içerisinde olan toplu ses eğitiminde sadece sınama, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bölümler bir iki cümle ile yer almasına rağmen, son öğretim programında sınama, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olarak program geliştirmeciler tarafından formlar ve ölçekler geliştirilmiştir. Geliştirilen bu form ve ölçeklerin, öğrencinin performansını değerlendirme aşamasında objektif davranılması konusunda yarar sağlayacağı, böylece eğitimcinin işini daha kolaylaştıracağı söylenebilir.

5.2. Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri ve Bireysel Ses Eğitimi Dersi Amaçlarının Programın İçeriği ve Ünitelerle İlişkilendirilmesi

Güzel Sanatlar ve Spor Liselerin de müzik eğitim ve öğretimi sanatsal davranışları kazandırmayı amaçlar. Bireysel Ses Eğitimi öğretim programının içeriği ve programda yer alan üniteler, genel olarak Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri ve Bireysel Ses Eğitimi dersinin amaçları doğrultusunda planlanmış olup, küçük ayrıntılar açısından farklılık gösterebilmektedir.

Öncelikle Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin amaçları açısından programın içeriğini ve üniteleri karşılaştıracak olursak;

Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin amaçlarından olan Güzel Sanatlar doğrultusunda eğitim ve öğretimleri konusunda Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programının genel yapısının bu amaca uygunluğundan söz edebiliriz. Programın yapısı içinde bulunan genel amaçlarda, müzik aracılığı ile insanlar arasında kültürel etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirme, değerler ve tutumlar bölümünde yer alan estetik ve duyarlılık, temel beceriler bölümünde anlatılan Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma gibi amaçları buna örnek verebiliriz.

Yüksek öğretim programlarına öğrenci hazırlamaları, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin diğer bir amacı olup, bu amaca yönelik Bireysel Ses Eğitimi programı bir bütün olarak düşünülebilir. Yetenek sınavları içerisinde aşama olarak belirlenen söyleme yetisinin, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerin de Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programının doğru uygulanması ile kazandırılacak bir yeti olduğu söylenebilir.

Alanlarında yaratıcı ve araştırmacılığa yönelik kişiler olarak yetiştirilmeleri hem Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin hem de Bireysel Ses Eğitimi dersinin amaçları içerisinde yer almaktadır. Bu amacın programdaki üniteler içerisinde bulunan sınıf –okul içi ve okul dışı etkinliklerde verilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Yine Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin başka bir amacı olan milli ve milletler arası sanat eserlerini tanıma becerisi ise, üniteler arasında bulunan repertuar bölümünde, çeşitli dönemlerden ve türlerden eserler verilerek kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir.

Diğer bir açıdan Bireysel Ses Eğitimi dersinin amaçları doğrultusunda, Bireysel Ses Eğitimi öğretim programını içeriği ve üniteleri karşılaştırıldığında;

Bireysel Ses Eğitimi dersinin amaçları içerisinde yer alan Türkçeyi doğru kullanma, solumum tekniklerini uygulama becerisi Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programı içerisinde, ünite 2 de bulunan ses eğitimi konusunda ayrıntılı bir şekilde incelikleri ile verilmiştir.

Sesini tanıma, doğru-etkili kullanma ve koruma alışkanlığı kazandırılması gibi amaçların mutasyon dönemi göz ardı edilmeden uygulaması ise Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programında bulunan ve ünite 1 de yer alan sesi oluşumu ve insan sesi bölümünde anlatılmıştır.

Ses eğitimi tekniklerine uygun olarak, halk türkülerini, okul şarkılarını, Türk ve Dünya müziklerinden değişik eserlerin seslendirilmesini amaçlayan Bireysel Ses Eğitimi dersinin bu amacı, öğretim programında bulunan ve ünite 3 de yer alan repertuar konusunda verilmiştir. Bu durumun Bireysel Ses Eğitimi dersinin uygulaması açısından uygun olduğu söylenebilir.

Bireysel Ses Eğitimi dersinin uygulamasına ilişkin açıklamalar bölümünde yer alan, Bireysel Ses Eğitimi dersinde elde edilen kazanımların, koro ve solfej gibi ses kullanımını gerektiren derslerde uygulanması açısından, verimi artırmada etkili bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bunun Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programının sadece 12.sınıflar için geliştirilmesinden anlaşıldığını söyleyebiliriz.

6. Sonuç ve Öneriler

Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin kuruluşundan itibaren Bireysel Ses Eğitimi için geliştirilen öğretim programları,"Temel Sanat Eğitimi" öğretim programından başlayarak, 2006–2007,2007–2008 ve 2008–2009 öğretim programları incelenmiş, "Temel Sanat Eğitimi" öğretim programı ile Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Bireysel Ses Eğitimi dersi için özel olarak geliştirilen ve 2006 yılında başlatılan Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programı arasında bazı temel farklılıklar tespit edilmiştir. Burada "Temel Sanat Eğitimi" adı altında "Koro" dersi öğretim programında ses eğitimi dersi verilmiş olduğu, 2006–20007 yılında düzenlenen Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programının ise sadece Bireysel Ses Eğitimi dersine yönelik bir öğretim programı olarak geliştirildiği sonucuna varılmıştır.

Bireysel Ses Eğitimi dersi için geliştirilen öğretim programının içeriği incelenmiş, genel olarak Bireysel Ses Eğitimi dersine uygunluğu gözlenmişse de temelde ufak detayların farklı şekilde düzenlenebileceği söylenebilir. İçerik açısından baktığımızda öğretim programının temel yaklaşımında, öğrenci merkezli bir program olması gerektiği amaçlanmıştır. Buna göre duyuşsal hedeflerin azlığının, devinişsel ve bilişsel hedeflerin çokluğunun öğretim programında eksik bir yönü ifade ettiği düşünülebilir.

Yine Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programının incelenmesinde, programın temel yaklaşımı bölümünde yer alan Bireysel Ses Eğitimi dersinin, koro ve müziksel işitme okuma ve yazma gibi ses kullanımını gerektiren derslerde verimi artırması ve ses kalitesinin korunması açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Fakat programda müziksel işitme okuma ve yazma ve koro gibi ses kullanımın gerektiren önemli derslerin 9. sınıftan itibaren 10. ,11., sınıflarda programa alındığı gözlenmesine rağmen, Bireysel Ses Eğitimi dersinin sadece 12. sınıflarda uygulanmasının programın içeriğinde yer alan ilke ve amaçlar açısından bazı sıkıntıları beraberinde getirebileceği düşünülebilir. Ayrıca programda yer alan repertuvar ünitesinin daha çeşitlilik göstermesi ve bu bölümdeki eserlerin bütün ses grupları düşünülerek oluşturulması gerektiği söylenebilir.

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri müfredatındaki Bireysel Ses Eğitimi dersi, yaşları itibarıyla mutasyon döneminde olan Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri öğrencilerinin gelecek yıllardaki müzik eğitimi yaşantıları açısından oldukça önemlilik teşkil etmektedir. Bu nedenle Bireysel Ses Eğitimi branşta uzman olan öğretmenlerle Bireysel Ses Eğitimi dersinin birebir işlemesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu döneme ilişkin olarak daha fazla bilgi ve materyal programda yer alabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Bireysel Ses Eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının, amaca uygun olarak gerçekleştirildiğinde öğrencilerde bireysel ses eğitiminin uygulanması ve gerçekleştirilmesinde, programın Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri için uygun bir program olduğu düşünülebilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Çevik, (2006). *Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Ses Eğitimi Alan Derslerinin Müzik Öğretmenliği Yeterlilikleri Yönünden Değerlendirmesi*. Ulusal Müzik Sempozyumu, Ankara: Anı Yayınları

Kartal, (2007). *Ses Teknikleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Kolçak, (2008). *Ses Eğitimi ve Şarkı Sanatı*. Ankara: Esin yayın evi

Küçüköncü, (2006). *Türk Eğitim Sistemindeki Yeniden Yapılanma Sürecinde Müzik Öğretmeni Modelleri*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Ankara: Anı Yayınları M.E. B. Orta Öğretim Genel Müdürlüğü. A.G.S. L. Ders Öğretim Programı. Ankara: M.E.B.Yayınları

M.E. B. Orta Öğretim Genel Müdürlüğü (2008). *Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programı.* Ankara: M.E. B.Yayınları

Töreyin, (2008). *Temel Kavramlar-İlkeler-Yöntemler*. Ankara: Sözkesen Matbaacılık

Uçan, (1994). *Müzik Eğitiminde Kavramlar-İlkeler- Yaklaşımlar.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi,

Uçan, (1996). *Yirminci yüzyıl eşiğindeki Türkiye de Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri:Genel durum-Sorunlar Çözümler*. 1. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Sempozyumu, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları

Yiğit, (2004). *Sesini Profesyonel Olarak Kullanan ve Kullanacak Bireylerde Karşılaşılan Ses sorunları ve nedenleri.* Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme sempozyumu, Isparta: SDÜ Basımevi

Yükrük, (2004). *Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulamalarında Sınıf Ortamında Seslerini Kullanma Becerileri.* Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme sempozyumu, Isparta: SDÜ Basımevi

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÇALGI ÖĞRETİMİNDE NÖROPSİKOLOJİK BİR YAKLAŞIM: ZİHİNSEL ÇALIŞMALAR

Gülşah SEVER, Gazi Üniversitesi

1. Giriş

Eğitim kavramı ve tanımı bilimsel gelişmeler ve günün şartları çerçevesinde farklılaşmaktadır. Eğitimde gözlenebilen davranışları temel alan davranışçı yaklaşıma göre eğitimin tanımı " bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak, istendik yönde, istendik davranışlar meydana getirme sürecidir" Ertürk (1982:12).

Ancak, son 10-15 yıllık dönemde nörobilim alanında *f*-MRI, PET gibi farklı görüntüleme teknikleriyle yapılan araştırmalar; beynin yapısı, nöronlar arasındaki elektriksel akış ve beynin farklı işlevler sırasında kullandığı bölgeler hakkında her geçen gün daha ayrıntılı bilgiye ulaşmaktadır. Beyin haritalamasında gözlenen bu ilerlemeler, eğitimde de yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğrenme artık sadece davranışlarla gözlenebilen bir süreç olmaktan çıkmış, beynin fizyolojik yapısıyla açıklanabilir bir düzeye ulaşmıştır. Bu nedenle düşünme süreçleri ve bu süreçlerin beyin fizyolojisine etkileri de en az gözlenebilen davranışlar kadar önem kazanmıştır. Bu bilgilerden hareketle eğitime bakış açısı da yenilenmeye başlamıştır.

Müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan çalgı eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde, çalgı eğitiminde öğrenme-öğretme süreçlerinde ve performans geliştirme aşamasında ele alınan konular;

- Çalgıların gelişimi ve tarihçesi,
- Konservatuarlar, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında uygulanan çalgı öğretimi programı,
- Çalgı eğitimi repertuarı,
- Ders içi ve dışı farklı öğrenme-öğretme yaklaşımları,
- Teknik çalışmalar (sağ-sol el egzersizleri),
- Teknolojinin kullanıldığı farklı çalışma ortamları,

• Çalgı çalmada kullanılan kasların özellikleri ve çeşitli müzisyen hastalıkları ile bu hastalıklara çözüm önerileri gibi alt başlıklar halinde gruplanabilir.

Çalgı eğitimi; öğrencilere teknik ve müzikal becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu becerileri kazandırma sürecinde birçok yöntem, teknik ve yaklaşım bulunmaktadır. Yukarıdaki gruplama incelendiğinde tüm çalgı eğitimi yaklaşımlarının çalgı çalmanın fiziksel boyutuna yönelik olduğu dikkat çekicidir. Davranışların oluşum yeri zihindir ve her zihin de yapısı gereği parmak izi gibi benzersiz ve kendine özgüdür. Bu nedenle fiziksel çalışmaların yanı sıra zihinsel çalışmaların da çalgı eğitimindeki yeri tartışılmalıdır.

Zihinsel çalışmalarla ilgili alan yazın tarandığında, uygulama alanının genellikle spor psikolojisinde yer bulduğu ve imgeleme kavramının büyük yere sahip olduğu görülmektedir. Birçok spor uzmanı aynı yetenekte iki atletin zihinsel süreçlerinin, performanslarını farklılaştırdığı gözleminden hareketle, zihinsel çalışmaların en az fiziksel çalışmalar kadar önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Spor psikolojisi alanında çalışmaları olan Luria (1973:245), zihinsel çalışmaların ve imgeleme yönteminin oluşturduğu fiziksel tepkileri ölçmek için deneklerden koştuklarını imgelemelerini istemiştir. Zihinsel çalışmada koştuğunu imgeleyen deneklerin kalp atım sayısında ve tansiyonlarında anlamlı derece yükseliş gösterdiğini gözlemlemiştir.

Uygulama alanı genellikle spor psikolojisinde karşımıza çıkan zihinsel çalışmalar, müzik ve özellikle çalgı eğitimine uyarlanabilir. Çünkü hem spor hem de müzik performansında ideal performansın sağlanabilmesi için önceden yerleşmiş zihinsel süreçler gereklidir. Müzik alanında; çalınacak esere ilişkin zor bölümlerin çalışılmasında, herhangi bir fiziksel rahatsızlık durumunda ve performans kaygısının giderilmesinde zihinsel çalışmalar kullanılabilir. Zihinsel çalışmaları kullanan ünlü kemancılardan biri olan Kreisler çaldığı bütün konçertoları seyahatler sırasında, kemanı kutusundayken çalıştığını söylemektedir. Bütün teknik özelliklerin çalıcının zihninde olduğunu, bu nedenle zihinde ideal performansa ait bir resim oluşturmanın çok önemli olduğunu belirtmektedir (Martens, 1919). Bu bildirinin amacı da ilgili alan yazını tarayarak zihinsel çalışmaları, felsefi ve bilimsel temellerini ve müzik eğitimindeki uygulama alanlarını tartışmaktır.

1.1. Zihinsel Çalışmalar

Çalgı eğitimi ve performansı alanında, araştırmaya uygunluk açısından fiziksel ve zihinsel olmak üzere temel iki yaklaşım oluşturulmuştur. Fiziksel yaklaşımda çalgı çalmaya yönelik sağ ve sol el tekniklerinin tekrara dayalı olarak farklı etütler ile çalışılması söz konusu iken, zihinsel yaklaşımda öğrenme etkinliklerinin ağırlıklı olarak imgeleme, canlandırma, hayal etme gibi yöntemlerle zihinsel olarak çalışılması ve bu çalışmaların fiziksel çalışmalar ile birleştirilmesi üzerinde durulmaktadır.

Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlükte imge, duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, duyularla algılanan, bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayal, imaj olarak tanımlanmaktadır. İmgeleme ise belirtilen imaj ve hayallerin zihinde oluşturulması sürecidir (TDK,2010).

‘İmgeleme daha önceki yaşantıların imgelerinin, tasarımlarının birbiriyle bağlantı kurularak çözümlenmesi, birleştirilmesi gibi işlemlerde zihinde canlandırılmasıdır. İmgeleme bir düşünme sürecidir ve imgelemede yaratıcılık vardır. Serbest düşünme durumunda imgeler birbiri ardına zihinde canlanır, hayal kurulur. İmge ya da tasarımlar daha da soyutlanır, birbirine katılır, çıkarılır, benzetilir, nitelikleri değiştirilir, yeni bileşimler, sentezler ortaya çıkar ki bu da yaratıcı düşünce olayıdır. Bunu yapabilmek için beyindeki depolanmış bilgi ve yaşantı zenginliği kullanılır’(Erkuş, 1994:83).

Pancaroğlu (2006)'na göre geleneksel olarak çalgı çalışma zamanının büyük bir kısmı parmak çalışmalarına ayrılır ve bazı durumlarda bu çalışma sadece notaları öğrenmek için yapılmış gereksiz tekrarlamalarla sonuçlanır. Zihinsel çalışmaların amacı, öğrencileri bu gereksiz tekrardan kurtararak çalmalarında olumlu bir fark yaratmaktır.

Kemanda doğru yay kullanımını ve ses temizliğini konu alan makalelerinde Çilden (2000, 2001), güzel ses üretmenin ön koşulunun, istenilen sesin nasıl olması gerektiğine zihinsel olarak karar verme sürecinden geçtiğini belirterek, istenen sesin önceden zihinde işitsel olarak duyulması gerektiğine değinmiştir. Çalınacak notaların mırıldanarak söylenmesi, farklı sesler üzerine ikili, üçlü, beşli aralıklar kurulmasının öğrencilerin zihinsel çalışma becerilerini geliştireceğini belirtmiştir.

İmgeleme ve zihinde canlandırma çalışmaları sırasında bireylerin canlandırma becerileri ve imgelemin berraklığı oldukça önemlidir. Freymuth (1999:51)'a göre imgelemenin berrak olması, aynı gerçek yaşamdaki gibi zihinde canlandırılması demektir. Zihinsel çalışmaların temelinde zihinsel hatırlama, fiziksel çalışma ve zihinsel yansıtmadan oluşan üçlü bir döngü bulunmaktadır. Zihinsel hatırlama geçmiş performansın zihinde yeniden oluşturulmasıdır. Böylece bir önceki çalmada yapılan hatalar ya da doğrular gözden geçirilmiş olur. Zihinsel yansıtma ise hatırlamanın tersine fiziksel çalışma öncesinde ideal performansı oluşturma amacıyla yapılan, fiziksel çalışmaya geçildiğinde de tam olarak başarılmak istenen davranışların oluşturulmasını amaçlayan süreçtir. Günlük çalışma düzeninde zihinsel yansıtma, fiziksel çalışma ve zihinsel hatırlama sırasıyla bir döngü halinde kullanılır.

Zihinsel çalışmalar; spor psikolojisinde günlük çalışma programında, performans kaygısının giderilmesinde ve çeşitli sakatlık durumlarında uygulanmaktadır. Spor psikolojisinin ilkeleri bu açılardan incelenerek müzik alanına da aktarılabilir. Verilen zamanda iyi bir performans sergilenmesi, çalgı çalmada ve söylemedeki kas kontrolü ve eşgüdümü açısından müzik ve spor performansı büyük benzerlikler göstermektedir. Ayrıca hem spor hem de müzik alanında ideal performansın sağlanabilmesi için önceden yerleşmiş zihinsel süreçlere gereksinim duyulmaktadır. Bu düşüncelerin ışığında zihinsel çalışmaları spor psikolojisi ile temellendiren Bellon (2006), 'Application of Sport Psychology to Music Performance: A Study Based on a Rewiew of Sport Psychology Literature and Selected Interwiews with Professional Musicians' (Spor Psikolojisinin Müzik Performansına Uygulanması: Spor Psikolojisi Literatürü ve Profesyonel Müzisyenlerle Görüşmelere Dayalı bir Çalışma) başlıklı doktora tezinde profesyonel müzisyenlerle görüşmeler yapmıştır. Bir performans hazırlığı için yapılacak çalışmaların organizasyonundan, ideal performansa ulaşılmasına kadar çalışma alışkanlıklarının, görselleştirmenin ve zihinsel çalışmalara verilen yerin araştırıldığı çalışmaya katılan tüm profesyonel müzisyenler; zihinsel çalışmaları farklı derecelerde kullandıklarını ve fiziksel performansla birlikte kullandıklarında sahne kaygılarının azaldığını, konsantrasyonlarının yükseldiğini ve daha başarılı performanslar elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Bir müzik ezberleme yöntemi olarak zihinsel çalışmaların etkisini araştıran ilk çalışma Rubin ve Rabson (1941)'a aittir. Bu araştırmada dokuz öğrenci, dokuz bilinmeyen piyano parçasını üç, altı ve dokuz dakikalık periyotlar halinde fiziksel çalışma olmaksızın sadece zihinsel olarak çalışmışlardır. Zihinsel çalışmaları takiben öğrencilerden mümkün olduğunca az tekrar ederek ezberledikleri parçayı çalmaları istenmiştir. İki hafta sonra öğrenmenin kalıcı olup olmadığını belirlemek için aynı çalışma tekrarlanmıştır. Araştırmanın sonunda üç dakikalık çalışma periyodunun ezberleme becerisini çok büyük oranda geliştirdiği gözlemlenmiştir. Çalışma süresinin altı dakika olduğu periyot ezber becerisini düşürmüş, dokuz dakikalık periyot da puanlarda bir yükseliş göstermesine rağmen anlamlı bir avantaj sağlamamıştır. Bu araştırmadan hareketle, çalışma süresinin uzunluğunun, zihinsel çalışmaların etkisini azalttığı söylenebilir.

Zihinsel çalışmaların müziksel bellek ve performans üzerindeki etkisiyle ilgili olarak Theiler ve Lippman (1995), 'Effects of Mental Practice and Modeling on Guitar and Vocal Performance' (Zihinsel Çalışma ve Modellemenin Gitar ve Ses Performansı Üzerine Etkisi) başlıklı makalelerinde üniversite düzeyinde 7 gitar 7 şan öğrencisine tekrarlamalı ölçümler modeliyle zihinsel ve kasetten dinletilerek işitsel destekli zihinsel çalışmalar yaptırılmıştır. Her çalışmanın sonunda notaya bakarak ve ezber olmak üzere iki ölçüm alınmıştır. 4x2 faktörlü ANOVA testi sonuçlarına göre gitar ve şan öğrencileri zihinsel çalışmalardan sonra daha yüksek performans göstermişlerdir. Notaya bakarak yapılan ölçümlerde zihinsel çalışmalar ile fiziksel çalışmalar arasındaki fark daha azdır. Zihinsel çalışmanın avantajı ezber çalma durumunda daha yüksek oranda ortaya çıkmaktadır.

Zihinsel çalışmaların müziksel bellek ve performans üzerindeki etkisini yaylı çalgılar alanında araştıran Holmes (2005), 'Imagination in Practice: a study of the integrated roles of interpretation, imagery and tecnique in the learning and memorisation processes of two experienced solo performers' (Çalışmadaki imgelem: yorumlama, imgeleme ve tekniğin iki deneyimli solo sanatçının öğrenme ve ezberleme süreçleri üzerindeki birleştirici rolü) başlıklı makalesinde bir viyolonsel ve bir gitar sanatçısı ile görüşmeler yapmıştır. Yorumlayıcı görüngüsel analiz (Interpretative Phenomenological Analysis) yöntemiyle veriler çözümlenmiştir. Görüşmelerde katılımcı sanatçılara müziği öğrenme ve performans süreçleri hakkında sorular sorulmuştur. İki sanatçının da imgelemi yoğun biçimde kullandıkları ortaya çıkmıştır. İşitsel, görsel ve devinduyumsal imgelemenin yanı sıra makalede duygusal imgelemeye de (emotional imagery) ilk kez yer verilmektedir. Müziğin ortaya çıkardığı duyguların da öğrenme ve ezberlemede bütünleştirici rol oynadığı belirtilmiştir.

Luria (1973)'nın atletizm üzerinde yaptığı çalışmanın bir benzerini müzik alanına uyarlayan Ross (1985); 'The effectiveness of mental practice in improving the performance of college trombonists' (Tromboncuların Performanslarını Geliştirmede Zihinsel Çalışmaların Etkisi) başlıklı araştırmasında 30 trombon öğrencisini; sadece fiziksel çalışma, sadece zihinsel çalışma, zihinsel&fiziksel çalışma, pantomim ile zihinsel çalışma ve kontrol grubu olmak üzere beş durumda incelemiştir. Zihinsel çalışmaların fiziksel çalışma ile bütünleştirilmesi ve pantomim tekniğinin kullanılması, trombon öğrencilerinin performanslarında yükseliş sağlamıştır.

Zihinsel çalışmalar ve performans ilişkisini konu alan Coffman (1987), 'The Effects of Mental Practice, Pysical Practice and Aural Knowledge of Results on Improving Piano Performance' (Zihinsel Çalışmanın, Fiziksel Çalışmanın ve İşitsel Bilginin Piyano Performansının Geliştirilmesine Etkisi) isimli doktora tezinde 80 piyano öğrencisi üzerinde ön test - son test - kontrol gruplu araştırma desenini kullanarak imgeleme becerisi ile performans süreleri, nota ve ritim hataları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İmgeleme becerilerini içeren zihinsel çalışmalar, işitsel bilgi verilen ve verilmeyen iki temel durum özelinde; fiziksel, zihinsel, fiziksel&zihinsel ve güdüleyici bir unsur (deşifre ile ilgili bir makale) eklenerek uygulanmıştır. Sonuçta, performans süresinin parçanın daha iyi anlaşılmasından kaynaklanan tempo hızlanmasına bağlı olarak kısaldığı; ancak, zihinsel çalışmaların ve güdüleyici unsur olan makalenin okunmasının nota ve ritim hatalarını azaltmadığı görülmüştür. İşitsel bilgi ile yönlendirilen ya da yönlendirilmeyen zihinsel çalışma durumları arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Zihinsel ve fiziksel&zihinsel çalışmanın birlikte kullanıldığı uygulamaların deneyimi az olan piyanistler üzerinde daha etkili kullanılabileceği belirtilmiştir.

Zihinsel çalışmalar ve performans ilişkisini piyano alanında inceleyen bir başka çalışma da Miklazewski (1989)'nin 'A Case Study of a Pianist Preparing a Musical Performance' (Piyanistlerin Müziksel Performansa Hazırlıkları ile İlgili Bir Çalışma) başlıklı makalesidir. Bu çalışma, ileri düzey bir piyano öğrencisinin Debussy'nin Feux d'Artifice eserindeki hareketlerin zihinsel alıştırmaları-

nı, parmak numaralama sorunlarını göz önüne alarak incelemektedir. Miklasewski'ye göre parmak numaralama ve el pozisyonu gibi teknik konular yoruma ve geliştirilmeye açıktır. Çalışmada teknik sorunlarla müziksel anlam ve zihinde işitsel canlandırma (auditory imaging) arasında ilişkiler kurulmuştur ancak, bu ilişkilerin sıralamalı yapısının nasıl olması gerektiği ile ilgili bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Zihinsel çalışmaların performansa etkisini piyano alanında araştıran Sisterhen (2005) 'The Use Of Imagery, Mental Practice and Relaxation Techniques For Musical Performance Enhancement' (Müziksel Performansın Geliştirilmesinde İmgelemenin, Zihinsel Çalışmaların ve Rahatlama Tekniklerinin Kullanımı) başlıklı doktora tezinde beş piyano öğrencisi üzerinde haftada üç kez olmak üzere dört hafta süreyle imgeleme ve rahatlama tekniklerini içeren zihinsel çalışmalar uygulamıştır. Her hafta zihinsel çalışmalarda genelden özele yaklaşımı izlenerek parçaya ilişkin daha ayrıntılı çalışmalara yer verilmiştir. Haftanın ilk buluşmasında notaya bakarak zihinde duyma, ikinci buluşmada parmak numaralarının imgelenmesi ve son çalışmada da nota yazısını görselleştirme çalışmaları yapılmıştır. Değerlendirme, deneklerin ifadeleri üzerinde nitel analiz yöntemi ile yapılmıştır. Dört hafta süren çalışma sonrasında zihinsel çalışmaların deneklerin fiziksel çalışmalarını ve çalışılan parçayı anlamalarını kolaylaştırdığı ve çalma yeteneklerini arttırdığı sonucu çıkmıştır.

Zihinsel çalışmaları, çalgı çalışma yöntemi olarak ele alan ve performansa etkisini araştıran Nalbantoğlu (2007), "Yaylı Çalgılar Öğrencilerinin Performansını Etkileyen Bazı Faktörler ve Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tarama modeli ile hazırlanmış doktora tezinde zihinsel çalışmaların performansı etkileyen bir faktör olduğunu belirtmiş, geliştirdiği 'Yaylı Çalgı Zihinsel Algı Ve Tutum Ölçeği'nin uygulaması sonucu guruplara ait puanların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre performans başarı puanı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

İlgili alan yazın taramasından elde edilen araştırmalarda gerek müzik gerekse spor psikolojisi alanında zihinsel çalışmaların bireysel performans üzerinde etkisinin incelendiği birçok yayına rastlanmıştır. Zihinsel çalışmalar bir grupla çalışıldığında grup performansını ve bireysel performansı arttırmakta mıdır? Bu sorunun yanıtı olarak Galyen (2006), "Development Of A Structured Method Of Mental Practıce And Its Effect On The Performance Of High School Band Students" (Yapılandırılmış Zihinsel Çalışma Metodunun Geliştirilmesi ve Geliştirilen bu Metodun Lise Bandosunda Çalan Öğrencilerin Performansına Etkisi) isimli doktora tezinde diğer birçok deneysel desende oluşturulmuş zihinsel çalışma araştırmalarından farklı olarak bando öğrencilerinden bir gruba kendi geliştirdiği yapılandırılmış zihinsel çalışmaları, ikinci gruba yapılandırılmamış zihinsel çalışmaları toplu olarak uygulamıştır. Bir gruba da sadece fiziksel çalışma yine toplu olarak yaptırılmıştır. Ölçümler, hem bireysel hem de toplu olarak alınmıştır. Bireysel ölçümlerde zihinsel çalışmaların uygulandığı grup en başarılı grup olmuştur. Toplu uygulama sonucunda zihinsel çalışmalar ile fiziksel çalışma arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Zihinsel çalışmaları ders sırasında kullanılabilecek öğretme stratejileri olarak ele alan Galvan (1992), 'Kinesthetic Imagery and Mental Practice: Teaching Strategies for the Piano Principal' (Devinduyumsal İmajlar ve Zihinsel Çalışma: Piyano İlkelerini Öğretme Stratejileri) başlıklı doktora tezinde alanyazın tarama ve nitel analiz yöntemlerini kullanmıştır. Araştırmacı, yirmili yaşlarda üç piyano öğrencisi ile devinduyumsal imajlar, içsel ve dışsal zihinsel çalışmalar, görsel, işitsel ve sözel çalışmaları öğrencilerin piyanoda karşılaştıkları zorlukları çözmede birer yöntem olarak denemiştir. Çalışılan yöntemlerin piyano derslerinde uygulanabilir olduğunu ve başarılı sonuçlar verdiğini belirtmiştir.

Yaylı çalgılar alanında zihinsel çalışmaları konu alan Holmes (2005)'ün deneysel yaklaşımını ve Galvan (1992)'ın piyano öğretim stratejilerini uygulamaya dönük önerilere dönüştüren Mead (2008)'in 'Ask Your Viol Teacher' (Viola Öğretmeninize Sorun) başlıklı makalesinde viola da gamba topluluğuna üye eğitimcilerin zihinsel çalışma önerileri yer almaktadır. Çalgı olmadan çalışma önerileri makalede yer alan eğitimcilerin görüşlerine göre fiziksel ve zihinsel olarak ikiye ayrılabilir. Çalgı olmadan yapılan fiziksel çalışmalar gerdirme-rahatlatma egzersizleri, çalgı dışında yardımcı bir araç kullanılarak (yay yerine kalem kullanmak gibi) yapılan çalışmalar olarak gruplanmıştır. Zihinsel çalışmalar içinde ise notaya bakarak ritim, armoni ve parmak numaralama çalışmaları ve nota olmaksızın müziğin zihinde duyulması çalışmaları, sağ ve sol el için havada yay çekme ve pantomim çalışmaları ve çeşitli bulmacalara yer verilmiştir. Her çalışmanın talimatlarının açıkça belirtilmesi açısından okuyuculara yol gösterici niteliktedir.

Müzikte temiz ses üretme (entonasyon) çalışmaları kapsamında Ruotolo (1997) "Tuneful Song Replication: An Evaluation of Mental Practice and Audiation Techniques" (Şarkıların Ton içinde Tekrarlanması: Zihinsel Çalışmaların ve İşitme Tekniklerinin Değerlendirilmesi) başlıklı yüksek lisans tezinde, yapılan ön-test sonucunda ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinden ton içinde şarkı söyleyebilen ve söyleyemeyenlerden eşit sayıda olmak üzere üç farklı gurup oluşturmuştur. (N=74) Birinci guruba zihinsel alıştırmalar ile birlikte Gordon'un işitme egzersizleri; ikinci guruba sadece Gordon'un işitme egzersizleri çalıştırılmış son gurup ise kontrol gurubu olarak eğitime tabi tutulmamıştır. Son-test sonuçları bütün grupların ön-test sonuçlarına göre geliştiğini göstermekle birlikte zihinsel çalışmalar yapan gurubun ön-test son-test puanları arasında %40 oranında gelişme görülmektedir. Sadece Gordon'un egzersizlerini çalışan ikinci gurup ise %20 oranında gelişme kaydetmiştir. Zihinsel çalışmaların ton içinde şarkı söyleme davranışını yüksek derecede geliştirdiği ortaya çıkarılmıştır.

Daha çok gözleme dayanan bu çalışmalara nörobilim alanından da destek gelmiştir. Ohnishi ve diğerleri (2001) "Activation in the Auditory Association Cortex During Mental Music Rehearsal in Highly Trained Musicians" (Zihinsel Müzik Provası Sırasında Profesyonel Müzisyenlerin İşitsel Kortekslerindeki Hareketlilik) başlıklı nörolojik makalelerinde sağ elini kullanan 14 profesyonel müzisyene deneyden önceki bir haftalık süre içinde zihinsel çalışma uygulamaları yapılmıştır. Ardından denekler *f*-MRI beyin görüntüleme cihazına bağlanarak 24 saniyelik periyotlar halinde müzik dinletilmiş diğer 24 saniyelik sürede de dinletilen müziğin zihinsel provasının yapılması istenmiştir. Yapılan analiz sonucu müziksel algı ile zihinsel çalışmalar sonucu oluşturulan imgelerin, beynin aynı bölgelerinde hareketlilik gösterdiği güçlü bir şekilde kanıtlanmıştır.

Müzik alanında zihinsel imgeleme çalışmalarına nörobilim alanından bir destek daha Meister ve diğerleri (2004)'nin 'Playing Piano in the Mind—An *f*-MRI Study on Music Imagery and Performance in Pianists' (Zihinde Piyano Çalmak: Piyanistlerin Müzik İmgeleme ve Performansı Üzerine bir *f*-MRI Çalışması) başlıklı makaleleri ile gelmiştir. Bu çalışmada Meister ve diğerleri (2004), ana çalgıları piyano olan ve sağ elleri baskın on iki akademi öğrencisini müzik performansı ve müzik imgeleme olmak üzere iki deney durumunda test etmişlerdir. Müzik performansı durumundaki öğrencilere Bartok'un Microcosmos kitabından bir parçanın sağ el partisi bilgisayardan gösterilmiş ve *f*-MRI'a uygun düzenlenmiş bir sessiz klavye ile çalmaları istenmiştir. Müzik imgelem durumunda ise ekranda gösterilen notaları okumaları ve zihinlerinde canlandırmaları istenmiştir. Her iki durumda da *f*-MRI görüntüleri beynin aynı bölgelerinde aktivasyon olduğunu yani beynin imgelemle motor davranışlar arasında bir fark görmediğini ortaya koymuştur.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

2. Sonuç ve Öneriler

Burada tartışılan zihinsel çalışmalara ilişkin alan yazında az sayıda olsa da araştırmalar mevcuttur. 1941 yılında Rubin-Rabson'un çalışmasıyla başlayan gözleme dayalı zihinsel çalışma araştırmaları son dönemde nörobilim çalışmalarıyla yöntem değişikliğine uğramıştır. Nörobilim yöntemleriyle ve görüntüleme teknikleriyle yapılan çalışmalar, zihinsel çalışmaların etkisini daha somut olarak kanıtlamaktadırlar. Gerçek performans ile zihinsel imgeleme sırasında beynin aynı bölgelerinde hareketlilik gözlenmektedir. Bu bulgudan zihnin gerçek ile imge arasında bir ayrım yapmadığı sonucuna varılabilir. Çalgı eğitimcilerinin gözlemleri de zihinsel çalışmaların performans üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Zihinsel çalışmalar, çalgı ve müzik eğitimi alanında kullanılmak üzere sistemleştirilerek ve teknik ve müziksel bilgilerin öğrenilmesinde, seslendirilecek esere ilişkin zor bölümlerin çalışılmasında, herhangi bir rahatsızlık durumunda fiziksel performansın korunmasında, performans kaygısının giderilmesinde kullanılabilir. Ancak zihinsel çalışmaların doğasıyla ilgili hala bilinmeyen çok yön bulunmaktadır. Yapılacak araştırmalarla zihinsel çalışmaların doğası ve işleme biçimi anlaşılmalı ve müzik eğitimine sistemli bir çalışma yöntemi olarak kazandırılmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Bellon, D. (2006). *Application of Sport Psychology to Music Performance: A Study Based on a Rewiew of Sport Psychology Literature and Selected Interwiews with Professional Musicians*. Unpublished Ph. D. Dissertation, Arizona State Universtiy

Coffman, D. D. (1990). *Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on piano performance*. Journal of Research in Music Education, 38(3), 187–196.

Çilden, Ş. (2000). *Kemanda Nitelikli Ses Elde Etmede Yay Kullanımının Önemi*. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 20 Sayı 2, Ankara

Çilden, Ş. (2001). *Yaylı Çalgıda Ses Temizliği*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Cilt 14 Sayı 1, Ankara

Erkuş. A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü, İngilizce- Türkçe*. Doruk Yayınları, Ankara

Ertürk, S.(1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Lmt. Şti.

Freymuth, M. S. (1999). *Mental practice and imagery for musicians*. Saint Louis, USA: MMB Music Inc.

Galvan, M. G. (1992). *Kinesthetic Imagery and Mental Practice: Teaching Strategies for the Piano Principal*. Unpublished Ph.D. dissertation, The University of Miami

Galyen, S. D. (2006) *Development Of A Structured Method Of Mental Practıce And Its Effect On The Performance Of Hıgh School Band Students*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Florida

Holmes, P. (2005). *Imagination in Practice: a study of the integrated roles of interpretation, imagery and tecnique in the learning and memorisation processes of two experienced solo performers*. British Journal of Music Education 22 (3), Cambridge University Press

Luria, A. R. (1973). *Working Brain: An Introduction to Neuropsychology*. Basic Books

Martens, F. H. (1919). *Violin Mastery: Talks with Master Violinists and Teachers*. NewYork: Frederick A Stokes, Co. 105

Mead, S. (2008). *Ask Your Viol Teacher*. Viola da Gamba Society of America [VdGSA] News. September.

Meister, I. G., Krings, T., Foltys, H., Boroojerdi, B., Müller, M., R. Töpper And Thron, A. (2004) *Playing Piano in the Mind—An fMRI Study on Music Imagery and Performance in Pianists*. Cognitive Brain Research, 19

Miklaszewski, K. (1995). *Individual differences in preparing a musical composition for public performance*. In M. Manturzewska, K. Miklaszewski, and A. Bialkowski (Eds.), Psychology of music today (p. 138–147). Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music.

Nalbantoğlu, E. (2007). *Yaylı Çalgı Öğrencilerinin Performansını Etkileyen Bazı Faktörler ve Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkiye'de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi 467

Ohnishi, T., Matsuda, H., Asada, T., Hirakata, M., Aruga, M., Imabayashi, E. And Nishikawa, M. (2001). *Activation in the Auditory Association Cortex During Mental Music Rehearsal in Highly Trained Musicians*. Neuroimage, 13 (6).

Pancaroğlu, Ş. (2006). *Mental Practice*. American Harp Journal, Summer, 58-59

Ross, S. L. (1985). *The effectiveness of mental practice in improving the performance of college trombonists*. Journal of Research in Music Education, 33(4), 221–230.

Rubin-Rabson, G. (1941). *Studies in the psychology of memorizing piano music: VI. A comparison of two forms of mental rehearsal and keyboard overlearning*. Journal of Educational Psychology, 32, 688–696.

Ruotolo, T. (1997). *Tuneful Song Replication: An Evaluation of Mental Practice and Audiation Techniques.* Unpublished Master of Arts Dissertation, Caldwell Collage, New

Jersey Sisterhen, L. A. (2005). *The Use Of Imagery, Mental Practıce, And Relaxatıon Technıques For Musıcal Performance Enhancement*. Unpublished Doctoral Dissertion, University of Oklahoma

Theiler, A. M. And Lippman, L. G. (1995). *Effects of Mental Practice and Modeling on Guitarand Vocal Performance.* The Journal of General Psychology, Vol. 122 Issue. 4

Türk Dil Kurumu (2010). *Güncel Türkçe Sözlük*. TDK, Ankara

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSELERİ MÜZİK BÖLÜMLERİ ÖĞRENCİLERİNİN ALANLARIYLA İLGİLİ YÜKSEKÖĞRETİM KURUMU TERCİHLERİNDE, YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDAN BEKLENTİLERİ VE BU KURUMLARIN TERCİHLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Gürkan GÜLEÇ, Dokuz Eylül Üniversitesi

1. Giriş

Ülkemizde Orta öğrenimini tamamlayan tüm öğrenciler gibi AGSL öğrencileri de, öğrenimlerine devam edecekleri yükseköğretim kurumunu önlerindeki seçeneklerin içinden tercih ederlerken, kurumla ilgili birtakım beklentilere sahiptirler.

Tercih edecekleri kurumun bu beklentilerini karşılama olanakları öğrencilerin tercihlerinde önemli bir yer tutabilmektedir. İyi bir mesleki müzik eğitimi almak ve müzik alanında hedefledikleri mesleklere ulaşmak için Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine gelen öğrenciler, okula ilk girdikleri andan mezun olana kadar meslek ve buna bağlı yükseköğretim kurumu tercihlerini etkileyen birçok olumlu veya olumsuz faktörle karşı karşıya gelebilmektedirler. Bu olumlu veya olumsuz faktörler öğrencinin kendisinden kaynaklanabileceği gibi, öğrenim görmeyi amaçladığı yükseköğretim kurumlarından da kaynaklanabilmektedir.

Öğrencinin kendi gelişimine en çok fırsat hazırlayacak, gereksinimlerini en iyi şekilde doyurabilecek bir mesleği seçmesi için, ilk önce onu bu mesleğe götürecek yükseköğretim kurumunu doğru seçmesi gerekir. Öğrenci tarafından bu konuda doğru tercihin yapılması beraberinde verimli ve başarılı bir yükseköğretim hayatını da getirecektir. Yükseköğretim kurumu konusunda yapılacak sağlıklı bir seçim ise, ancak öğrencinin kendisini ve önündeki seçenekleri yakından tanıması ile gerçekleşebilir. Tercini yapacak öğrencinin yükseköğretim kurumları hakkında edindiği bilgilerin yeterliliği isabetli bir tercih için büyük önem taşımaktadır.

Lise ve dengi okullarda okuyan gençlerimizin yükseköğretim programları ile ilgili tercihlerini belirlerken kendi ilgi ve isteklerine uygun gerçekçi seçimler yapabilmeleri son derece önemlidir. Eğitim süreci bir mesleğe yönelmede vazgeçilmez temel bir aşama olduğuna göre, bir eğitim programının sonunda girilecek mesleği seçmek anlamına gelir. Buna göre, lise ve dengi okulları bitiren öğrencilerimizin yükseköğretim programlarından kendi ilgilerine uygun tutarlı seçimler yapabilmeleri onların gelecekteki mesleki başarılarını etkileyecek çok önemli bir karar niteliğindedir (Kepçeoğlu,1992: 26).

Yükseköğretim kurumu hakkında yeterli bilgiye sahip olunmadan yapılabilecek bir tercihin, öğrencinin yükseköğrenim hayatının bir kabusa dönüşmesine neden olabileceği unutulmamalıdır.

Bu araştırmaya temel oluşturmak için, AGSL öğrencilerinin yükseköğretim kurumları hakkındaki bilgi düzeyleri, tercihler konusunda bilgi edinmek için başvurdukları kaynaklar ve doğru bilgilenmede çok önemli bir yere sahip olan, yükseköğretim kurumlarının tanıtım faaliyetlerinin yeterliliği ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koyan verilere de ulaşılmaya çalışılmıştır.

Elde edilen bu veriler ışığında;

Alanlarıyla ilgili yükseköğretim kurumları hakkında yeterli bilgiye sahip olma konusunda, öğrencilerin %26,8 'inin olumsuz, %35,5'sının kararsız, %37,7'sinin ise olumlu görüşte oldukları ortaya çıkmıştır. Kararsız görüşte olan öğrencilerin, yükseköğretim kurumlarına ait bilgilere ulaşma konusunda problem yaşadıkları ve öğrenim gördükleri okullarından bu konuda yetersiz yardım aldıkları düşünülebileceği gibi, bu öğrencilerin sadece okullarındaki öğretmenlerinden ve rehberlik servislerinden aldıkları bilgilerle yetindikleri, bu konuda kendilerinin bir araştırma içerisinde olmadıkları da düşünülebilir.

Öğrencilerin %59,1'nin yükseköğretim kurumları ile ilgili bilgilere internet aracılığıyla, %24,7'sinin kurumlarla direkt iletişime geçerek, %14,6'sının kurumlarda öğrenim gören arkadaşlarından fikir alarak, %1,6'sının ise alan öğretmenleri ve okul rehberlik servisi vasıtasıyla ulaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yükseköğretim kurumlarıyla ilgili bilgilere ulaşmak ağırlıklı olarak İnternet'i tercih etmelerinin sebebi, internet'in birçok yükseköğretim kurumuyla ilgili bilgiye en rahat ve hızlı şekilde ulaşabilmelerini sağlaması olabilir. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarıyla direkt iletişim yolunu tercih eden öğrencilerin, internet sayfalarındaki bilgileri yetersiz gördükleri ve kurumlar hakkında daha ayrıntılı bilgiler edinmek için direkt iletişimi tercih ettikleri düşünülebilir. Araştırma verileriler de göstermektedir ki, tercihler konusunda internet ortamı çok etkili bir araçtır. Öğrencilerin tercih etmeyi planladıkları kurum hakkında bilmeleri gereken tüm güncel bilgilere çok daha rahat ulaşabilecekleri ve genellikle öğrenciler tarafından yükseköğretim kurumlarını araştırmak için en yaygın kullanılan araç internettir. Müzik alanında eğitim veren yükseköğretim kurumları, internet sayfalarını olabildiğince güncel ve öğrencilerin tercihlerini belirlerken ihtiyaç duyabilecekleri doğrultudaki bilgilerle düzenlemelidirler.

Yükseköğretim kurumlarının tanıtım faaliyetlerinin yeterliliği konusunda, öğrencilerin % 53'nün olumsuz, %31,2'sinin olumlu, % 15,8'inin kararsız görüş bildirdiği, öğretmenlerin ise %65,7'sinin olumsuz, % 25'inin olumlu görüşte oldukları belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre, yükseköğretim kurumlarının doğru tercihte çok önemli bir yere sahip olan tanıtım konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentilerini karşılayamadıkları ortaya çıkmaktadır. AGSL öğrencilerinin yüksek öğretim tercihlerini daha sağlıklı yapabilmeleri için, Yükseköğretim kurumlarının tanıtım etkinliklerine daha çok önem vermesi ve sıklaştırması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumları, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde konserler, konferanslar, söyleşiler gibi tanıtıcı etkinliklere olabildiğince önem vermeli, öğretmenleri ve öğrencileri eğitimini verdikleri yükseköğretim programı konusunda bilgilendirmelidirler.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma; AGSL'leri Müzik Bölümü öğrencilerinin alanlarıyla ilgili yükseköğretim kurumu tercihlerini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen yükseköğretim kurumlarından kaynaklı faktörleri,

öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açısından inceleyerek ortaya çıkartmayı, öğrencileri araştırma sonunda ortaya çıkan veriler doğrultusunda daha bilinçli ve sağlıklı tercihler yapmaları konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırma, öğrencilerin alanlarıyla ilgili yükseköğretim kurumu tercihlerini daha bilinçli ve doğru yapmalarını etkileyen öğrenci beklentilerini, Yükseköğretim kurumlarından kaynaklı olumlu olumsuz faktörleri ortaya çıkartacak, olumsuz etkenlerin iyileştirilmesi için çözüm önerileri getirecek, olumlu etkenlerin de desteklenmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunacak, böylece öğrencilerin sağlıklı tercihler yapmaları konusunda yol gösterici bir kaynak olacaktır.

1.3. Sayıltılar

- Araştırmada, örneklem kapsamındaki öğretmen ve öğrencilerin, anketlerdeki sorulara verdikleri yanıtlar var olan durumu yansıtmaktadır.
- Araştırma kapsamındaki örneklem gurubunun kendi evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.
- Ölçme araçlarının ölçülmek istenilen konuyla ilgili güvenilir veriler sağlayacağı varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma Ege Bölgesi içinde yer alan İzmir Işılay Saygın AGSL, Denizli Hakkı Dereköylü AGSL ve Muğla AGSL ile sınırlıdır.
- Araştırmada, AGSL müzik bölümü Hazırlık, 9,10,11. sınıf öğrencilerinin ve görev yapan müzik öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşleri dikkate alınmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, genel tarama modeline göre yapılmıştır. Bu model durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. "Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü yada ondan alınacak bir grup örnek yada örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar, 2002:79).

Araştırma ile ilgili veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrenci anketleri ile toplanmıştır. Bu anketlerin geçerlilik-güvenirlik çalışmaları; Kemalpaşa Ümran Baradan AGSL, Balıkesir Kadriye Kemal Gürel AGSL ve Aydın Yüksel Yalova AGSL'de yapılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ortaöğretim GenelMüdürlüğü bünyesindeki 54 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 öğretim yılında İzmir Işılay Saygın AGSL, Denizli Hakkı Dereköylü AGSL ve Muğla AGSL' de Hazırlık, 9, 10,11. sınıflarda öğrenim gören 273 öğrenci ve bu okullarda görev alan 38 öğretmen oluşturmuştur.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

3. Bulgular ve Yorum

3.1. AGSL Öğrencilerinin Tercihlerinde Etkili Olan Kurumsal Özellikler

Tablo 1: Öğrencilerin Anketin 1. Bölümünde Bulunan "**Alanımla İlgili Yüksek Öğretim Kurumu Tercihimi Yaparken, Seçeceğim Kurumla İlgili Bilmem Gereken En Önemli Özellik;** " Başlıklı Soruya Verdikleri Yanıtların Yüzdelik Dağılımları

Seçenekler	f	%
Öğretmen kadrosu	30	12,1
Eğitimin kalitesi	200	81,0
Okulun tanınmışlığı	2	,8
Okulun sosyal ortamı	15	6,1
Toplam	247	100

Tablo 1'de öğrencilerin "**Alanımla İlgili Yüksek Öğretim Kurumu Tercihimi Yaparken, Seçeceğim Kurumla İlgili Bilmem Gereken En Önemli Özellik;** " başlıklı soruya verdikleri yanıtların yüzdelik dağılımları önem sırasına göre incelendiğinde; öğrencilerin %81'i eğitimin kalitesi, %12,1'i öğretmen kadrosu, % 6,1'i okulun sosyal ortamı ve son olarak %,8'i okulun tanınmışlığı seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu dağılımlara göre; öğrencilerin büyük bir bölümünün alanlarıyla ilgili yükseköğretim kurumu tercihlerini yaparlarken, seçeceği kurumun eğitim kalitesini ön planda tuttukları görülmektedir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Anketin 1. Bölümünde Bulunan "Öğrencilerimin Alanlarıyla İlgili Yüksek Öğretim Kurumu Tercihlerini Yaparken, Seçecekleri Kurumla İlgili Bilmeleri Gereken En Önemli Özellik; " Başlıklı Soruya Verdikleri Yanıtların Yüzdelik Dağılımları

Seçenekler	f	%
Öğretmen kadrosu	8	25,0
Eğitimin kalitesi	24	75,0
Okulun tanınmışlığı	0	0
Okulun sosyal ortamı	0	0
Toplam	32	100

Tablo 2'de Öğretmenlerin "Öğrencilerimin Alanlarıyla İlgili Yüksek Öğretim Kurumu Tercihlerini Yaparken, Seçecekleri Kurumla İlgili Bilmeleri Gereken En Önemli Özellik; " başlıklı soruya verdikleri yanıtların yüzdelik dağılımlarına önem sırasına göre bakıldığında; öğretmenlerin %75'i eğitimin kalitesi, %25'i öğretmen kadrosu seçeneklerini işaretlemişlerdir. Okulun tanınmışlığı ve okulun sosyal ortamı seçeneklerini hiçbir öğretmen işaretlememiştir.

Bu dağılımlar sonucunda; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerinin alanlarıyla ilgili yükseköğretim kurumu tercihlerini yaparlarken seçecekleri kurumla ilgili bilmeleri gereken en önemli özelliğin eğitim kalitesi olması gerektiği düşüncesinde oldukları, bir kısmının ise öğretmen kadrosunun öğrenciler tarafından bilinmesi gereken en önemli özellik olması gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir.

3.2. AGSL Öğrencilerinin Tercihlerini Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler

Tablo 3: Öğrencilerin Anketin 1. Bölümünde Bulunan "**Alanımla İlgili Bir Yükseköğretim Kurumu Tercihimi Olumsuz Yönde Etkileyen En Önemli Faktör;** " Başlıklı Soruya Verdikleri Yanıtların Yüzdelik Dağılımları

Seçenekler	f	%
Okula alınacak öğrenci sayısının azlığı	67	27,1
Giriş sınavının zor olması	74	30,0
Okuldaki eğitimin zorluğu	27	10,9
Sınava giren öğrenci sayısının çokluğu	79	32,0
Toplam	247	100

Tablo 3'te öğrencilerin "**Alanımla İlgili Bir Yükseköğretim Kurumu Tercihimi Olumsuz Yönde Etkileyen En Önemli Faktör;** " başlıklı soruya verdikleri yanıtların yüzdelik dağılımları önem sırasına göre incelendiğinde; öğrencilerin %32'si sınava giren öğrenci sayısının çokluğu, %30'u giriş sınavının zor olması, %27,1'i okula alınacak öğrenci sayısının azlığı ve son olarak %10,9'u okuldaki eğitimin zorluğu seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Bu dağılımlara bakıldığında; öğrencilerin üç yanıt üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin bir bölümü alanlarıyla ilgili yükseköğretim kurumu tercihlerini olumsuz yönde etkileyen en önemli faktör olarak, sınava giren öğrenci sayısının çokluğunu, bir bölümü giriş sınavının zor olmasını, diğer bir bölümü de okula alınacak öğrenci sayısının az olmasını belirtmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Anketin 1. Bölümünde Bulunan "Öğrencilerimin Alanlarıyla İlgili Bir Yükseköğretim Kurumu Tercihlerini **Olumsuz** Yönde Etkileyen En Önemli Faktör; " Başlıklı Soruya Verdikleri Yanıtların Yüzdelik Dağılımları

Öğrencilerimin alanlarıyla ilgili bir yükseköğretim kurumu tercihlerini olumsuz yönde etkileyen en önemli faktör;	f	%
Okula alınacak öğrenci sayısının azlığı	15	46,9
Giriş sınavının zor olması	7	21,9
Okuldaki eğitimin zorluğu	1	3,1
Sınava giren öğrenci sayısının çokluğu	9	28,1
Toplam	32	100

Tablo 4'te öğretmenlerin "Öğrencilerimin Alanlarıyla İlgili Bir Yükseköğretim Kurumu Tercihlerini **Olumsuz** Yönde Etkileyen En Önemli Faktör; " başlıklı soruya verdikleri yanıtların yüzdelik dağılımları önem sırasına göre incelendiğinde; öğretmenlerin %46,9'u okula alınacak öğrenci sayısının azlığı, %28,1'i sınava giren öğrenci sayısının çokluğu, %21,9'u giriş sınavının zor olması ve son olarak %3,1'i okuldaki eğitimin zorluğu seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Bu dağılımlar sonucunda; öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğrencilerinin alanlarıyla ilgili yükseköğretim kurumu tercihlerini olumsuz yönde etkileyen en önemli faktör olarak, okula alınacak öğrenci sayısının azlığını gördükleri saptanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtların dağılımında göze çarpan iki madde daha bulunmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı sınava giren öğrenci sayısının çokluğunu öğrencilerin yükseköğretim kurumu tercihlerinde olumsuz anlamda etkili en önemli faktör olarak görürken, bir diğer kısmı ise giriş sınavının zor olmasını en önemli etken olarak görmektedir. Her iki tabloda da okuldaki eğitimin zorluğu seçeneği en düşük yüzdelik dilimde görülmektedir.

3.3. AGSL Öğrencilerinin Tercihlerinde Yükseköğretim Kurumlarının Lisans Üstü Eğitim İmkanlarının Önemi

Tablo 5'de Öğrencilerin "**Alanımla İlgili Yükseköğretim Kurumunun, Mezuniyetten Sonraki Lisans Üstü Eğitim İmkanları Benim İçin Önemli Bir Tercih Nedeni Değildir**" başlıklı soruya verdikleri yanıtların yüzdelik dağılımlarına önem sırasına göre bakıldığında; öğrencilerin %38,9'u katılmıyorum, %32'si kararsızım, %16,2'si kesinlikle katılmıyorum, %9,7'si katılıyorum ve son olarak %3,2'si kesinlikle katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Tablo 5: Öğrencilerin Anketin 2. Bölümünde Bulunan "**Alanımla İlgili Yükseköğretim Kurumunun, Mezuniyetten Sonraki Lisans Üstü Eğitim İmkanları Benim İçin Önemli Bir Tercih Nedeni Değildir**" Başlıklı Soruya Verdikleri Yanıtların Yüzdelik Dağılımları

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	40	16,2
Katılmıyorum	96	38,9
Kararsızım	79	32,0
Katılıyorum	24	9,7
Kesinlikle katılıyorum	8	3,2
Toplam	247	100

Bu dağılımlar sonucunda ağırlıklı olarak; öğrencilerin önemli bir bölümünün alanlarıyla ilgili yükseköğretim kurumu tercihlerinde seçecekleri kurumun lisans üstü eğitim imkanlarına önem verdikleri, bir kısmının ise bu konuda kararsız kaldıkları gözlemlenmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Anketin 2. Bölümünde Bulunan "Öğrencilerimi Yönlendirirken, Alanlarıyla İlgili Yükseköğretim Kurumunun Mezuniyetten Sonraki Lisans Üstü Eğitim İmkanları Benim İçin Önemli Bir Tercih Nedeni **Değildir**" Başlıklı Soruya Verdikleri Yanıtların Yüzdelik Dağılımları

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	7	21,9
Katılmıyorum	13	40,6
Kararsızım	2	6,3
Katılıyorum	9	28,1
Kesinlikle katılıyorum	1	3,1
Toplam	32	100

Tablo 6'da öğretmenlerin "Öğrencilerimi Yönlendirirken, Alanlarıyla İlgili Yükseköğretim Kurumunun Mezuniyetten Sonraki Lisans Üstü Eğitim İmkanları Benim İçin Önemli Bir Tercih Nedeni **Değildir**" başlıklı soruya verdikleri yanıtların yüzdelik dağılımları önem sırasına göre incelendiğinde; öğretmenlerin %40,6'sı katılmıyorum, %28,1'i katılıyorum, %21,9'u kesinlikle katılmıyorum, %6,3'ü kararsızım ve son olarak %3,1'i kesinlikle katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Bu dağılımlara bakıldığında ağırlıklı olarak; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerini alanlarıyla ilgili bir yükseköğretim kurumuna yönlendirirken, kurumun lisans üstü eğitim imkanlarını önemli bir tercih nedeni olarak gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

3.4. AGSL Öğrencilerinin Tercihlerinde Yükseköğretim Kurumu Mezunlarının İş Bulabilme İmkanlarının Önemi

Tablo 7: Öğrencilerin Anketin 2. Bölümünde Bulunan "**Alanımla İlgili Yükseköğretim Kurumunun, Mezuniyet Sonrası İş Olanakları Benim İçin Önemli Bir Tercih Nedenidir**" Başlıklı Soruya Verdikleri Yanıtların Yüzdelik Dağılımları

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	6	2,4
Katılmıyorum	8	3,2
Kararsızım	25	10,1
Katılıyorum	110	44,5
Kesinlikle katılıyorum	98	39,7
Toplam	247	100

Tablo 7'de öğrencilerin "**Alanımla İlgili Yükseköğretim Kurumunun, Mezuniyet Sonrası İş Olanakları Benim İçin Önemli Bir Tercih Nedenidir**" başlıklı soruya verdikleri yanıtların yüzdelik dağılımları önem sırasına göre incelendiğinde; öğrencilerin %44,5'i katılıyorum, %39,7'si kesinlikle katılıyorum, %10,1'i kararsızım, %3,2'si katılmıyorum ve son olarak %2,4'ü kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Bu dağılımlara bakıldığında; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun alanlarıyla ilgili yükseköğretim kurumu tercihlerinde, seçecekleri kurumun mezuniyet sonrası iş olanaklarını önemli bir tercih nedeni olarak gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 8: Öğretmenlerin Anketin 2. Bölümünde Bulunan "Öğrencilerimi Yönlendirirken, Alanlarıyla İlgili Yükseköğretim Kurumunun Mezuniyet Sonrası İş Olanakları Benim İçin Önemli Bir Tercih Nedenidir" Başlıklı Soruya Verdikleri Yanıtların Yüzdelik Dağılımları

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	0	0
Katılmıyorum	2	6,3
Kararsızım	3	9,4
Katılıyorum	12	37,5
Kesinlikle katılıyorum	15	46,9
Toplam	32	100

Tablo 8'de öğretmenlerin "**Öğrencilerimi Yönlendirirken, Alanlarıyla İlgili Yükseköğretim Kurumunun Mezuniyet Sonrası İş Olanakları Benim İçin Önemli Bir Tercih Nedenidir"** başlıklı soruya verdikleri yanıtların yüzdelik dağılımlarına önem sırasına göre bakıldığında; öğretmenlerin %46,9'u kesinlikle katılıyorum, %37,5'i katılıyorum, %9,4'ü kararsızım, %6,3'ü katılmıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. Kesinlikle katılmıyorum seçeneği hiçbir öğretmen tarafından işaretlenmemiştir.

Bu dağılımlar sonucunda; öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün, öğrencilerini alanlarıyla ilgili bir yükseköğretim kurumuna yönlendirirken, kurumun mezuniyet sonrası iş olanaklarını önemli bir tercih nedeni olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Ülkemizde müzik eğitimi veren yükseköğretim programının mezuniyet sonrası iş olanakları birbirinden farklıdır. Günümüzde ne kadar kadrolar konusunda kısıtlama yapılsa da, müzik öğretmenliği mesleğinin devlet ve özel eğitim sektöründeki kadrolarda çalışabilmek için, diğer müzikle ilgili mesleklere göre bireylere daha çok imkan sağladığı da bir gerçektir.

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde görev yapan öğretmenler ve okuyan öğrenciler, müzik öğretmenliğini müzikle ilgili diğer mesleklere göre daha garantili, gerek özel sektör gerek devlet kurumlarında iş bulma şansının daha yüksek olduğu bir meslek olarak görmekte ve bu okullarımızdan mezun olan öğrenciler yükseköğretim programının bu özelliğini de dikkate alarak tercihlerini Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi ABD'larından yana yapabilmektedirler.

Mezun Olduğumda Tercih Etmeyi Düşündüğüm Yükseköğretim Programı	f	%
Eğitim Fakültesi	123	49,8
Konservatuar	85	34,4
Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Böl.	34	13,8
Diğer (Sahne Sanatları, Alan Dışı vb..)	5	2,0
Toplam	247	100

KÖSE (2006:334). " Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Öğrenci Kaynağı Olarak Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri " adlı araştırmasında, bu okullardan mezun olan öğrencilerin yükseköğretime yerleşme durumlarını şöyle bir tabloyla göstermektedir:

Genel Toplam	Müzik Öğr. ABD. Lisans	G.S.F	Müzik ve Sahne San. Fak. Lisans	Konser.	Yurt Dışı	Alan Dışı	Yerleşemeyen	TOPLAM
Gen. Topl.	453	1	11	43	3	25	136	672
%	%67,41	%0,14	%1,64	%6,40	%0,45	%3,72	%20,24	%100

Görüldüğü gibi bu liselerin müzik bölümlerinden mezun olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi ABD'larına yerleşmektedirler. Buradan da anlaşılacağı gibi, bu okullar mesleksel anlamda hazırlık okullarıdır. Ne kadar bu liselerin amaçları içinde açıkça belirtilmese de, mevcut şartların getirileri doğrultusunda en temel görevleri Müzik Eğitimi ABD'larına kaynak oluşturmaktır. Hem alan hem de kültürel boyutta donanımlı birer müzik öğretmeni olmaya aday bu öğrenciler, Müzik Eğitimi ABD'larına ağırlıklı olarak bu kurumlardan yetişmektedir ve yetişmeye devam edecektir.

"Devlet Konservatuarlarının ortaöğretim kısımlarında yapılmakta olan öğretim, yükseköğretim düzeyindeki müzik bilimleri (müzikoloji) programlarına nitelikli aday öğrenci hazırlamada özellikle bilimsel – akademik yönden pek yeterli olmamaktadır. Ancak Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri bu tür nitelikli aday öğrenci hazırlamak için uygun bir yapıya sahip bulunmaktadır" (Say,1996:128).

Buradan da anlaşılacağı üzere, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarına öğrenci kaynağının yanında, Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik Bilimleri ve Konservatuarların Müzikoloji Bölümleri için de önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Bozkaya (2006), AGSL'leri mezunlarının müzik öğretmenliği programı kontenjanları içindeki yerlerini ele aldığı araştırmasında, bu programa sahip 22 üniversitedeki son üç yılın kontenjanlarını değerlendirmiş, AGSL öğrencilerinin giriş yıllarına göre mezun oldukları okullar belirlenmiş, böylece öğrencilerin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları tercihleri ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonucunda; 2003,2004,2005 yıllarının ortalamasına göre AGSL'leşme oranının en fazla olduğu Müzik Eğitimi ABD'ları, % 93,95'le Gazi Üniversitesi Gazi Eğt. Fak., %84,16 ile Uludağ Üniversitesi Eğt. Fak. ve %82,14'le Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğt. Fak. olarak belirlenmiş, müzik öğretmenliği programlarının ağırlıklı olarak önce kendi illerinde bulunan AGSL öğrencilerini aldıkları, giderek komşu iller, çevre iller ve Türkiye genelinden gelen öğrenciler ile beslendikleri görülmüştür.

4. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen veriler ışığında;

• AGSL öğrencilerinin ve öğretmenlerinin yükseköğretim kurumu tercihlerinde etkili olan en önemli kurumsal beklentinin, kurumun eğitim kalitesi olduğu,

• Giriş yetenek sınavının zor olmasının ve kurumda sınavına giren öğrenci sayısının çok olmasının, AGSL öğrencilerinin yükseköğretim kurumu tercihlerinde olumsuz yönde etkili olan en önemli iki olumsuz faktör olduğu,

• Kurumun yetenek sınavı sonrasındaki kesin kayıt kontenjanının kısıtlılığının, AGSL öğretmenlerinin yükseköğretim kurumu tercihlerini olumsuz yönde etkileyen en önemli olumsuz faktör olduğu,

• Yükseköğretim kurumlarının lisans üstü eğitim imkanlarının, AGSL öğretmen ve öğrenci tercihlerinde önemli ölçüde belirleyici olduğu,

• Yükseköğretim kurumunun mezuniyet sonrası iş bulabilme olanaklarının, AGSL öğrenci tercihlerinde önemli ölçüde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Öneriler

• AGSL öğretmenlerinin ve öğrencilerinin eğitim kalitesine verdikleri önem göz önüne alındığında, tercihlerde önemli bir yere sahip olmak isteyen yükseköğretim kurumlarının eğitim kalitelerine çok önem vermeleri, bu kaliteyi düşürecek olumsuz tüm faktörleri ortadan kaldırmaları ve daima bu kaliteyi geliştirme çabası içinde olmaları gerekmektedir.

• Yükseköğretim kurumları, lisans üstü eğitim konusunda öğrencilerini olabildiğince desteklemeli , bu konuda gerekli tüm şartları öğrencilerine sağlayabilmek için gayret göstermelidir.

• Yüksek öğretim kurumu tercihlerinde mezuniyet sonrası iş bulabilmenin, öğretmen ve öğrenciler için hayati bir önem taşıdığını açık şekilde görülmektedir. AGSL öğrencileri ve öğretmenleri tarafından daha fazla tercih edilmek için, ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının bu gerçeği göz önüne alarak, eğitimini verdikleri programla ilgili iş istihdamını arttırma ve mezunlarının eğitimini aldıkları alanla ilgili kadrolara daha rahat yerleşmelerini sağlayacak projeler geliştirme konusunda aktif olmaları gerekmektedir.

"Öğrencilerinizin, Alanlarıyla İlgili Yükseköğretim Kurumları Tercihlerini Daha Sağlıklı Yapabilmeleri İçin Önerilerinizi Kısaca Yazar mısınız?" başlıklı soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda, AGSL'lerinde görev yapan müzik öğretmenleri tarafından öğrencilerin daha sağlıklı tercihler yapabilmeleri için şu öneriler getirilmiştir:

• Öğrenciler kendilerini hem müziksel hem de kişisel yönden çok iyi tanımalı ve neyi ne kadar istediklerinin farkında olmalıdırlar. Böylelikle tercih edecekleri kurumlarla ilgili beklentileri şekillenebilir ve kurumun beklentilerini ne düzeyde karşılayabileceği konusunda fikir yürütebilirler.

• Kendilerini enstrüman konusunda geliştirmek isteyen öğrenciler, tercih etmeyi düşündükleri kurumda çaldıkları enstrümana verilen önemi araştırmalı ve bu enstrümanla ilgili eğitim veren öğretmenler hakkında bilgi edinmeye çalışmalıdırlar.

• Öğrencilerinin tercihleri konusunda öğretmenlerin birkaç üniversiteden yana taraflı bakış sergilememesi gerekmektedir.

• Üniversitelerin müzik eğitimi veren bölümlerinin akademik kadroları ile ilgili bilgilere, kurumun internet sayfasında ve tanıtım kitapçıklarında daha çok yer verilmelidir.

• Öğrencilerin tercih edecekleri yükseköğretim kurumunun bulunduğu kentin sosyo- ekonomik yapısını göz önüne almaları gerekmektedir.

• Öğrenciler tercih edecekleri yükseköğretim kurumundaki akademik personelin pedagojik eğitim sürecinden geçip geçmediklerini araştırmalıdırlar.

• Müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumları sıklıkla, AGSL'lerinde tanıtım amaçlı konser, panel gibi etkinlikler düzenlemelidirler.

• Öğrenciler tercih etmeyi düşündükleri yükseköğretim kurumunun bulunduğu kentin kültür ve sanat ortamını araştırmalı, bu kentlerde gerekli hallerde ihtiyaç duyabilecekleri yardımcı kaynak ve kişilere ulaşma konusunda problemler yaşayıp yaşamayacakları hakkında bilgi edinmelidirler.

• Öğrenciler alanlarıyla ilgili yükseköğretim kurumu tercihlerinde, lisans üstü eğitim olanaklarının daha fazla olduğu kurumları seçmelidirler. Çünkü her yükseköğretim kurumu başarılı öğrencilerine aynı oranda sahip çıkmamaktadır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Bozkaya, İ. (2006). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Mezunlarının Müzik Öğretmenliği Programı Kontenjanları İçindeki Yeri.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fak. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Denizli: Anı Yayıncılık, s.349-387

Say, A. (1996). *Ülkemizde Müzik Öğretimine Genel Bir Bakış*. Müzik Öğretimi, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, s.115-133

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Kepçeoğlu, M. (1992). *Lise ve Dengi Okul Öğrencilerinin Mesleki Yönelimleri.* Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:8, Yayın Yeri: Ankara, s.24-28

Köse, H. S. (2006). *Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Öğrenci Kaynağı Olarak Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fak. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Denizli: Anı Yayıncılık, s.334-348.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

TOPLUMSAL MÜZİK BELLEĞİ, MÜZİKSEL KİMLİK ve TÜMDENGELİMCİ ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

Gürsel YURTSEVEN, Yıldız Teknik Üniversitesi

Hızla küreselleşen dünyada bu yönelimin etkilerinin en fazla hissedildiği alanlardan birinin kültür olduğunu söyleyebiliriz. Dünyanın en uzak köşelerindeki kültürel olaylardan haberdar olmak aynı zamanda onlardan kısmen de olsa etkilenme sonucunu doğurmaktadır. Müzik ise gerek kültürel boyutuyla gerek teknoloji boyutuyla gerekse eğitim boyutuyla küreselleşmeden çokça pay almaktadır. Sesli ve görüntülü medya ise onsuz var olamayacak kadar müzikle iç içedir. Evlerimizdeki televizyonlar bize sesli-görüntülü medyayı günün her saatinde ve sonsuz bir çeşitlilikte sunmaktadır. Yüzyüze geldiğimiz bu ses ortamları müziksel-kültürel kimliğimizi şekillendiren egemen unsurlar gibidirler. Çok sayıdaki farklı unsurlarla karşı karşıya kalmak toplumsal ve müziksel belleğimiz üzerindeki şekillendirme biçimini belirlemektedir. Medyanın bu kadar geniş olmadığı zamanlarda çok daha az unsurla ama daha sıklıkla yüzyüze geldiğimiz için bunlar belleğimizde çok daha kalıcı bir yer tutuyordu. Sınırlı sayıda plak ya da kaseti defalarca dinlemek durumundaydık. Şimdi o kadar farklı ve çok sayıda unsurla karşı karşıya kalıyoruz ki bunların belleğimizde kalıcı bir yer tutabilmesi gittikçe güçleşiyor. Bazen bir müziği sadece bir kez duyabiliyoruz ve onunla ikinci kez karşılaşma şansımız olmayabiliyor. Bu durum müzik belleğimizin de yeni medya elinde şekillenmesinin bir örneğini oluşturmaktadır. Değişimin ortaya çıkardığı bu durum örgün eğitimin, yani okuldaki müzik eğitiminin önemini bir kat daha arttırıyor. Formal eğitim olarak da adlandırılan okul eğitimi bir sürekliliği, düzenliliği, tekrarlılığı sürecin bir parçası haline getirmektedir. Bizi ortak bir kültürün bileşenleri haline getiren bir yapıdır okul. Aynı toplumun bireyleri olarak ortak bir müzik belleğine, ya da ortak bir şarkı dağarcığına sahip olabilmemiz neredeyse tümüyle okul müzik eğitiminden geçiyor.

Bu metnin yazarını bu konu üzerinde düşünmeye götüren geçen yıl yayınlamış olduğu *Melodika Çalmaya Başlıyorum* isimli kitaptı. Kitap enstrüman hakkında kısaca bilgi verdikten sonra bir öğretim düzeni içinde sıralanmış parçalardan oluşmaktaydı. Bu parçaları seçerken mümkün olduğunca çok bilinen şeyler olmasına özen göstermek gerekiyordu. Bellekte kalıcı hale gelmiş ezgilerin öğrenimi daima daha kolaydır. Fakat gerçekte kitabın kullanıcılarının çeşitliliği gözönünde bulundurulduğunda en çok bilinen parçaların neler olabileceği sorusu da karmaşıklaşıyordu. En çok bilinen parçaları arama ihtiyacı çok basit birkaç gerçekliğe dayanıyor. Bunlardan biri meşhur özdeyişte olduğu gibi "insan bilmediği şeyin düşmanıdır". Gerçekten de iyi bildiğimiz ve tanıdığımız bir insanla

karşılaştığımız zamanki sevincimizi düşünelim... Tadını çok iyi bildiğimiz bir yemeğin tam da aynı tadın tutturulmuş olarak servis yapıldığını düşünelim ve memnuniyetimizi hayal edelim. Çok iyi bildiğimiz bir ezgiyle karşılaştığındaki memnuniyetimiz de böyledir. Tadını bilmediğimiz bir yemeği yüzümüzü buruşturarak, zorla yemeye çabalarken diğerini afiyetle yeriz.

Burada bir şaşkınlığımı da vurgulamamda yarar var: öğrencilik yıllarımdan itibaren yeni karşılaştığım bu tür kitapları incelerken birçoğunda aynı parçaları görür ve neden hep aynılarının kullanıldığına hem şaşırır hem eleştirirdim. Kitabım yayınlandıktan sonra ona yabancı gözüyle baktığımda aynı noktaya düşmüş olduğumu gördüm. Galiba hepimizi aynı yere götüren bir gerçeklikten sözededilebilir. Bu gerçeklik bir ortak bellek arayışıdır. Bu ortak belleğin etrafında bir bağ oluşturma beklentisidir.

Tümevarım, tümdengelim

Tümevarım ve tümdengelimi bilişsel süreçlerde iki farklı zihinsel davranış olarak alabiliriz. Biri özelden genele diğeri ise genelden özele doğru iki farklı akıl yürütme şekli olarak tanımlanabilir. Müziğin öğretiminde de zaman zaman bu iki hareket tarzından bazen birine bazen de her ikisine birden başvurmaktayız. Bu metinde öğretim deneyimlerim sırasında karşılaştığım örneklerden yola çıkarak iki farklı yaklaşım türüne vurgu yapmak istiyorum. Bu iki yaklaşımı birbirinden ayıran en önemli notktalar bizi bellek konusuna götürüyor. Belleğimiz ise bir bakıma kimlik kartımız gibidir. Belleğimizde depolanmış olan müzikler müzik kimliğimizin kodlarını oluşturmaktadırlar. Sözünü ettiğim bu iki tarz öğretim yaklaşımından biri olan tümdengelimci yaklaşımda öğretim konusu olan bilgi ya da verilerin bellekte depolanmış olması gerekmektedir. Yani bir anlamda oluşmuş bir kimlik sözkonusudur. Bu oluşum tümdengelimci öğretim için bir önkoşuldur. Sadece müzik öğretimi için değil tüm öğretim alanları için bellek yaşamsal bir önem taşır. Öğretim açısından belleği tümdengelimci yaklaşımla bağlantılı olarak bir kitaba benzetebiliriz. Fakat bu kitap tüm sayfaları ezbere bildiğimiz ve hafızamızda kayıtlı olan bir kitaptır. Çantamızda taşıdığımız bir kitap değildir. Sayfaları her an açık duran ve göz önünde olan bir kitap. Tümü görünür durumdadır. Örneğin "23. sayfadaki parça" denildiği zaman sayfa çevirmemiz gerekmiyor. Çünkü o sayfa açık bir sayfadır diğer sayfalar gibi. Oysa diğer yaklaşımda önce o sayfaya gitmek ve tüm metni baştan sona okumak gerekiyor ki tam bir fikir edinilebilsin.

Özetle söylemek gerekirse tümdengelimci yaklaşım kayıtlı bellek verilerini gerektiriyor. Bu metinde sözünü ettiğimiz bu belleği sadece bireysel boyutta değil özellikle toplumsal boyutta ele alıyoruz. Yani bir toplumun bireylerinin ortak belleğinden sözediyoruz. Bir toplumda ortak olarak bilinen müzikler bu toplumun ortak müzik belleğinin bir bölümünü oluşturur. Bunlar ne kadar genişse ve ortaklıklar ne kadar fazlaysa tümdengelimci öğretimde o kadar avantajımız var demektir. Bellekteki bu verilerle bağlantılı olarak oluşan kültürel hareketliliğin tümünü toplumsal müzik belleği olarak alıyorum.

Toplumun ortak müzik belleği ve Cumhuriyet

Cumhriyet'in kuruluşuyla birlikte müzikte yapılanma, yenileşme, batılılaşma ya da diğer bir terimle söylersek "musiki ınkılabı" gerçekleştirilmeye çalışıldı. Gerçekleştirilmek istenilen bir değişim projesiydi. Bu değişim projesinin çerçevesi anadolu ezgilerine dayalı ve batı tekniği ve çalgılarının kullanıldığı yeni bir müzik yaratılmasıydı. Ortada yapılması gereken büyük bir iş vardı fakat doğrusu bu işi kimin nasıl ve ne kadar zamanda yapabileceğine dair çok fazla ümit veren bir durum yoktu.

Bu projenin arkasındaki en önemli gücün Atatürk'ün kararlılığı olduğunu söylemek mümkün. Özsoy Operası Atatürk'ün bu kararlılığıyla sembolleşen müzik olaylarından biri olarak biri olarak ortaya çıkmış ve müzikte değişim düşüncesinin itici gücü olabilecek bir olay olarak görülmüştü. Nitekim bu operanın hemen ardından Atatürk, Saygun ve Akses'ten Bayönder ve Taşbebek isimlerinde birer opera daha yazımalarını ister. Fakat bu operalar sadece bir kez temsil edilir ve temsillerinden sonra burada değinmeye çalıştığımız ortak müzik belleğine vurgu yapan bir konuşma yapmasına neden olur: "Birbuçuk ayda iki opera yazmak garabetine düşmeğe lüzum yoktu. Fakat her türk evine yüz şarkılık bir şarkı kitabı sokmak ve çocuklarımızı şarkı söyler bir hale getirmek daha ilk adımda gereken bir iştir. Bu iş ki, hazırlığı bir-iki yılda yapılsa, yüz şarkının yetişen çocuklara mal edilmesi ayrıca iki yıl sürer." Birçok konuda isabetli tespitlerini ve uzağı gören fikirlerini bildiğimiz Atatürk'ün bu tespiti 1934 yılında yapıyor olması gerçekten şaşırtıcıdır. O'nun iki yıl gibi bir sürede bu işin başarılabileceğini düşünmüş olduğunu anlıyoruz bu cümlelerinden. Bu konuşmanın üzerinden 76 yıl geçmişken, bugün ilköğretimi bitiren çocuklarımızın ortak belleğinde yüz şarkıyı bir yana bırakalım 10 şarkı var mıdır acaba?

Ortak bellek sorunu

Bugünkü müzik eğitim sistemimizde cumhuriyet sonrası girişilen yenilenme çabalarının kuşkusuz büyük katkıları vardır. Önemli başarılar elde edilmiştir. Cumhuriyet'in kuruluşundan öncesiyle karşılaştırıldığında önemli kazanımlar olmuştur. Bu kazanımların en önemlisinin bugün tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarımızda öğrencilerin bir müzik öğretmeniyle haftada bir kez yüzyüze gelebilmesi olduğu söylenebilir. Bu durum herşeyden önce nitelikten çok nicelikle bir durumdur. Bardağın dolu yarısında olanı görmek üzere bakıldığında görülen şeydir bu. Nitelik açısından alınacak daha çok mesafeler vardır. Başarılanların yanısıra başarılması gerekenleri görmeye daha çok ihtiyaç vardır. Yani eksiklerimizi görmek ilerleme için büyük önem taşır. Müzik eğitimimizde eksik kalan yanlarından biri Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte öngörülen değişime dayanak olacak "ortak bir müzik kültürü"nün yaratılamamış olmasıdır. Bir ülkede anneler ve çocukların ortak bildiği şarkılar olmalı. Bundan daha önemlisi çocukların sadece annesiyle değil dedesi ve ninesiyle de ortak bir müzik repertuarı olmasıdır. Bu ortak repertuvar ne kadar güçlü ve genişse müzik eğitimimi de o kadar sağlam ve etkili olabilecektir. Bu ortak bellek konusu sadece müzik kurumlarımızla ilgili bir konu değildir. Bir başka deyişle sadece formal eğitimin konusu değildir. Ortak bellek konusu toplumun tümüyle ilgili bir meseledir. Bu ortak bellek aynı zamanda tümdengelimci eğitim yaklaşımlarının da altyapısını oluşturacak malzemedir, hamurdur. Malzemenin hazır olması müzik eğitimimizin daha hızlı ve daha etkili olması, daha iyi sonuç alınması anlamına gelir.

Ortak bellek ulus bilincini pekiştiren, sağlamlaştıran bir yapıştırıcıdır. Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte müzikte hızlı bir kurumlaşma ve aynı zamanda yenileşme yönelimi içine girilmişti. Fakat özellikle müzik alanında Atatürk'ün öngördüğü değişimi gerçekleştirebilecek bir ekip, iyi yetişmiş elemanlarımız yoktu. Belki bu yüzden Cumhuriyet'in kuruluşunu izleyen yıllarda diğer bilim ve sanat alanlarında olduğu gibi müzik alanında da eğitilmek üzere yurt dışına gençlerin gönderildiğini görmekteyiz. Atatürk'ün1 Kasım 1934'te meclisi açış konuşmasında yaptığı konuşmada şunları diyordu: "Bir ulusun yeni değişikliğinde ölçü musikide değişikliği alabilmesi kavrayabilmesidir, bugün dinletilmeye yeltenilen musiki yüz ağartıcı değerde olmaktan uzaktır." Atatürk burada değişimin yanısıra ulus kavramına da bir vurgu yapmaktadır. Müzikteki değişim ulus'un değişebilirliğinin ölçüsü olarak alınmaktadır. "Ulus devlet"i oluşturabilmenin gereği olarak önce "ulus"u tanımlamak ve şekillendirmek isteniyordu.

Müziksel kurumlaşmamızda Cumhuriyet'le birlikte atılan cesaretli adımlardan ilki, belki de en önemlisi müzik öğretmeni yetiştiren ilk kurumun açılması oldu ki bunun tarihi hemen hemen Cumhuriyet'le yaşıt olan 1924'tür. Bu yıllarda nüfusumuz 10 milyonun biraz üstündedir. Nüfus artışımız oldukça hızlıdır. Okullaşma oldukça düşüktür. MMM[1] ise yılda yaklaşık 10 kadar öğretmen yetiştirmektedir. Bu sayılar musikide değişikliği alabilme zorluğunun anlaşılabilmesi bakımından önem taşır. İlk müzik öğretmenlerinin yetiştiği yıl yaklaşık bir milyon kişiye bir müzik öğretmeni düştüğü anlamına gelir bu sayı. Bugün yetmiş milyonu biraz aşkın olan nüfusumuz için daha yüksek oranlara ulaşılmıştır. Sadece fakültelerimizin müzik bölümlerinden mezun edilen öğretmenlerin sayısal artışıyla niteliğin yükseltilemeyeceği açıktır.

Müziksel kurumlaşmamıza dair ikinci önemli olay ise batı ölçütlerinde ilk konservatuvarımızın kuruluşudur. Müzik öğretmeni yetiştiren ilk kurumun ve ilk konservatuvarımızın açılışları arasında yaklaşık on yılı biraz aşkın bir zaman vardır. 1936'da konservatuvar açılmış fakat onun meyvelerini göremeden, iki yıl sonra Atatürk ölmüşü. Yukarıda alıntılanan cümlesiyle müzikte kurumlaşmayı neredeyse Cumhuriyet'in kuruluşuyla eşit değerde önemli gördüğünü söyleyebiliriz. Bu cümlede: "bir ulusun yeni değişikliğinde ölçü musikide değişikliği alabilmesi kavrayabilmesi". Bu ifade bir yandan tartışmaya açık olsa da tartışılmadan net olarak anlattığı bir anlam vardır ki o da Atatürk'ün müzikteki değişime verdiği önemi vurgulayan yanıdır. Yani bir ulusu değiştirmek için en acil olarak değiştirilmesi gereken müziğidir ya da bu değişimin en yalın göstergesi müziğindeki değişim ise Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana ne kadar değişebildik, amaca ne kadar yaklaşabildik?

Müzikte değişim çabaları üzerine konuşulduğunda sıklıkla gönderme yapılan ve "türk müziği yasağı" olarak adlandırılan bazı olaylar öne çıkar. Atatürk'ün sağlığında gerçekleşen ve müzikte kurumlaşma sürecinin tartışmalı olaylarından biri olarak Darülelhan'dan Türk müziği şubesinin kaldırılması üzerinde durulur. 1926'daki Sarayburnu konuşması bu kategoride konuşulan olaylardandır. İstanbul'daki Sarayburnu Parkı'nda dinleyicilerinin arasında Atatürk'ün de bulunduğu bir konser vardır ve konserde Mısır'lı şarkıcı Müniretü'l-Mehdiyye de sahneye çıkar. Ardından Rebâbî Mustafa Bey'in çalıştırdığı Eyüp'lü gençlere gelir, onların da programlarını tamamlamalarından sonra Atatürk seslendirilen müziğe ilişkin sert bir eleştiri yapar ve bu konuşmayı izleyen günlerde ortalığı birden bir "musiki inkilâbı" tartışması kaplar. Tartışmalar birkaç gün içerisinde resmiyet kazanır ve zamanın "Maarif Vekâleti Sanayi-i Nefise Encümeni" yani "Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar Komisyonu", resmî belgelerde "alaturka" diye geçen Tük Müziği'nin eğitiminin yasaklanmasına karar verir. 9 Aralık 1926'da Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul Belediyesine bir yazı göndererek Darülelhanda türk müziği eğitimine son verildiğini bildirir.

Resmî açıklama, kararı Talim ve Terbiye Heyeti'nin de kabul etmesinden sonra yapılır. Karara göre biri Ankara'da, diğeri de İstanbul'da olmak üzere iki yeni konservatuvar kurulacak ve bu okullarda sadece Batı Müziği öğretilecektir. İstanbul Belediyesi'ne ait olan "Dârülelhan"ın alaturka kısmı bir "icra heyeti" halini alacak, resmî şekilde alaturka öğretimi yapılmayacak, Dârülelhan'ın bünyesindeki bir komisyon da sadece ilmî çalışmalarda bulunacaktır.

Kararı, 1926'nın 25 Ekim'inde o sırada İstanbul Valisi olan Muhittin Üstündağ açıklar. Haberi, gazeteler de "Alaturka musikiye elveda! Resmî müesseselerde alaturka musiki ilga edildi, artık bu musikiden tarih derslerinde bahsolunacaktır" gibi başlıklarla verirler. Bu durum 50 sene boyunca, İstanbul'da 1976'da bir Türk Müziği Konservatuvarı açılmasına kadar sürmüştür.

[1] Musiki Muallim Mektebi

Devletin değişen müzik tercihleri

Osmanlı imparatorluğundaki manzaraya kısaca bakacak olursak: Her devletin sanatsal eğilim ve tercihleri vardır ve bunları da çeşitli biçimlerde ortaya koymaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'nda 1826'ya kadar bu tercih bugünkü "makam müzikleri"ni kapsar. 1926'dan sonra ise (yani Cumhuriyet'in kuruluşundan 100 sene kadar önce) devletin hamilik ettiği iki müzik vardır. Devlet bir yandan (Hacı Ârif Bey, 1831doğumlu) Hammâmîzâde İsmâil Dede Efendi (1778- 1846) gibi bestecilere kucak açmakta diğer yandan ise batı müziğini kurumlaştırmaya çalışmaktadır. Bu amaçla batılı müzik adamı Giuseppe Donizetti (Donizetti Paşa) (d. 6 Kasım 1788, Bergamo-İtalya, – ö. 12 Şubat 1856, İstanbul). 28 sene yani çeyrek asırdan daha uzun bir süre imparatorluğun hizmetinde kalmış ve tek görevi kendi müzik kültürünün öğretimidir.

Öte yandan imparatorluğun sınırları içinde oldukça farklı etnik unsurlar ve bunların müzikleri var olmakla birlikte bugünkü Anadolu halk türkülerinin Cumhuriyet'ten sonra devlet katında kazandığına benzer bir önemi yoktu. Halk türkülerimizin derlenip kayıt altına alınması bunların kurumsal olarak öğretimi ya da yayınlanması Cumhuriyet kurumlaşmasının belirgin tercihinin bir sonucudur. Atatürk Ziya Gökalp'in görüşleriyle örtüşür bir mahiyette yeni müziğimiz için halk kaynağını göstermekteydi. Buna karşın makam müziğinin güçlü isimlerinden Rauf Yekta Bey 9 Aralık 1926 tarihli Vakit gazetesinde fasıl (ya da meyhane) müziği denen türün artık son derece yozlaşıp bayağılaştığını gerçek ulusal müziğimizin klasik türk bestecilerinin eserleri olduğunu söylüyordu, Anadolu havalarına Batı armonisi katmakla ortaya Cemal Reşit Rey'in eserlerinde görüldüğü gibi ne ulusal türk müziği ne de batı müziğine benzemeyen "ucubeler" çıkacağını ileri sürüyordu. Kullanılan bu "ucube" tanımı bugün de etkilerini yaşamakta olduğumuz ötekileşmenin daha ilk yıllardan itibaren ortaya çıktığını göstermekteydi. Müzik kurumlaşmamızdaki Türk ve Batı müziği ayrımlaşmasının giderek azalmakta olduğunu büyük bir mutlulukla görmekteyiz fakat bunun tümüyle ortadan kalkması için henüz zamana ihtiyacımız olduğu da bir gerçektir. Yeni kurulmakta olan ve Türk Musikisi Konservatuvarlarının kurumlaşmasını model alan bazı konservatuvarlarımızın yapısal modeli benimsemiş olmasına rağmen adlandırmada "Türk Musikisi Konservatuvarları" yerine sadece konservatuvar adı kullanmakta oluşları ötekileşme durumlarının ortadan kalkmakta oluşuna dair işaretlerdir.

Bellek kaybı

Cumhuriyetle birlikte başlayan yenilik arayışlarının bir bellek kaybına neden olduğu görüşü de sıkça dile getirilmektedir. Bu bellek kaybının birkaç yönünden bahsedilebilir. Bir tanesi geleneksel müziklerle araya mesafe konulmasından dolayı yaşanan kayıp, diğeri halk türkülerinin eğitim öğretim alanında kullanılabilmesinin yeterince erkenden gerçekleştirilememiş olması. Batı müziğine doğru yöneliş ulusal kültür değerlerimizi arka plana atmış mıdır sorusuna hayır cevabı vermek zordur. Cumhuriyet sonrasında bir bellek kaybı yaşanmış olduğuna dair kaygıları tümüyle yersiz olarak göremeyiz. Yukarıda değindiğimiz gibi Cumhuriyetin kuruluş yıllarındaki iki kaynaktan da yeterince yararlanılamadı. Bunlar: halk müzikleri, makam müzikleridir.

Anadolu halk ezgilerine dayalı yeni bir müziğin oluşturulabildiğini ise söyleyebilecek durumda değiliz. Bunun birçok nedeni vardır. Herşeyden önce sanatsal yaratı alanı bireyin özgür alanıdır ve yukarıda değinilen örneklerden tekrar sözedecek olursak; iki ayda yazılması beklenilen operalar ve bu sürecin yarattığı hayal kırıklığı müziksel dönüşümün zorluğunu göstermekteydi. Atatürk'ün o konuşmasında değindiği bir çocuk şarkıları repertuvarı oluşturulabilmesi konusu bugün de müzik eğitiminin önünde büyük bir sorun olarak durmaktadır.

Bu sorunun çözümü için tüm ilk ve ortaöğretimden sorumlu olan Milli Eğitim Bakalığı'nın en önemli ve en üst kurum olduğu açıktır. Uygulama alanının ise özellikle ilköğretim evresi olmakla birlikte başta aile olmak üzere toplumun tümünü kapsayacak şekilde yürütülmesi gerekir.

Özellikle devlet televizyonları bu sürecin bir parçası olmalıdır. Okul müfredatına paralel bir yayın politikasının eğitimi güçlendireceği kuşkusuzdur. Örneğin TRT'nin okul müzik eğitimi paralelinde "haftanın şarkısı" başlığı altında her hafta okullarda öğretilmekte olan şarkıları yayınladığını varsayalım. Bunun uzun vadeli bir politika olarak sürdürülmesi durumunda ortak belleğe büyük katkısı olacaktır.

Müzik öğretmeni yetiştiren bölümler arasındaki koordinasyonun daha güçlü tutulması ise bu yönde sağlanabilecek kazanımları güçlendirecektir. Farklı illerimizdeki fakültelerden mezun olan öğretmenler aynı kurumda birlikte çalışmak durumunda olabiliyorlar. Bunlar arasında dil, terminoloji ve repertuar birliğinin sağlanabilmesi açısından fakültelerin ortak bir müzik ve öğretim dili kullanıyor olmaları son derece önem taşır.

Her ilköğretim okulunda müzik dersleri için bir derslik ve müzik dinletilebilecek donanımlar olmalıdır. Günümüz teknolojisinin sunduğu olanaklar her türlü ders materyalini kolaylıkla ulaşılabilir kılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı veri tabanında tüm müzik öğretmenleri ya da öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği tüm malzeme kolayca ulaşılabilir şekilde bulundurulmalıdır. Bu malzemeler müzik dersliklerindeki online bilgisayarla öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır. Multimedya sistemlerinin cep telefonlarıyla ceplerimize kadar girdiği bir dönemde bulunuyoruz ve ders kitaplarının yerini artık dijital veriler almak üzeredir. Geçmiş yıllardaki bir plak edinmenin güçlüğü, bir kaset ya da cd kopyalamanın güçlüğü yanında bir multimedya dosyasının çoğaltılmasının iletilmesinin müzik eğitimine sunduğu olanaklar çok iyi değerlendirilmelidir.

İlköğretim çağı öğrencisilerine dinleme ya da söyleme biçiminde ortak bir şarkı repertuvarı kazandırılmalıdır. İlköğretimi bitirmiş bir öğrencinin bu süre içinde ezgi ve sözlerinini tanıyabildiği belli sayıda şarkı olmalıdır. Basit bir rakamsal bilgi vermek gerekirse: her ilköğretim öğrencisi bir yıl boyunca 10 ay kadar ders görmektedir. Ayda bir şarkı öğrenmesi durumunda 10 şarkı bir yıl içinde öğrenilmiş demektir. 8 yılda 80 şarkı demektir. Yeni şarkılar öğrenilirken öncekilerin pekiştirilmesi de muhakkak sağlanmalıdır.

İlköğretim okullarında öğretmenin ve öğrencilerin durumlarına göre değişkenlik göstermek üzere farklı çalgıların öğretimi sözkonusudur. Bununla birlikte en yayın olarak günümüzde blokflüt öğretimi yapılmaktadır. Öğretilen çalgı hangisi olursa olsun repertuvar bakımından bir ortaklık sağlanması yukarıda değinilen "toplumun ortak müzik belleğinin oluşturulması" amaçları bakımından önem taşımaktadır.

Bugün ilköğretim okullarımızda bakanlıkça hazırlatılmış olan ders kitapları dağıtılıyor olmakla birlikte uygulamanın hangi düzeyde standart olarak gerçekleşebildiği ve bunun kontrollerinin ne derece sağlıklı yapıldığına dair yeterli verilere sahip değiliz. Bu kitaplarda verilmesi planlanmış olan temel bilgilerin de alt düzeyininin taviz verilmez bir düzeyde tutulması ve bu düzeyin her geçen sene azar azar yükseltilmesi sağlanmalıdır.

Ortak bellek, eğitimde en önemli değerlerden biri olan zamanı kazanmamızı sağlayabilecek bir olanaktır. Ortak bellekteki bilgi bir adres bilgisi gibidir. Eğer bir adresi biliyorsak oraya en kısa yolu kullanarak en kısa sürede ulaşırız. Bilmediğimiz bir adrese gitmeye çalışırken yaşadığımız sıkıntıları düşünelim. Ortak belleğin oluşturulması maalesef bireysel çabalarla gerçekleşemez. Bu nedenle eğitim örgütünün en

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

tepesinde yer alan YÖK ve MEB müzik öğretim programları sorununun içinde bu meseleyi akılcı biçimde yerleştirerek alınan mesafeyi her yıl denetlemeli ve yol haritasını gerektikçe güncellemelidir.

Müzik eğitim kurumlarımızı eğitim ve icra kurumları olarak iki kategoride değerlendirdiğimizde Eğitim Fakülteleri eğitimcilerin eğitimini konservatuvarlar ise icracıların eğitimini üstlenmiştir. Ortak belleğin oluşturulması konusunda öncelikli görevin bu iki kurumdan eğitim fakültelerinde olduğunu düşünüyorum. Bunun nedenini zincirleme olarak şöyle açıklayabiliriz. Toplumumuzda her bireyin zorunlu eğitim nedeniyle ilk karşılaştığı müzik öğretmeni Eğitim Fakültelerinden yetiştirilmektedir. Okulla tanışan her birey bu tanışmanın başladığı andan başlayarak bir müzik öğretmeniyle yüz yüze gelmektedir. Devlet eliyle verilen müzik hizmetini sunan bu bireylerin yetiştirilme biçimi ortak belleğin oluşturulmasında son derece önem taşımaktadır. Etkili bir eğitimin sağlanabilmesi açısından bu gereklidir. Bugün fakülteler arasında program birliği açısından bir eşgüdüm bulunduğunu biliyoruz. Fakat uygulamalar düzeyinde de eşgüdümün sağlanması büyük önem taşımaktadır. Üniversiter kurumlar arasında geçici öğretim elemanı değişimini sağlayan Farabi programı bu anlamda iyi bir olanak sunabilir. Her öğretim elemanının en az bir kez bu programla yer değiştirmesinin bile büyük bir yarar sağlayacağını düşünüyorum. Kuşkusuz bu değişim programının birçok zorlukları var ve herkesin yer değiştirmesi mümkün olmayabilir. Böyle durumlar için "hizmetiçi eğitim" benzeri bir uygulamayla belli merkezlerde kısa süreli çalışma kampları yapılabilir.

Sonuç olarak ortak bir belleğe sahip olan bir ulusun ortak bir duygu birliğine ve ortak bir ideale de sahip olacağı açıktır. Bu durumun bireyler arasındaki iletişim ve uyumu güçlendirmenin yanısıra müzik eğitimini de güçlendireceği de bir gerçektir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Ataman, S. Y. (1991). *Atatürk ve Türk Musikisi.* Kültür Bakanlığı/1291, Atatürk Dizisi/31, Ankara.

Çalgan, K. (1991). *Duyuşlar, Ulvi Cemal Erkin.* Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

Güvenç, B. (1995). *Türk Kimliği.* Kültür Tarihinin Kaynakları, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Lavıgnac, A. (1939). *Musiki Terbiyesi.* Kanaat Kitabevi, İstanbul.

Morgül, M. (2006). *Milli Eğitimde Emperyalist Kuşatma*. Otopsi, İstanbul.

Okutan, C. (2006). *Cumhuriyetçi Paradigma Paradigmatik Cumhuriyet*. Paradigma Yayıncılık, İstanbul.

Saygun, A. A. (1987). *Atatürk ve Musiki, O'nunla Birlikte O'ndan Sonra.* Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları: 1, Ankara.

Uçan, A. (1997). *Türk Müzik Kültürü.* Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

Uçan, A. (2000). *Türk Müzik Kültürü.* Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

Yalçın, T. (1988). *Türk Musikisinin Mes'eleleri.* Pan Yayıncılık, İstanbul.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYI ÖĞRENCİLERE OLAN ETKİ VE KATKILARININ İNCELENMESİ

Yrd.Doç.SY. H.Yılmaz KÜÇÜKÖNCÜ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Müzik öğretmenliği ana bilim dalı öğrencileri, lisans programına göre 8. yarıyılda "Öğretmenlik Uygulaması Dersi"ni almaktadırlar. Bu ders, 2 teorik 6 uygulama ders saatinden oluşmakta ve 5 kredi değerindedir. Uygulama yönergesinde dersin, fakültenin bulunduğu il ve ilçelerdeki, uygulama okulları ve kurumlarda yapılması gerektiği belirtilmektedir. Yüksek Öğretim Kurulunca hazırlanan yönergede "Öğretmenlik Uygulaması Dersi"nin amacı; "öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmaları"nın yapılması şeklinde açıklanmaktadır. Müzik öğretmeni adayı öğrenciler, öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmenlik mesleği deneyimine yönelik olarak, okullarda ders veren arkadaşlarını izlemekte, bunlara ilişkin gözlem raporu tutmakta ve ders vermektedirler. Ders veren öğrenciler derslerin işlenişinde, okulun müzik öğretmeni tarafından yönlendirilmektedir ve öğrenci öğretmene göre davranmak zorunda kalmaktadır. Öğretmen adayı öğrenciler öğretmenlik uygulaması dersini almadan önce müzik eğitimi alanına yönelik olarak "öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı", "özel öğretim yöntemleri I ve II" ile "okul deneyimi" derslerini almaktadır. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde, ders işlerken kullanacakları araç-gereç ve materyalleri tanımakta ve bunların kullanımını öğrenmektedirler. Özel öğretim I ve II derslerinde, müzik eğitimi alanında kullanılan öğretim yöntemleri, sınama - ölçme ve değerlendirme yöntemleri, ders ve ders dışı etkinlik uygulama örnekleri ve uygulama programı incelenmekte, dersin işlenişine ait planlar geliştirilmektedir. Okul deneyimi dersinde ise, fakültenin bulunduğu ildeki okul ve kurumlarda, genel işleyiş ve müzik dersleri izlenerek bunlarla ilgili gözlem raporları yapılmaktadır. Okul deneyimi dersinin yapıldığı okul ile öğretmenlik uygulaması o*kulu genellikle değişmektedir. Bu çalışmada, müzik öğretmeni adayı öğrencilerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, özel öğretim yöntemleri I ve II derslerinde öğrendikleri bilgiler ile okul deneyimi dersinde yaptıkları gözleme dayalı kazandıkları bilgilerin öğretmenlik uygulamasında kendilerine nasıl etki yaptığı, katkı sağladığı görüşme yöntemi ve anket uygulaması ile incelenmeye çalışılacaktır.*

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmenliği, Uygulama, Staj, Yöntem

1. Giriş

Üniversitelerin öğretim programları, teorik ve uygulamalı derslerden oluşur. Bu derslerin, içerik ve kapsam bakımından da kendi öğretim uygulamalarında teorik ve uygulama etkinlikleri vardır. Bunu başka bir deyişle; öğretim ve öğrenme durumlarında, her teorik bilgi etkinliğinin davranış olarak kazanılması için ya da bilginin davranışa dönüşmesinde, mutlaka bir uygulama etkinliği gerekir biçiminde söyleyebiliriz.

Eğitim fakülteleri "özel alan öğretmeni" yetiştiren kurumlardır. Eğitim fakültelerinin "özel alan öğretmeni yetiştirme" ile ilgili olarak öğretim programlarında, öğretmen yeterlikleri bakımından çeşitli dersler bulunmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 45.maddesinde, öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas mesleği olduğu, bunun genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanacağı, aranacak niteliklerin ise Milli Eğitim Bakanlığınca belirleneceği belirtilmektedir.

(http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html)

Müzik öğretmenliği, özel alan öğretmenliğidir. Eğitim fakültelerinin "Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalları", *müzik öğretmeni* yetiştiren birimleridir. Müzik öğretmenliği ana bilim dalları ülke genelindeki üniversitelerde, müzik öğretmeni yeterlikleri çerçevesinde yüksek öğretim kurumu tarafından hazırlanan müzik öğretmenliği lisans programını, öğretim programı olarak uygulamaktadırlar.

Bir müzik öğretmeninde çağdaş eğitim anlayışına göre bulunması gereken yeterlik ve özellikleri şu şekilde gruplayabiliriz; (Küçüköncü.Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 2006. s.22,23,24,25)

A- Bilişsel alan düzeyinde yeterlikler;

a. Müzik alanına ait kuramsal bilgilerde yeterlik,

b. Öğretmenlik mesleğine ait bilgilerde "Pedagojik Formasyon" yeterlik,

c. Müzik repertuarı - dağarcığı konusunda yeterlik,

d. Müzik özel alan öğretiminde yeterlik,

B- Devinişsel Alan Düzeyinde yeterlikler;

a. Kendi sesini kullanabilmede yeterlik,

b. Çalgısını kullanabilmede yeterlik,

c. Sesini kullanabilmeyi öğretmede yeterlik,

d. Çalgısını kullanabilmeyi öğretmede yeterlik,

C- *Duyuşsal Alan Düzeyinde yeterlikler;*

a. Müziksel kişilik düzeyinde sanatsal yeterlik;

b. Eğitimci kişilikte sanatsal yeterlik,

c. İcracı kişilikte / seslendirmede sanatsal yeterlik,

d. Müziksel etkinlikleri düzenlemekte sanatsal yeterlik.

Milli Eğitim Bakanlığı sitesinde yasanın isteği doğrultusunda belirlenmiş olan öğretmenlik mesleği yeterlikleri (http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html) ve özel alan öğretmenliği olarak müzik öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler (http://otmg.meb.gov.tr/alanmuzik.html) vardır. Bu konu ile ilgili olarak, daha önce belirlenmiş "Müzik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri" ile taslak haldeki "Müzik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri" bulunmaktadır. Bunlar;

A- İlk hazırlanan yeterliklerde, yeterlik alanları;

a. Planlama ve düzenleme,

b. Kuramsal-uygulamalı bilgi ve beceriler,

c. Müzik kültürü,

d. İzleme ve değerlendirme,

e. Okul – aile - toplum ve disiplinler arası iş birliği yapma,

f. Mesleki gelişimi sağlama;

olarak belirlenmiştir. Her bir yeterlik alanının altında "yeterlik" olarak gruplandırılan "alt yapabilirlikler" ve bunlara ilişkin "performans göstergeleri düzeyleri" de yer almaktadır.

B- Taslak yeterliklerde ise, yeterlik alanları;

a. Müziksel işitme eğitimi yaptırabilme,

b. Şarkı söyletebilmek,

c. Çalgı çaldırabilme,

d. Müzik toplulukları oluşturabilme,

e. Müzik Kültürüne yönelik etkinlikler yapabilme,

f. Yaratıcı müzik etkinlikleri yapabilme,

g. Müzik kuramı eğitimi yapabilme,

şeklinde sıralanmıştır. Burada da "yeterlik" olarak belirtilerek yapılan gruplandırma ve bunlara ilişkin performans göstergeleri vardır.

Belirtilen özelliklerin kazanılabilmesi, yeterlik ve yetkinlik düzeyinin geliştirilebilmesi için Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans programında; *müzik* ve öğretmenlik alanına ait bilgi ağırlıklı kuramsal dersler, psiko-motor beceri ve davranışların kazanılması ve geliştirilebilmesi için performans içerikli dersler bulunmaktadır. Bütün bu derslerin içerikleri ve uygulamaları aynı zamanda, öğrencilerde sanatsal kişiliğin geliştirilebilmesini de hedefler.

Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri, müzik alanına ait performansa dayalı bilgi, teknik ve sanatsal kazanımlarını ders içi ve ders dışı etkinlik uygulamalarında sergileyerek gösterebilmektedirler. Ancak, müzik öğretmenliği mesleğine ait kuramsal kazanımların uygulamaya dönüştürülebilmesi, performans olarak sergilenebilmesi Öğretmenlik Uygulaması Dersi ile mümkündür.

Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Ders İçerikleri

Yüksek öğretim kurulu tarafından belirlenen müzik öğretmenliği lisans programında bu derslerin içerikleri şu şekildedir.

(www.yok.gov.tr/component/option,com.../task.../Itemid,215/)

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (2-2-3)

Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerini geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye'de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

Özel Öğretim Yöntemleri I (2-2-3)

Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanının başta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili Öğretim Programının incelenmesi (amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, v.b.). Ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

Okul Deneyimi (1-4-3)

Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

Öğretmenlik Uygulaması (2-6-5)

Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini anlama ve öğretmenliği oluşturan yeterlikleri kazanma yönündeki gelişmeleri, üniversite öğretim üyeleri ve işinde deneyim kazanmış uygulama öğretmenleri işbirliği ile yapılması yüksek öğretim kurulunca önerilmektedir. (Busbridge.D,Ö. s.1997.s.2)

2. Amaç

Bu çalışmanın amacı; öğrencilerin sekizinci yarıyılda öğretmenlik uygulaması dersini almadan önce beşinci, altıncı ve yedinci yarıyıllarda aldıkları öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, özel öğretim yöntemleri I ve II derslerinden elde ettikleri kazanımlar ile *okul deneyimi* dersinde yaptıkları

gözleme dayalı kazandıkları bilgileri, öğretmenlik uygulaması sırasında *ders uygulamaları etkinliklerinde* kullanabilmelerine ilişkin durumu ve bu durumla ilgili etkileri, katkıları incelemektir. Bununla ilgili olarak bu derslerin programlarına ait içerik ve etkinlikleri, araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, daha verimli ve etkili hale getirmektir.

3. Yöntem

Bu inceleme için, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSE Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2009 / 2010 Öğretim yılı sekizinci yarıyıl dördüncü sınıf öğrencilerine dönem sonunda anket uygulanmıştır. Bununla birlikte aynı öğrencilerle, öğretmenlik uygulaması dersinin her hafta yapılan iki ders saatlik değerlendirme seminerlerinde, okuldaki ders verme etkinlikleriyle ilgili görüşmeler yapılmıştır. Anket verilerinin analizlerinde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, frekans ve yüzde) kullanılmıştır. Anket bulguları, görüşme bulgularıyla desteklenmiştir.

4. Bulgular ve Tartışma

Tablo 1.Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersiyle İlgili Görüşleri.

$\overline{X}$	s	Madde		Evet	Biraz	Hayır	Bilmiyorum	Toplam
2,76	,70034	"Öğretmenlik uygulaması dersi"nin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	f	18	2	0	1	21
			%	85,7	9,5	,0	4,8	100,0
2,81	,67964	Dersin size etki ve katkılarının olduğunu düşünüyor musunuz?	f	19	1	0	1	21
			%	90,5	4,8	,0	4,8	100,0
2,91	,30079	Ders verirken kendinize olan güveniniz arttı mı?	f	19	2	0	0	21
			%	90,5	9,5	,0	,0	100,0
2,29	,84515	Ders veren arkadaşınızı gözlemek size katkı yaptı mı?	f	10	8	2	1	21
			%	47,6	38,1	9,5	4,8	100,0
1,95	,92066	"Okul deneyimi" dersinde gözlemlediğiniz müzik öğretmenini örnek aldınız mı?	f	7	7	6	1	21
			%	33,3	33,3	28,6	4,8	100,0
1,95	,92066	"Öğretmenlik uygulaması" okulundaki müzik öğretmenini örnek aldınız mı?	f	7	7	6	1	21
			%	33,3	33,3	28,6	4,8	100,0
2,48	,87287	Ders verirken, fakültede öğrendiklerinizi uygulamaya çalıştınız mı?	f	14	4	2	1	21
			%	66,7	19,0	9,5	4,8	100,0
2,57	,59761	Okuldaki yıllık ders planına uydunuz mu?	f	13	7	1	0	21
			%	61,9	33,3	4,8	,0	100,0
2,24	,88909	Okulun müzik öğretmeni ders işleme yöntemleri bakımından sizi etkileyerek yönlendirdi mi?	f	10	7	3	1	21
			%	47,6	33,3	14,3	4,8	100,0
2,86	,35957	Öğretmenlik mesleğini algılamanız bakımından, dersin size olan etkisi olumlu mu?	f	18	3	0	0	21
			%	85,7	14,3	,0	,0	100,0

1,95	,86465	Okuldaki sınıf ortamı müzik dersi uygulamalarınıza uygun mu?	**f**	6	9	5	1	21
			%	28,6	42,9	23,8	4,8	100,0
2,29	,71714	"Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı" dersi kazanımlarınızı ders verirken kullanabildiniz mi?	**f**	9	9	3	0	21
			%	42,9	42,9	14,3	,0	100,0
2,19	,98077	"Özel öğretim yöntemleri I ve II" derslerindeki kazanımlarınızı ders verirken uygulayabildiniz mi?	**f**	10	7	2	2	21
			%	47,6	33,3	9,5	9,5	100,0

$\overline{X}$	**s**	**Madde**		**Evet**	**Biraz**	**Hayır**	**Bilmi-yorum**	**Toplam**
2,24	,88909	"Okul deneyimi" dersindeki gözlemlerinize ilişkin tuttuğunuz raporlar ders verirken katkı sağladı mı?	**f**	10	7	3	1	21
			%	47,6	33,3	14,3	4,8	100,0
2,38	,74001	"Öğretmenlik uygulaması dersi" ile genel öğretim yöntemlerini uygulama fırsatı buldunuz mu?	**f**	10	10	0	1	21
			%	47,6	47,6	,0	4,8	100,0
2,48	,98077	"Öğretmenlik uygulaması dersi" ile farklı şarkı öğretim yöntemlerini uygulama fırsatı buldunuz mu?	**f**	15	3	1	2	21
			%	71,4	14,3	4,8	9,5	100,0
2,05	,86465	"Öğretmenlik uygulaması dersi" ile farklı çalgı öğretim yöntemlerini uygulama fırsatı buldunuz mu?	**f**	8	6	7	0	21
			%	38,1	28,6	33,3	,0	100,0
1,76	,99523	"Öğretmenlik uygulaması dersi" ile ders ve ders dışı etkinlikleri uygulama fırsatı buldunuz mu?	**f**	6	6	7	2	21
			%	28,6	28,6	33,3	9,5	100,0
1,91	1,30018	"Öğretmenlik uygulaması dersi" müzik öğretmeni adayı olarak sizin okula katkınız oldu mu?	**f**	10	5	0	6	21
			%	47,6	23,8	,0	28,6	100,0
2,62	,80475	Fakültedeki kazanımlarınız"Öğretmenlik uygulaması dersi" nde size katkı sağladı mı?	**f**	16	3	1	1	21
			%	76,2	14,3	4,8	4,8	100,0

1: Hayır, 2: Biraz, 3: Evet

Öğretmen adaylarının "Öğretmenlik Uygulaması Dersi"nin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?" maddesine verdikleri cevapların "Evet" olarak ($\overline{X}$ **=2,76**) yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen adayları "öğretmenlik uygulaması" dersinin gerekli olduğu konusunda hemfikirdirler. Müzik öğretmenliği öğrencileri, daha okula başladıkları ilk günden beri, merak konusu olan ve *staj* olarak adlandırdıkları öğretmenlik uygulaması dersi için*;* çok önem taşımakta olduğunu ve kendilerini heyecanlandırdığını belirtmektedirler. Öğrencilerin tamamına yakını, bir uygulama dersi olarak, müzik öğretmenliği ile ilgili öğrendiklerini uygulayabilecekleri yer olan dersin önemini bilmektedirler.

Öğretmen adaylarının "Dersin size etki ve katkılarının olduğunu düşünüyor musunuz?" maddesi hakkındaki görüşlerini "Evet" olarak ($\overline{X}$ **=2,81**) belirmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenciler üzerinde olumlu yönde çıktıları olduğu söylenebilmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi iki yönlü ele alınarak incelenmelidir. Bunlardan ilki, öğrencilerin fakültede elde ettikleri kazanımlarını uygulama sınıfında davranışa dönüştürebilmelerine; ikincisi ise öğretmen adaylarına uygulama okulundaki; *okul-sınıf-öğrenci-öğretmen-materyal-araç-gereç ortamına* (öğretme / öğrenme durumları, sınıf yönetimi, yönetim, veli) ait etki ve katkıların çıktılarına yönelik yapılmalıdır. Bu anlamda, özellikle seminer derslerindeki görüşmelerden elde edilen veriler, dersin aday öğrencilere her iki yönden de olumlu biçimde farkındalık sağladığını göstermektedir.

Öğretmen adayları ders verirken kendilerine olan güvenlerinin arttığını belirtmektedirler ($\overline{X}$ **=2,91**). Bu anlamda, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının duyuşsal kazanımları açısından pozitif yönde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öncelikle öğretmen adaylarında; fakültedeki derslerde kuramsal olarak elde ettikleri "plan yapma, planı uygulama, genel ve özel alan öğretim yöntemleri"ne ait bilgi düzeyindeki kazanımlarını beceri ve davranışa dönüştürerek kullanabilme ve geliştirebilmenin, olumlu yönde etki yaptığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmenlik uygulaması dersinde ders veren arkadaşların gözlemlenmesinin oluşturduğu katkının "Biraz" ($\overline{X}$ **=2,29**) yönünde olduğu görülmektedir. 10 öğretmen adayı (%47,6) "Evet" derken, sekiz öğretmen (%38,1) adayı "Biraz", iki öğretmen adayı (%9,5) "Hayır" ve bir öğretmen adayı (%4,8) "Bilmiyorum" olarak görüş bildirmektedirler. Burada, ders veren arkadaşını izleyen öğretmen adaylarının eleştirel anlamda gözlem yaptıklarında, ders veren öğretmen adayının uygulamadaki hatalarını fark etmeleri, hatanın yapılmaması yönünde; doğru uygulamaları izlemenin de pekiştireç yönünde tavır geliştirmeye katkısı olacağını düşünmek gerekir. Ancak, öğretmen adaylarının çoğundaki ders verme heyecanının psikolojik olarak ders etkinlik uygulamalarına yansıması, gözlem yapanları da anketin dönütünde görüldüğü biçimde etkilediği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan seminer derslerinde, gözlem raporları ve tutulan notlar tartışılmaktadır. Bu nedenle, gözlem yapmanın katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının *Okul deneyimi* ($\overline{X}$ **=1,95**) ve Öğretmenlik Uygulaması ($\overline{X}$ **=1,95**) derslerindeki müzik öğretmenlerini örnek alıp almadıkları yönündeki görüşleri "Biraz" düzeyindedir. Ayrıca okulun müzik öğretmeninin ders işleme yöntemleri yönünden kendilerini yönlendirdiğini belirtmektedirler. *Okul deneyimi* dersindeki izlenen öğretmenle, öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretmen çoğu zaman farklı olabilmektedir. Bu durumun, aslında adaylara değişik uygulama örneklerini izlemeleri bakımından olumlu katkı sağlayacağını söylemek gerekir. Ancak, anketten elde edilen bu veriler, öğrencilerin fakülteye ait çıktıları ile okul deneyiminde gözlemledikleri öğretmenin uygulamaları ve uygulama dersini takip eden öğretmenin öğretim uygulama etkinliklerine ait yönlendirme farklılıklarının getirdiği etkilenmenin; adaylarda uygulama öğretmenlerini örnek almaları yönündeki istek, etki ve katkıyı azalttığı biçiminde açıklanabilir.

"Ders verirken, fakültede öğrendiklerinizi uygulamaya çalıştınız mı?" maddesine 14 öğretmen adayı (% 66,7) "Evet", dört öğretmen adayı (% 19,0) "Biraz", iki öğretmen adayı (%9,5) "Hayır" ve bir öğretmen adayı (% 4,8) "Bilmiyorum" yönünde görüş belirtmektedirler. Bu veriye göre teorinin / kuramsal bilgilerin uygulama etkinlikleri üzerinde etkisinin olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının okuldaki yıllık ders planına uyduklarını ($\overline{X}$ **=2,57**) belirttikleri görülmektedir. Ders veren öğretmen adayları, günlük ders planlarını fakültedeki ders sorumlusunun kontrolünde yapmaktadırlar. Ders konuları genellikle program çerçevesinde hazırlanmış olması gereken yıllık plana, öğretilecek şarkı ve uygulanacak öğretim etkinlikleri ders kitabına, öğretim yöntem ve teknikleri müzik öğretmenini yönlendirmesine uygun olarak belirlenmektedir. Anketin bu sorusundan elde edilen dönüte göre; bu durumun genelde olumlu gözükmesine rağmen, bazı öğrencilerde olumsuz etki yaptığını söyleyebiliriz

Öğretmen adayları, dersin, öğretmenlik mesleğini algılamaları anlamında olumlu yönde etkisi olduğu ($\overline{X}$ **=2,86**) yönünde görüş belirtmektedirler. Öğretmen adayları, sınıf ortamında ders verirken öncelikle; öğrenci - öğretmen ilişkisinden etkilenmekte, fakülte çıktılarıyla ilgili olarak sahip oldukları kazanımların farkına varmakta, okuldaki öğretme/öğrenme ortamına ve buradaki araç–gereç, materyallere ilişkin, var olan durum hakkında bilgiler edinmekte, öğrenci-yönetim-veliler ve

okuldaki diğer öğretmenlerin müzik dersine ilişkin yaklaşımlarını ve değerlendirmelerini, olumsuz ve olumlu yönleriyle öğrenmektedirler. Bu verilerin de, onların müzik öğretmenliği mesleğini algılamaları bakımından belirli yönlerden katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Öğretmen adayları, okuldaki sınıf ortamının müzik dersi uygulamalarına uygunluğu yönünde "Biraz" yönünde ($\overline{X}$ **=1,95**) görüş belirtmektedirler. Okullarda, öğretim programlarında önerilmesine rağmen (T.C.M.E.B.1995.s.2) müzik dersliği çoğu zaman bulunmamaktadır (Küçüköncü.2010.s.99). Müzik öğretmeni, müzik dersini böyle durumlarda o şubenin kendi sınıfında yapmaktadır. Bu durumda haliyle; dersin gereği olan en başta çalgı ve diğer araç-gereçler ya her sınıfa teneffüslerde taşınmakta yada kullanılmamaktadır.

Öğretmen adayları, "Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı" dersi ($\overline{X}$ **=2,29**) ve "Özel öğretim yöntemleri I ve II" dersleri ($\overline{X}$ **=2,19**) kazanımlarını ders verirken uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca "Okul Deneyimi" dersinde gözlemlere ilişkin tutulan raporların ders verirken katkı sağladığı ($\overline{X}$ **=2,24**) görülmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre "Öğretmenlik uygulaması dersi" ile genel öğretim yöntemlerini ($\overline{X}$ **=2,38**) ve farklı şarkı öğretim yöntemlerini ($\overline{X}$ **=2,48**) uygulama fırsatı buldukları görülmektedir. Fakat, farklı çalgı öğretim yöntemlerini uygulama fırsatı konusunda farklı bir sonuç ortaya çıkmakta, yedi öğretmen adayı (**%33,3**) "Hayır" cevabı vermektedir. Genel öğretim yöntemlerine ait teknolojik araç-gereçler günümüz okullarının pek çoğunda, özellikle kent merkezlerindekilerde bulunmaktadır. Şarkı öğretimi için gerekli olan öğretmen çalgısı ise, genellikle okulda olmasa bile öğretmenin kendisinde bulunmaktadır. Bu durumda genel öğretim yöntemleri ve özellikle kulaktan şarkı öğretimine ait uygulamalar rahatlıkla yapılabilmektedir. Ancak, çalgı öğretimi için öğrenci ritim ve ezgi çalgıları gerekmektedir. Müzik sınıfı olan okullarda bunları sınıfta bulundurmak ve saklamak mümkündür. Anketteki bu dönütün nedeni, aday öğretmenlerin gittikleri okullardaki müzik öğretmeninin öğretimini yaptığı ve etkinliklerde kullandığı çalgı tercihleri ve öğretim yöntemleri ile de ilgilidir.

Öğretmen adaylarının "Öğretmenlik Uygulaması Dersi" ile ders ve ders dışı etkinlikleri uygulama fırsatı bulabilme konusundaki görüşleri; altı kişi (**%28,6**) "Evet", altı kişi (**%28,6**) "Biraz", yedi kişi (**%33,3**) "Hayır" ve iki kişi (**%9,5**) "Bilmiyorum" şeklinde olmuştur. Özel öğretim dersinde öğrenilen ders ve ders dışı etkinliklerinin uygulanması öncelikle uygulama okulu müzik öğretmeninin yönlendirmesi ile ilgilidir. Ancak, öğretmen adayı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, gittikleri okullarda ders dışı etkinliklere müzik öğretmenine yardımcı olarak yada kendileri etkinlik düzenleyerek katılmışlardır.

"Öğretmenlik uygulaması dersi"nde müzik öğretmeni adayı olarak sizin okula katkınız oldu mu?" maddesine 10 öğretmen adayı (**%46,7**) "Evet", beş öğretmen adayı (**%23,8**) "Biraz" cevabı verirken, altı öğretmen adayının (**%28,6**) "Bilmiyorum" cevabı vermesi düşündürücüdür. Üstteki açıklama ile bu maddeni dönütü birbirini desteklemektedir. Katkısı olmayanların da sınavlara (vize, alttan çok dersi olanlar, KPSS v.b.) hazırlanma gibi benzeri nedenleri bulunmaktadır.

Öğretmen adayları, fakültedeki kazanımlarının "Öğretmenlik Uygulaması Dersi"nde katkı sağladığı ($\overline{X}$ **=2,62**) yönünde görüş belirtmektedirler. Öğretmen adayı öğrenciler fakültede, çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak, müzik eğitimcisinin sahip olması gereken yeterlikler doğrulusunda kazanımlar elde etmektedirler. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde gittikleri okul onlara örnek öğretmen modeline ait birtakım uygulama örnekleri ve kendi yeterliklerini uygulama deneyimi vermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan, müzik Öğretmeni adayı öğrencilerin tamamına yakınının, "Öğretmenlik Uygulaması Dersi"nin önemini bildikleri ve bu nedenle gerekli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersi iki yönlü ele alınarak incelendiğinde, öğrencilerin bu dersten; fakültede elde ettikleri kazanımlarını uygulamaya dönüştürme, öğretme / öğrenme ortamlarını tanıma, sınama-ölçme ve değerlendirme ilişkisini kavrama, sınıf yönetimi, okul yönetimi, okul - veli ilişkilerini tanıma yönünde, çıktılar elde ettiklerini söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ders verirken; öğretmenlik mesleğine ve müzik alanına ait kuramsal bilgi düzeyindeki kazanımlarını, beceri ve davranışa dönüştürerek kullanabilmelerinin olumlu yöndeki etkisi, onların kendilerine olan güvenlerini arttırdığı anlaşılmaktadır.

Ders veren arkadaşını izleyen öğretmen adaylarının eleştirel anlamda gözlem yaptıklarında, ders veren öğretmen adayının uygulamadaki hatalarını fark etmeleri, hatanın yapılmaması yönünde; doğru uygulamaları izlemenin de pekiştireç yönünde tavır geliştirmeye katkısı olacağını düşünmek gerekir. Buna rağmen, ders verme heyecanının psikolojik olarak ders etkinlik uygulamalarına olan yansımasının, gözlem yapanları da etkilediği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan seminer derslerinde, uygulama derslerine ait gözlem raporları ve tutulan notlar tartışılmakta ve sınıfta uygulanan ders verme etkinlikleri olumsuz ve olumlu yönleriyle, öğretmen adayı öğrencilerin yaklaşımlarıyla da incelenmektedir. Bu nedenle, gözlem yapmanın katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının; okullardaki müzik öğretmenlerini çok fazla örnek almadıkları, ancak bununla birlikte, ders işleme yöntemleri yönünden onların kendilerini yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin fakülteye ait çıktıları ile gözlemledikleri öğretmenlerin müzik eğitimi uygulama etkinliklerine ait yönlendirme farklılıklarının getirdiği etkilenmenin; adayların uygulama öğretmenlerini örnek almaları yönündeki istek, etki ve katkıyı azalttığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayı öğrencilerin, ders verirken, fakültedeki kuramsal kazanımlarının, uygulama etkinlikleri üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının okuldaki yıllık ders planına, uygulama öğretmeninin de yönlendirmesi ile uydukları, fakat bu durumun genelde olumlu gözükmesine rağmen, özelikle öğretmenin uygulama etkinlikleri ile ilgili yönlendirmelerinin bazı öğrencilerde olumsuz etki yaptığı anlaşılmaktadır.

Dersin, müzik öğretmenliği mesleğinin algılanmasına belirli yönlerden katkı sağladığını söyleyebiliriz. Bunlar öncelikle, sınıf ortamında ders verirken; öğrenci - öğretmen ilişkisinden etkilenme, fakülte çıktılarıyla ilgili olarak sahip oldukları kazanımların farkına varma, okuldaki öğretme/öğrenme ortamına ilişkin var olan durum hakkında bilgiler edinme, öğrenci-yönetim-veliler ve okuldaki diğer öğretmenlerin müzik dersine ilişkin yaklaşımlarını ve değerlendirmelerini olumsuz ve olumlu yönleriyle öğrenme olarak sıralanabilir.

Dönütlerden, okullardaki sınıf ortamlarının müzik dersi uygulamalarına çok fazla uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının, "Öğretim teknolojileri ve materyalleri" ile "Müzik Özel Öğretim Yöntemleri, şarkı öğretim yöntemleri, genel öğretim yöntemleri"ne ilişkin fakülte çıktılarını, ders verirken kullanabildikleri ve "Okul Deneyimi" dersinde gözlemlere ilişkin tutulan raporların, onlara ders verirken katkı sağladığı görülmektedir. Ancak, bazı öğrencilerin özellikle müzik sınıfı bulunmayan okullarda, çalgı öğretimi konusunda zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Uygulama okullarındaki müzik öğretmenleri, birden fazla okulda görevli olabilmektedirler. Bu durum, onların ders dışı etkinlik yapmalarını çoğu zaman engellemektedir. Öğretmen adayı öğrencilerin çoğunluğu, bu nedenle ders dışı etkinlik izleme fırsatı bulamamaktadırlar. Ancak, buna rağmen öğretmen adayı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, gittikleri okullarda ders dışı etkinliklere müzik öğretmenine yardımcı olarak katılmakta ya da okul yönetiminin isteği ile kendileri etkinlik düzenlemektedirler. Katkısı olmayanların da sınavlara (vize, alttan çok dersi olanlar, KPSS v.b.) hazırlanma gibi benzeri nedenleri bulunmaktadır.

Öğretmen adayı öğrencilerin, müzik eğitimcisinin sahip olması gereken yeterlikler doğrulusundaki fakülte kazanımlarının, uygulama okulunda katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde, gittikleri okul onlara örnek öğretmen modeline ait birtakım uygulama örnekleri ve kendi yeterliklerini uygulama deneyimi vermektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik ve bu çalışmanın sonuçlarıyla ilişkili olarak, öğretmen adayı öğrencilerin gerçek anlamda kalıcı izli kazanımlar elde etmeleri için, şu önerilerde bulunulabilir;

- Öğretmenlik uygulaması dersinin 2 saat / hafta'lık seminer uygulamalarına, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, özel öğretim yöntemleri I ve II ile *okul deneyimi* derslerine giren öğretim elemanları, 6 saat / hafta'lık uygulamasına ise, uygulama okullarındaki alanında tecrübeli müzik öğretmenlerinin girmesi gerekmektedir.

- Uygulama okullarındaki müzik öğretmenleri, fakülte uygulama koordinatörü ve öğretim elemanlarınca eğitilmelidir.

- Uygulama okullarının mümkün olduğunca ders dışı etkinliklerin de yapıldığı okullarda olması verimi arttırabilir.

- Müzik dersliği ve araç-gereçlerin olduğu okullar tercih edilmelidir.

- Uygulama derslerinde öğretim teknolojileri ve araç-gereç kullanımı mutlaka teşvik edilmelidir.

- Günlük ders planı yaptırılmalı ve öğretim elemanlarınca kontrol edilmelidir. Ders bilişsel, devinişsel, duyuşsal yönleriyle bir bütün olarak planlanarak uygulanmalıdır.

- Öğretmen adayı öğrenciler, derslerde mutlaka öğretmen çalgısını kullanmalı ve öğrenci çalgılarını kullandırmalıdır.

- Sınıftaki düzeye göre, farklı şarkı öğretim yöntemleri çalgı öğretimi ile birlikte uygulanmalıdır.

KAYNAKLAR

Busbridge. Dawson, Özçelik, Sands (1997). *Okullarda Uygulama Çalışmaları*. İlköğretim. YÖK/ Dünya Bankası / Milli Eğitimi Geliştirme Projesi. Öğretmen Eğitimi Dizisi.Ajans - Türk Basın veBasım A.Ş.Ankara.

Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesi Eğitim Fakültesi. 2. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu(2000). Bildiri Kitabı Çanakkale.

Küçüköncü, H.Y.(2010). *Genel Müzik Kültürü Öğretimi*. Efil Yyanınevi, Ankara

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2006). Ulusal Müzik Eğitimi, Sempozyumu Bildiri Kitabı, Denizli.

T.C.M.E.B.(1995). *İlköğretim Okulu Programı.* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, İstanbul.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html (2010.12.06)

http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html (2010.12. 06)

http://otmg.meb.gov.tr/alanmuzik.html (2010.12.06)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KLASİK GİTAR EĞİTİMİNDE MÜZİKALİTE KAVRAMININ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR İNCELEME

Doç.Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU, İnönü Üniversitesi
Ali Korkut ULUDAĞ, Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Klasik gitar derslerinde icra edilen etüt ve eserlerin müzikal yapılarına uygun olarak seslendirilebilmesi, önemli bir süreçtir. Unutmamak gerekir ki, müzikalite çalışmalarında kullanılacak yöntem ve tekniklerin kişiden kişiye farklılık gösterebilmesi kaçınılmazdır. Bu doğrultuda, öğrenciye müzikalite kavramının kazandırılmasına yönelik farklı alanlarda farklı incelemelerin yapılması anlamlı hale gelmektedir.

Bu çalışmada, klasik gitar eğitiminde temel teknikleri etkileyen müzikalite kavramı farklı açılardan ele alınarak incelenmiştir. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların sistemli bir öğretim yöntemi ile klasik gitar eğitiminde düzenli bir hale getirilmesi ve öğrencilerin algı düzeylerinin ölçülmesi araştırmanın temel amacıdır. Araştırma sonucunda kontrol grubu olmamasına rağmen öğrencilerden ölçülmesi istenen performans kriterleri maddelerinin birçoğundan, son test modeli lehinde anlamlı artışlar elde edilmiştir.

1. Giriş

Müzikalite kelimesinin müzik terminolojisinde yer alan anlamı sanatçının yorumladığı eser ile nüans, eseri içselleştirmesiyle eş orantılı olarak da seslendirmede ortaya çıkan müzikal yorum olarak karşımıza çıkar (Phillips, 1976). Diğer bir kaynakta, müzikalite sıfatın isimleşmiş hali olan müziksellik olarak tanımlanmaktadır (Hodd, 1959). Müzik yeteneğine sahip olma, temelde müzikal olma müzikalite ile eş anlamlıdır ve müziğin kendi öz niteliklerini yaşama ve müziksel anlatımları estetik değerleri yönünden algılayıp değerlendirme ihtiyacı, bu ihtiyacı giderme gücü ve bu gücü kullanma yateneği olarak tanımlanabilir (Ece ve Kaplan, 2008)

Pizka, müzikalite kavramını farklı açılardan ve aşamalı olarak açıklamaya çalışmıştır. Müzikalite birçok faktöre bağlı olarak karmaşık bir insan eylemidir. Önceden ritim hazırlayıp üretmek için ilk ön şart kabiliyet ve ritmi hissetmektir. Öteki önemli gereksinimler: Yazılı olan tüm dinamik işaretleri

ve farklı anlatımları içeren müzikleri ve yazılı ritimlerin anında anlaşılması. Fakat bu yeterli değil: Bir de verilen atmosferi anında anlamak ve de yeteneğine göre kişinin kendi çaldığını müzik topluluğunun içeriğine katması gerekir. Bu açıklama yine yeterli değil: Fazla vurguyu veya vuruş yerini anlamalı ayrıca bir müzikal projenin parçası olarak kendi önemini veya önemsizliğini anlamalı. Son olarak, müzikal formları ve aniden meydana gelen miniformları yorumlamalıdır (Pizka, 1959).

Müzikalite kavramı, evrensel müzik literatürüne girmiş çalgı eğitimi yöntemleri üzerinde titizlikle durulan bir durumdur. Özellikle Suzuki metodunun temelini oluşturan önemli bir elementtir. Müzikalite eğitiminde "tonalizasyon" kelimesi Suzuki'nin ortaya attığı bir kelimedir. Bu kelime ses eğitimindeki "vokalizasyon" kelimesinin keman eğitimindeki karşılığıdır. Çocuk tonalizasyon çalışmaları sonucunda her eseri şarkı söyler gibi ve legato tekniği ile güzel bir ton ve müzikal bir ifade ile çalabilecektir. Suzuki'ye göre iyi bir ton müziğin yaşayan ruhudur. Çocuğun kulağı çok iyi eğitildiği zaman güzel bir tonun ne olduğunu ayırt edebilecektir. Çocuğa kitaplarda yer alan eserleri tekrar tekrar dinletme yoluyla, nasıl güzel bir ton ve müzikal ifadeyle çalınacağı kolayca öğretilebilecektir. Suzuki metodunda, çocukların dinledikleri ve öğretmenleri ile beraber çalıştıkları eserleri derslerde ezbere çalmaları beklenmektedir. Ezbere çalma ile çocuk eserlere daha iyi konsantre olabilecek ve mükemmel bir müzikalite ile çalabileceklerdir. Suzuki'ye göre ezberleme anadili yaklaşımında doğal bir süreçtir (Tercimer, 2005)

Gitar eğitiminin ve öneminin yeterince kavranması ve bu yönde yapılacak araştırmaların daha çeşitli hale getirilmesi gerekmektedir. Okul müzik eğitiminde ders dışı müzik faaliyetlerinde, özellikle çalgı eğitiminde gençlerden büyük ilgi gören gitar eğitimine yönelik çalışmaların yapılması, müzik eğitimin geliştirtmesine fayda sağlayabilir (Can, 2005).

Bir eserin müzikal yapısının doğru olarak ortaya çıkarılması ne nüansların anlamına uygun bir biçimde seslendirilebilmesi, müzikalite kavramını tamamlayan unsurlardır. Bazı yetenekler çok çalışmakla veya basit deneyimlerle elde edilebilir. Ritmik eğitim, kulak eğitimi ve form bilgisi gibi alanlarda yeterli bir seviyeye ulaşmak gerekir. Bunların yanı sıra müzik için güçlü bir hafıza iyi bir araçtır ancak birazda analitik hafızanın olması gerekir.

Öğrencilerin çalgı çalmanın sadece yetenek gerektiren bir durum olmadığını ve etüt seslendirmekle sınırlı tutulamayacağını bilmeleri gerekir. Aynı zamanda müzikalite kavramını tamamlayan temel faktörleri algılamaları da oldukça önemlidir. Şunu unutmamak gerekir ki, en küçük boyutlu bir çalgı eserinde bile, büyük eserlerin içeriğindeki müzikal öğeler ve sanatsal fikirlerin aynıları bulunur dolayısıyla öğrencileri müzik sanatının kavramları ve ifadesi ile tanıştırmak, onların müzik deneyimlerini zenginleştiren ve okunan notaları klavyede daktilo etmek gibi sıkı bir beceriyi zevkli bir sanat faaliyetine dönüştüren anahtar olacaktır (Montparker, 1998).

Yağışan, "Farklı bir alanın Profesyonel Sporcuları: Müzisyenler" adlı makalesinde egzersiz çalışmalarına yönelik şunları söylemiştir: Esnekliğin ve kas gücünün artırılması düzenli egzersiz ve çalışmalarla doğru orantılıdır. Parmaklarda elde edilen esneklik, çalım rahatlığı sağlar. "Bir enstrüman çalmanın temelini oluşturan, sık tekrarlı hareketlerin başarısı ve rahatlığı bir anlamda kas esnekliğine bağlıdır (Yağışan, 2002).

Bu açıklamalardan yola çıkarak araştırmada, çalgı eğitiminin önemli bir aşaması olan müzikalite çalışmalarında öğrencilerin etkin bir yorum gücüne sahip olmaları, dersin amaçları doğrultusundaki hedef davranışlara ulaşılabilmesi yönü ile ele alınmıştır. Bu hedeflere destek amacıyla geliştirilebilecek yöntemlerin işgörüsellilik boyutu da oldukça önemlidir. Bununla birlikte, eser icralarında müzikal duyarlılık ile renk ve ton üretimini sağlayabilmek, göz ardı edilmemesi gereken diğer faktörlerdir.

1.1. Problem Cümlesi

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında lisans ders programında verilmekte olan bireysel çalgı eğitimi (gitar) dersinde, klasik gitar eğitiminde kullanılmakta olan müzikalite kavramının öğretilmesine yönelik bir inceleme nasıl hazırlanabilir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; müzikalite kavramını genel hatlarıyla açıklayarak eserlerin seslendirilmesinde karşılaşılan öğrencinin yorum gücüne yönelik güçlükleri tespit etmek ve incelemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Klasik gitar eğitiminde müzikalite kavramının öğretilmesine yönelik bir inceleme yaparak ve örnek olarak seçilen bir eser üzerinde öğrencilerin yorum gücündeki eksiklikleri deneysel bir çalışma yöntemiyle saptayarak, elde edilen bulguları yorumlayabilme açısından, önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, verilerin toplanması, toplanan verilerin yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almakta ve açıklanmaktadır

2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırma, klasik gitar eğitiminde müzikalite kavramının öğretimine yönelik bir inceleme kapsamında hazırlanmıştır. Bu nedenle araştırma betimsel ve deneysel nitelikte olup kontrolsüz ön ve son test modelinden yararlanılmıştır.

Yapılan araştırmanın birinci boyutu olan betimsel kısımda genel tarama (literatür taraması) yapılmış ve konuyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden verilen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Yapılan araştırmanın ikinci boyutu olan kontrolsüz ön ve son test modelinde, klasik gitar eğitimi alanında sıklıkla kullanılan ve iki varyasyonlu biçimi ile klasik gitar icracılığının önemli temel tekniklerini içeren bir yapıya sahip olan "Feste Lariane" adlı eser kullanılmıştır. Eser, araştırmacı tarafından bireysel çalgı ders saati içerisinde öğrencilere ödev olarak verilmiştir. Çalışmalar, genel bir plan dâhilinde ve öğrencilerin icra seviyelerine göre rastlantısal olarak seçilip gerçekleştirilmiştir. Tespit edilen eser, öğrenciler üzerinde sınanmak üzere öncelikle ön test tekniğine tabi tutulmuştur. Ardından da karşılaşılan müzikalite kavramındaki eksiklikleri gidermeye yönelik yapılacak olan çalışmaların durumunu ölçmek için son test tekniği uygulanmıştır.

Eser, önceden belirlenen zaman dilimlerine bağlı kalınarak, iki aşamada da alanında uzman olan öğretim elemanları tarafından dinlenerek incelenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin performansları araştırmacı tarafından önceden hazırlanan bir değerlendirme ölçeği ile puanlamaya tabi tutulmuştur. Geliştirilen bu yönteme yönelik çalışma sırasında kullanılmak üzere bir kamera temin edilip uygulama mekânı olarak da bireysel çalgı çalışma odası tercih edilmiştir.

Kontrol grubu olmayan bu modelde araştırma grubu ya da grupları alınmakta, deneye başlamadan önce deneklere test verilerek başarı durumu saptanmaktadır. Deney bittikten sonra grup ya da gruplar tekrar teste tabi tutulmakta ve deneyin etkisi bu iki test arasındaki farka göre değerlendirilmektedir (Kaptan, 1998).

2.2. Evren ve Örneklem

1. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları ve bu kurumlarda lisans eğitimi alan klasik gitar öğrencileri,

2. Araştırmanın örneklemini ise; Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında lisans eğitimini sürdüren 5 gitar öğrencisi ve "Feste Lariane" adlı eser oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilk olarak, kaynak tarama yöntemi ile başlanmıştır. Devamında, araştırmacı tarafından belirlenen araştırmanın modeline uygun bir eser seçilmiştir. Deneysel aşamaya geçmeden önce öğrencilerin performanslarını belirlemek amacıyla bir değerlendirme ölçeği hazırlanmıştır.

Deneysel aşamanın ilk bölümünü oluşturan ön test için, denek olarak belirlenen ve kontrol grubu olmayan 5 öğrenciye, bir hafta önceden verilen eserler kamera önünde çaldırılarak kayıtları alınmıştır. Araştırmanın devamında 4 uzman öğretici ile birlikte değerlendirmeleri yapılarak elde edilen veriler istatistiksel sonuçları belirlenmek üzere Microsoft Excel programına aktarılmıştır.

Bu konuda araştırmaya ilişkin değerlendirme ölçeği Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Müzikalite kavramına ilişkin performans değerlendirme ölçeği

Ölçüt **Davranışlar**	**20 Puan**	**15 Puan**	**10 Puan**	**5 Puan**	**0 Puan**
Müzikal Duyarlılıkta Yeterlilik	Müzikal Duyarlılıkta Tamamen Yeterli	Müzikal Duyarlılıkta Büyük Ölçüde Yeterli	Müzikal Duyarlılıkta Kısmen Yeterli	Müzikal Duyarlılıkta Çok Az Yeterli	Müzikal Duyarlılıkta Hiç Yeterli Değil
Tremelo Tekniğinde Yeterlilik	Tremelo Tekniğinde Tamamen Yeterli	Tremelo Tekniğinde Büyük Ölçüde Yeterli	Tremelo Tekniğinde Kısmen Yeterli	Tremelo Tekniğinde Çok Az Yeterli	Tremelo Tekniğinde Hiç Yeterli Değil
Yorum Gücünde Yeterlilik	Yorum Gücünde Tamamen Yeterli	Yorum Gücünde Büyük Ölçüde Yeterli	Yorum Gücünde Kısmen Yeterli	Yorum Gücünde Çok Az Yeterli	Yorum Gücünde Hiç Yeterli Değil
Ton ve Renk Üretiminde Yeterlilik	Ton ve Renk Üretiminde Tamamen Yeterli	Ton ve Renk Üretiminde Büyük Ölçüde Yeterli	Ton ve Renk Üretiminde Kısmen Yeterli	Ton ve Renk Üretiminde Çok Az Yeterli	Ton ve Renk Üretiminde Hiç Yeterli Değil
Tını ve Gürlük Terimlerinde Yeterlilik	Tını ve Gürlük Terimlerinde Tamamen Yeterli	Tını ve Gürlük Terimlerine Büyük Ölçüde Yeterli	Tını ve Gürlük Terimlerine Kısmen Yeterli	Tını ve Gürlük Terimlerine Çok Az Yeterli	Tını ve Gürlük Terimlerine Hiç Yeterli Değil

Ezbere Çalabilmede Yeterlilik	Ezbere Çalabilmede Tamamen Yeterli	Ezbere Çalabilmede Büyük Ölçüde Yeterli	Eseri Çalabilmede Kısmen Yeterli	Eseri Çalabilmede Çok Az Yeterli	Eseri Çalabilmede Hiç Yeterli Değil
Çalım Hızında Yeterlilik	Çalım Hızında Tamamen Yeterli	Çalım Hızında Büyük Ölçüde Yeterli	Çalım Hızında Kısmen Yeterli	Çalım Hızında Çok Az Yeterli	Çalım Hızında Hiç Yeterli Değil

Kontrol grubu olmayan öğrencilere son test uygulaması için bir haftalık çalışma süresi verilmiş, bu süre içinde öğrencilerin müzikalite kavramına yönelik yaklaşımları gözlenmiştir.

Bu son aşama ile birlikte istatistiksel verilere ulaşılmış ve klasik gitar eğitiminde müzikalite kavramının öğretilmesine yönelik bir inceleme çalışması oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada müzikalite kavramının eser üzerindeki etkililik düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılan kontrolsüz ön test-son test uygulamalarıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve aritmetik ortalama değerleri Microsoft Excel programı yardımıyla çözümlenerek yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 4. bölümünü oluşturan bulgular ve yorumlar kısmı, elde edilen verilere göre alt başlıklar ve tablolar şeklinde sırasıyla sunulmuştur.

3. (Feste Lariane) Deney Grubu İçin Hazırlanmış Değerlendirme Ölçeği Bulguları ve Yorumları

Tablo 3.1. Feste Lariane Ön Test-Son Test Aritmetik ve Standart Sapma Ortalamalarına (Müzikal Duyarlılıkta Yeterlilik) İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Feste Lariane	**Değişkenler (Kriterler)**	**n**	$\bar{X}$	**SS**
Deney Ön Test	**Müzikal Duyarlılıkta Yeterlilik**	5	6	1,63
Deney Son Test	**Müzikal Duyarlılıkta Yeterlilik**	5	8,5	2,24

n: Kişi Sayısı, $\bar{X}$**:**Aritmetik Ortalama, **SS:** Standart Sapma

Tablo 3.1'de verilen Feste Lariane adlı eser için Deney Ön Test-Son Test Müzikal Duyarlılıkta Yeterlilik kriterleri incelendiğinde; Deney ön test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin $\bar{X}$=6 Deney son test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin ise $\bar{X}$=8,5 olduğu, Deney son test (Müzikal Duyarlılıkta Yeterlilik Kriteri) sonuçlarında, Deney ön test sonuçlarına göre anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, deney son testin SS=2,24 deney ön teste göre SS=1,63 homojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3.2. Feste Lariane Ön Test-Son Test Aritmetik ve Standart Sapma Ortalamalarına (Tremelo Tekniğinde Yeterlilik) İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Feste Lariane	Değişkenler (Kriterler)	n	$\bar{X}$	SS
Deney Ön Test	**Tremelo Tekniğinde Yeterlilik**	5	2,75	2,40
Deney Son Test	**Tremelo Tekniğinde Yeterlilik**	5	2,75	1,85

Tablo 3.2'de verilen Feste Lariane adlı eser için Deney Ön Test-Son Test Tremelo Tekniğinde Yeterlilik kriterleri incelendiğinde; Deney ön test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin $\bar{X}$=2,75 Deney son test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin ise $\bar{X}$=2,75 olduğu, Deney son test (Tremelo Tekniğinde Yeterlilik Kriteri) sonuçlarında, Deney ön test sonuçlarıyla eşit olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, deney son testin SS=2,40 deney ön teste göre SS=1.85 daha heterojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3.3. Feste Lariane Ön Test-Son Test Aritmetik ve Standart Sapma Ortalamalarına (Yorum Gücünde Yeterlilik) İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Feste Lariane	Değişkenler (Kriterler)	n	$\bar{X}$	SS
Deney Ön Test	**Yorum Gücünde Yeterlilik**	5	5,5	1,12
Deney Son Test	**Yorum Gücünde Yeterlilik**	5	10	0,88

Tablo 3.3'te verilen Feste Lariane adlı eser için Deney Ön Test-Son Test Yorum Gücünde Yeterlilik kriterleri incelendiğinde; Deney ön test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin $\bar{X}$=5,5 Deney son test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin ise $\bar{X}$=10 olduğu, Deney son test (Yorum Gücünde Yeterlilik Kriteri) sonuçlarında, Deney ön test sonuçlarına göre anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, deney son testin SS=0,88 deney ön teste göre SS=1,12 homojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3.4. Feste Lariane Ön Test-Son Test Aritmetik ve Standart Sapma Ortalamalarına (Ton ve Renk Üretiminde Yeterlilik) İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Feste Lariane	Değişkenler (Kriterler)	n	$\bar{X}$	SS
Deney Ön Test	**Ton ve Renk Üretiminde Yeterlilik**	5	7,05	2,18
Deney Son Test	**Ton ve Renk Üretiminde Yeterlilik**	5	14	7,88

Tablo 3.4'de verilen Feste Lariane adlı eser için Deney Ön Test-Son Test Ton ve Renk Üretiminde Yeterlilik kriterleri incelendiğinde; Deney ön test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin $\bar{X}$=7,05 Deney son test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin ise $\bar{X}$=14 olduğu, Deney son test (Ton ve Renk Üretiminde Yeterlilik Kriteri) sonuçlarında, Deney ön test sonuçlarına göre anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, deney son testin SS=7,88 deney ön teste göre SS=2,18 homojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3.5. Feste Lariane Ön Test-Son Test Aritmetik ve Standart Sapma Ortalamalarına (Tını ve Gürlük Terimlerinde Yeterlilik) İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Feste Lariane	**Değişkenler (Kriterler)**	**n**	$\bar{X}$	**SS**
Deney Ön Test	**Tını ve Gürlük Terimlerinde Yeterlilik**	5	11,25	2,0
Deney Son Test	**Tını ve Gürlük Terimlerinde Yeterlilik**	5	15	1,77

Tablo 3.5'te verilen Feste Lariane adlı eser için Deney Ön Test-Son Test Tını ve Gürlük Terimlerinde Yeterlilik kriterleri incelendiğinde; Deney ön test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin $\bar{X}$ =11,25 Deney son test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin ise $\bar{X}$=15 olduğu, Deney son test (Tını ve Gürlük Terimlerinde Yeterlilik Kriteri) sonuçlarında, Deney ön test sonuçlarına göre anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, deney son testin SS=1,77 deney ön teste göre SS=2,0 homojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3.6. Feste Lariane Ön Test-Son Test Aritmetik ve Standart Sapma Ortalamalarına (Ezbere Çalabilmede Yeterlilik) İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Feste Lariane	**Değişkenler (Kriterler)**	**n**	$\bar{X}$	**SS**
Deney Ön Test	**Ezbere Çalabilmede Yeterlilik**	5	5	1,68
Deney Son Test	**Ezbere Çalabilmede Yeterlilik**	5	14	1,17

Tablo 3.6'da verilen Feste Lariane adlı eser için Deney Ön Test-Son Test Ezbere Çalabilmede Yeterlilik kriterleri incelendiğinde; Deney ön test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin $\bar{X}$=5.0 Deney son test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin ise $\bar{X}$=14 olduğu, Deney son test (Ezbere Çalabilmede Yeterlilik Kriteri) sonuçlarında, Deney ön test sonuçlarına göre anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, deney son testin SS=1,17 deney ön teste göre SS=1,68 homojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3.7. Feste Lariane Ön Test-Son Test Aritmetik ve Standart Sapma Ortalamalarına (Çalım Hızında Yeterlilik) İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Feste Lariane	**Değişkenler (Kriterler)**	**n**	$\overline{X}$	**SS**
Deney Ön Test	Çalım Hızında Yeterlilik	5	9,05	2,0
Deney Son Test	Çalım Hızında Yeterlilik	5	15,5	1,43

Tablo 3.5'de verilen Feste Lariane adlı eser için Deney Ön Test-Son Test Çalım Hızında Yeterlilik kriterleri incelendiğinde; Deney ön test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin $\overline{X}$=9,05 Deney son test sonuçlarının aritmetik ortalama değerinin ise $\overline{X}$=15,5 olduğu, Deney son test (Çalım Hızında Yeterlilik Kriteri) sonuçlarında, Deney ön test sonuçlarına göre anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, deney son testin SS=1,43 deney ön teste göre SS=2,0 homojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

4. Sonuçlar ve Öneriler

4.1. Sonuçlar

Müzikaliteyi şekillendiren ve açıklayan temel eğitim aşamalarındaki en önemli unsurlar: müziğin temel kuramları ve müzikal duyarlılık olarak görülmektedir. Müzik eğitmeninin, müzikologun, bestecinin, ya da sanatçının kendi yollarına yön verme hazırlıklarında, teorik çalışmaların doğru bir şekilde kavranmasını akıcı bir şekilde sağlayan etkenler, sesin, ellerin, gözlerin ve kulakların eğitimi olarak göze çarpmaktadır.

Araştırmanın deneysel boyutuna ilişkin elde edilen bulgular ışığında; deney grubu öğrencilerine "Feste Lariane" adlı eser ödev olarak verilmiştir. Öğrencilerin eserde; "Müzikal Duyarlılıkta Yeterlilik", "Yorum Gücünde Yeterlilik", "Ton ve Renk Üretiminde Yeterlilik", "Tını ve Gürlük Terimlerinde Yeterlilik", "Ezbere Çalabilmede Yeterlilik", "Çalım Hızında Yeterlilik" maddelerinden oluşan performans değerlendirme kriterleri doğrultusunda, ön test ve son test performans puanları karşılaştırıldığı zaman son test sonucunda anlamlı bir artış görülmektedir. Fakat "Tremelo Tekniğinde Yeterlilik" maddesinden elde edilen ön test ve son teste dair performans puanları karşılaştırıldığı zaman, son test sonucunda ön teste göre olumlu bir artışın veya farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin eseri ilk olarak yorumladıktan sonra verilen bir haftalık süreç sonunda eseri daha iyi yorumlayabildikleri ve icra esnasında hata yapma oranlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu süreçte araştırmacının öğrencilerin eksik olan yönlerini gözlemlemesi ve bu eksiklikleri yazılı olarak kaydetmesi oldukça önemlidir. Genel olarak gözlenen en büyük eksiklik tremelo tekniğinde görülmektedir. Ayrıca, seçilen öğrencilerin özellikle tremelo tekniği açısından diğer öğrencilere göre daha etkin olduklarını belirtmek gerekir. Tremelo tekniğinin seslendirilmesinde karşılaşılan teknik sorunların müzikaliteyi ve ona bağlı temel unsurları olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Luigi Mozzani'ye ait Feste Lariane adlı eserin II. varyasyonu olan bu bölümde

birçok öğrencinin sorun yaşadığı, tremelo tekniğinin tamamında seslendirmede güçlükler görüldüğü saptanmaktadır.

Eserlerin etkin ve işlevsel bir biçimde müzikalite kavramıyla koordineli olarak icra edilebilmesi için, özellikle uygulamanın ikinci aşamasında ezbere çalabilme yeterliliğinin tam olarak sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu yönde saptanan problemleri giderebilmek için öğrencilerin eseri ezberleyerek seslendirmeleri gerektiği görülmektedir.

Öğrencilerin genelinde, sol elin pozisyon değişikliği yaşadığı bölümlerde güçsüzlük den kaynaklanan ses kayıplarının yaşandığı tespit edilmiştir. Bu durumun, çalım hızıyla birlikte eserin birçok teknik özelliğini zayıflattığı görülmektedir.

4.2. Öneriler

Gitarın alt eşiğine yakın bölümdeki teller ile gitarın ses tahtası arasına sünger veya kumaş gibi benzeri bir parça koyarak, kasların gelişimi sağlanabilir. Bu yöntem sayesinde tellerin gerilimi artacak ve çalım gücü de zorlaşacaktır. Eser belirli bir süre bu yöntemle çalışıldıktan sonra konulan malzeme çıkarılarak çalıma doğal bir biçimde devam edilir. Bu yöntem tüm çalışmalarda uygulanabilir.

Eserin dörtlü tremelo tekniği ile yazılmış olan II. varyasyonunda görülen eksiklikleri düzeltmek amacıyla tremelo içerikli çalışmalara daha fazla yer verilebilir. Tremelo çalışmalarında her teknikte gerektiği gibi metronom kullanılmalıdır.

Öğrencilerin genelinde gözlenen hata, enerjilerini ekonomik olarak kullanamamalarıdır. Parmakların gereğinden fazla biçimde kalkması renk ve ton üretiminde aksaklıklara yol açmakta ve yorum gücünü de olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer yandan sağ ile sol el arasında senkron aksaklıkları ve reflex gücünde de zamanlama hataları göze çarpmaktadır. Bu aksaklıkların, öğrencinin yorum gücünü olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Etütler ve özelliklede eserler, belirli bir aşamadan sonra ezberlenerek çalınabilir. Bu yöntem ile öğrencinin motivasyonunda ve eserlere olan müzikal duyarlılığında önemli bir gelişme sağlanabileceği düşünülmektedir. Özellikle Suzuki'nin bu yöndeki çalışmaları dikkate alınabilir.

Müzikalite kavramının, öğrencilerin sadece çalgı eğitimi derslerinde algılamaları gereken bir durum olamadığına dair bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. İster teorik ister uygulamalı olsun müzik eğitimi eksenli bir çok derste, müzikalite kavramına yer verilebilir.

Öğrencilerin çalma düzeylerine ve müzikal zevklerine uygun olarak öğretici tarafından seçilecek belirli eserlerin dikkat çekici bölümleri, etüt haline getirilebilir.

Etüt ve eser kapsamlı repertuar seçiminde öğrencilerin müzikal beğenilerini ve klasik batı müziği dönemlerine olan duyarlılıklarını dikkate almanın, çalgı eğitimi performansına etki sağlayabileceği düşünülmektedir.

Seslendirilmesi düşünülen esere ilişkin olarak hangi boyutta zorluk görülüyorsa o boyuta ilişkin ön egzersizlerin hazırlanması yaralı görülebilir.

Bestecilerin hayatları, müzikal stilleri ve yaşadıkları dönemlere dair verilebilecek araştırma ödevleri, öğrencilerin yorumlamaya çalıştıkları eserleri daha bilinçli olarak algılayabilmelerini sağlayabilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Müzikaliteyi şekillendirme yönünden önemli bir alan olarak düşünülen müzikal formlar, dersin gerekli bölümlerinde mutlaka yer almalıdır.

Araştırma, daha geniş bir zaman dilimine yayılabilir ve deneysel bölümü daha farklı bir bilimsel araştırma tekniği ile ölçülebilir. Bununla birlikte, öğrenciye verilen çalışma süreci uzatılarak eser seçiminde farklı uzman görüşleri de alınabilir. Ayrıca, ön ve son test sonuçlarında elde edilen aritmetik ortalamaları SPSS istatistik programı ile karşılaştırılabilir.

Performans değerlendirme ölçeğindeki uzman görüşü puanlarının geçerliliğini ve güvenirliğini belirlemek için Kendall W Uyum Katsayıları hesaplanabilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Can. (2005). *Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim dalı Lisans Programında Bireysel Çalgı Eğitimi Bünyesinde yer Alan Gitar Eğitiminin Müzik Öğretmenliği Uygulamasına Katkısı*. Erciyes Üniversitesi Güzel sanatlar fakültesi Müzik sempozyumu.

Ece ve Kaplan. (2008). *Müziksel algılama (işitme, okuma, yazma) ses ve çalgı yeteneği arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Kastamonu eğitim dergisi 16 (1) 285-296

Hood. (1959). *The challenge of "bi- musicalityx"*. Chicago: Fourth annual meeting of the society for ethnomusicology. 29-30

Kaptan. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık web ofset.

Montparker. (1998). *Keeping the joy in piano lessons*. USA: Clavier.

Phillips. (1976). *An investigation of the relationship between musicality and intelligence*. NewYork: Sage social science collections. 16

Pizka. (1996). *Musicality*. <http://hornplayer.net/archive/a212.html> (2010 Eylül 13)

Tercimer. (2005). *Suzuki piyano okulu metodu*. İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi 6 (10) 71-86

N. Yağışan. (2002). *Farklı bir alanın profesyonel sporcuları: müzisyenler*. Gazi eğitim fakültesi dergisi 22 (2) 183-194

Yıldırım ve Şimşek. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılıka

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KONYA'DA ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİNDE KLASİK GİTAR EĞİTİMİ

Hayrettin Onur KÜÇÜKOSMANOĞLU, Selçuk Üniversitesi

1. Giriş

Uçan'a göre müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla, birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve daha verimli olması beklenir. (Uçan A, 1996, s. 14)

Müzik eğitimi "Genel Müzik Eğitimi", "Özengen Müzik Eğitimi" ve "Mesleki Müzik Eğitimi" olmak üzere üç ana gruptan oluşmaktadır. Özengen müzik eğitimi, müziğe ya da müziğin belli dalında amatörce ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar. Herhangi bir şekilde herkes için zorunlu değildir. Tam tersine ilgi, istek ve yatkınlık ile etkin bir katılım için gerekli fırsat ve olanaklara bağlı olup seçmelidir. Özengen müzik eğitiminde, daha çok, müziği izleyip dinleyerek tüketen ya da kullanan kitleler yerine, müziği herhangi bir parasal ya da maddi karşılık beklemeksizin, yalnızca zevk ve doyum sağlamak için yaparak yaşayan ve bunu adeta kendisi için bir yaşam tarzına dönüştüren müzikseverler ve amatör müzikçiler yetiştirmeye dönük bir strateji uygulanır. Müziksel öğrenmenin son derece kalıcı izli olduğu bu tür uygulamalarda, özengen bireyin ilgisi, isteği, yatkınlığı ve yeteneği doğrultusunda ve ölçüsünde gelişerek etkin katılımda bulunması ve doyum sağlaması esastır. (Uçan A., 1996, s. 32)

Türkiye'de müzik eğitimi "örgün" ve "örgün olmayan" ya da "yaygın" olarak düzenlenmekte, "genel" ve "mesleki" olmak üzere iki ana çerçevede planlanıp uygulanmaktadır. Örgün müzik eğitimi denilince genellikle okullarda yapılan müzik eğitimi akla gelir. Yaygın müzik eğitiminde ise daha çok okul dışı kurum ve kuruluşlarda (Radyo ve Televizyon, Müzik dernekleri- kursları-dershaneleri, müzik festivalleri, müzikle ilgili bilimsel toplantılar, müzikle ilgili süreli/süresiz yayınlar ve araştırmalar, konserle vb.) yapılan müzik eğitiminden söz edilir (Uçan A., 1996, s. 41).

Müzik eğitiminin temel boyutlarından biri çalgı eğitimidir. Çalgı eğitiminin amacı temelde çalgı çalma becerisini geliştirmek, müzik bilgisini artırmak ve müzik sevgisini aşılamaktır (Özen, 1995, s.32). Çalgı yoluyla birey, yeteneğini geliştirecek, müzik beğenisini yüksek bir düzeye çıkarmaya çalışacak, çalgı öğretimi için ilke, yöntem ve teknikleri öğrenerek uygulayacaktır.

Ülkemizde Anadolu güzel sanatlar liseleri, konservatuarlar, müzik eğitimi anabilim dalları gibi örgün müzik eğitimi kurumlarının yanında yaygın müzik eğitim kurumları olan müzik dernekleri, müzik dershanelerinde de çalgı eğitimi verilmektedir. Bu çalgılardan biri son yıllarda ülkemizde her geçen gün popülaritesini artıran klasik gitardır. Klasik gitar hem kolay taşınabilirliği, hem solo hem eşlik çalgısı olması, temininin kolay olması, armonik ve melodik unsurları bir arada bulundurması, çok sesli bir enstrüman olması gibi sebeplerden dolayı öğretmenler ve öğrenciler tarafından sevilerek kullanılan ve dinlenilen bir çalgı olmuştur.

Türkiye'de gitar, önceleri sadece eğlence müziğinde kullanılan bir çalgı olmuş, daha sonra az sayıda da olsa konser vermeye gelen yabancı gitaristler, radyo yayınları, çeşitli vesilelerle yurt dışına gidip gelen kişilerin getirdiği plak ve notalar, klasik gitarın ülkemizde yaygınlaşmasına neden olmuştur (Halvaşi, 1999, s.54).

Ülkemizde bilinen en eski klasik gitar öğretmeni, aynı zamanda çok iyi bir gitarist olan Andrea Paleologos (1911-1997)'dur. Paleologos Türkiye'de kaldığı sürece ülkemizde klasik gitarın sevilmesini ve yayılmasını sağlayan birçok öğrenci yetiştirmiştir. Öğrenciler arasında İtalya doğumlu, İstanbul'da yaşayıp daha sonra Arjantin'e göçen, orada ölen ve yaşamı boyunca gitar repertuarına çok değerli beste ve düzenlemeler kazandırmış Mario Paradi'nin yanında, gitarı Ankara'ya götürenlerden Can Aybars, ilk Türkçe gitar metodunu yazan Ziya Aydıntan, Türkiye gitar hayatına çok değerli gitaristler kazandıran Savaş çekirge gibi ülkemiz gitar yaşamının gelişiminde çok önemli görevler almış gitaristler vardır (Kanneci, A, 1998, s.19).

Uzun süre sadece özel dersler şeklinde devam eden gitar eğitimi daha sonra yavaş yavaş okullara da girmeye başlamış, önce konservatuarlarda, daha sonra da eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümlerinde gitar dersleri verilmeye başlanmıştır. Müzik eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarında klasik gitar eğitimine ilk olarak Erol Küyel tarafından 1973-1974 öğretim yılında "Okul Çalgı Kümeleri Dersi" adı altında Gazi Eğitim Enstitüsünde başlanmıştır. Bunu, bireysel çalgı dersi olarak 1977-1978 öğretim yılında "Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuarı", 1983 yılında "Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü", 1985 yılında "Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü", 1986 yılında "İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı ve Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı" (yarı zamanlı) izlemiştir. Daha sonraki yıllarda eğitim fakültelerinin bazı müzik eğitimi bölümlerinde de klasik gitar dersi okutulmaya başlanmıştır (Tarman, 1995, s.4).

Bu çalışma, Konya ilinde klasik gitar eğitiminin yaygın müzik eğitimindeki genel durumunu değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada uzmanlarla görüşülerek bir görüşme formu hazırlanmış, bu forma dayanarak özengen müzik eğitimi veren gitar öğretmenlerinin görüşleri alınmış, elde edilen bulgular doğrultusunda gitar dersinin genel durumu değerlendirilmiş, konunun önemiyle ilgili görüş ve önerilerde bulunulmuştur. Çalışma Konya ilindeki özengen müzik eğitimi ve klasik gitar eğitimi ile sınırlıdır. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırma klasik gitar eğitiminin Konya ilinde yaygın müzik eğitimindeki konumun ortaya konması ve klasik gitar eğitiminin bilinçli bir şekilde yaygınlaşmasını sağlamak için önerilerde bulunulması bakımından önem taşımaktadır.

2. Bulgular ve Yorum

Araştırmadaki veriler, Konya ilinde klasik gitar eğitiminin özengen müzik eğitimindeki genel durumunu değerlendirmek amacıyla "görüşme formu" uygulanarak elde edilmiştir.

1. Konya İlinde Özengen Müzik Eğitimi Veren Klasik Gitar Eğitimcilerinin Kişisel Bilgileri

Klasik gitar eğitimcilerinin kişisel bilgileri yüzde ve frekans dağılımları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1. Klasik gitar eğitimcilerinin cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
ERKEK	7	87,5
KADIN	1	12,5
TOPLAM	8	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi klasik gitar eğitimi veren eğitimcilerin büyük çoğunluğu erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Klasik gitar eğitimcilerinin yaşa göre dağılımları

YAŞ ARALIKLARI	FREKANS (f)	YÜZDE(%)
20-25	3	37,5
26-30	2	25
31-35	1	12,5
36-40	2	25
Toplam	8	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi gitar eğitimcilerinin yaş dağılımını 3 kişi (37,5) 20-25 yaş arası, 2 kişi (25) 26-30 yaş arası, 2 kişi (25) 36-40 yaş arası, ve bir kişi (12,5) 31-35 yaş arası oluşturmaktadır. Bu sonuca göre Konya ilinde özengen müzik eğitimindeki klasik gitar eğitimcilerinin büyük çoğunluğunu genç eğitimcilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.Klasik gitar eğitimcilerinin öğrenim durumları

Öğrenim Durumları	FREKANS (f)	YÜZDE(%)
Lise	2	25
Lisans	5	62,5
Yüksek Lisans	1	12,5
Toplam	8	100

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Tablo 3'e göre Konya ilindeki klasik gitar eğitimcilerinin büyük bir kısmının öğrenim durumunun lisans ve yüksek lisans seviyesinde olduğu 6 kişi(%75) görülmektedir. Lise mezunu olan klasik gitar eğitimcilerinin sayısı ise 2 kişidir (%25).

2. Konya ilinde özengen müzik eğitiminde klasik gitar eğitimi ile ilgili çoktan seçmeli sorularla ilgili bulgular ve yorumlar

Tablo 4. Hangi tür gitar dersi vermektesiniz?

	FREKANS (f)	YÜZDE(%)
Klasik Gitar	2	25
Pop Gitar	0	0
Her ikisi	6	75
Toplam	8	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan gitar eğitimcilerinin %75 i (6 kişi) hem klasik gitar hem pop gitar eğitimi verirken, %25 i (2 kişi) sadece klasik gitar eğitimi vermektedir.

Tablo 5. Mevcut kaç gitar öğrenciniz bulunmaktadır?

	FREKANS (f)	YÜZDE(%)
1-5	2	25
6-10	1	12,5
11-15	2	25
16-20	1	12,5
Daha fazla	2	25
Toplam	8	100

Tablo 5'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan gitar eğitimcilerinin %25 inin 1–5 arasında, %25 inin 20 den fazla, %25 inin 11–15 arasında, %12,5 inin 6–10 arasında, %12,5 inin de 11–15 arasında gitar öğrencisinin olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Mevcut kaç klasik gitar öğrenciniz bulunmaktadır?

	FREKANS (f)	YÜZDE(%)
1-3	8	100
4-6	0	0
7-9	0	0
10-12	0	0
Daha fazla	0	0
Toplam	8	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan gitar eğitimcilerinin tamamının 1-3 arasında klasik gitar öğrencisinin olduğu görülmektedir.

Tablo 5 ile tablo 6 karşılaştırıldığında, klasik gitar eğitimcilerinin öğrencilerinin büyük çoğunlu-

ğunu pop gitar dersi alan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında Konya'da klasik gitar dersine olan ilginin pop gitar dersine olan ilgiye göre çok gerilerde kaldığı düşünülmektedir.

Tablo 7. Vermiş olduğunuz klasik gitar eğitimindeki amacınız nedir?

	FREKANS (f)	YÜZDE(%)
İyi bir solist yetiştirmek	0	0
Müzik eğitimi kurumlarına öğrenci yetiştirmek	3	37,5
Hem solist yetiştirmek, hem müzik kurumlarına öğrenci hazırlamak	4	50
Belirli bir amaç belirlemiyorum	1	12,5
Diğer	0	0
Toplam	8	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan gitar eğitimcilerinin %50'si (4 kişi) hem solist yetiştirmeyi hem de müzik eğitimi kurumlarına öğrenci hazırlamayı amaçlamaktadır. Yalnızca müzik eğitim kurumlarına öğrenci hazırlamayı amaçlayan gitar eğitimcilerinin oranı %37,5 (3 kişi), belirli bir amaç belirlemeyen gitar eğitimcilerinin oranı %12,5'dir (1 kişi).

Tablo 8. Klasik gitar öğrencilerinize haftada kaç saat ders vermektesiniz?

	FREKANS (f)	YÜZDE(%)
1	8	100
2	0	0
3	0	0
4	0	0
Daha fazla	0	0
Toplam	8	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan gitar eğitimcilerinin tamamı (8 kişi) haftada bir saat klasik gitar eğitimini yeterli görmektedir.

Tablo 9. Klasik gitar dersi alan öğrencileriniz derslere düzenli olarak devam ediyorlar mı?

	FREKANS (f)	YÜZDE(%)
Evet, devam ediyorlar	2	25
Ufak tefek aksamalara rağmen düzenli devam ediyorlar	2	25
Kısmen devam ediyorlar	2	25
Öğrenciden öğrenciye değişiyor	1	12,5
Düzenli devam etmiyorlar	1	12,5
Toplam	8	100

Tablo 9'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan gitar eğitimcilerinin %25 i düzenli bir şekilde, %25 i ufak tefek aksamalara rağmen düzenli bir şekilde, %25 i kısmen, %12.5 i öğrenciden öğrenciye

değişiyor, %12.5 i de derslere düzenli bir şekilde devam edilmiyor seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu veriler ışığında klasik gitar öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun ufak tefek aksamalar olsa da derslere düzenli bir şekilde devam ettikleri görülmektedir.

Tablo 10. Klasik Gitar Derslerinde En Çok Hangi Güçlüklerle Karşılaşıyorsunuz?

	FREKANS (f)	YÜZDE(%)
Herhangi bir güçlükle karşılaşmıyorum	0	0
Teknik problemlerle karşılaşıyorum	0	0
Teorik problemlerle karşılaşıyorum	0	0
Hem teknik hem teorik problemlerle karşılaşıyorum	8	100
Diğer	0	0
Toplam	8	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan gitar eğitimcilerinin tamamı hem teknik hem teorik problemlerle karşılaştığını belirtiyor.

Gitar eğitimcileriyle yapılan görüşmelerde, özellikle klasik gitar oturuş ve tutuş pozisyonunu öğrencilere alıştırmada ve teorik olarak da derslerin solfej, müzik teorisi gibi derslerle desteklenmediği için sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir.

Tablo 11. Klasik Gitar Öğrencilerine Klasik Gitar Dersi Yanında Armoni Bilgisi de Veriyor musunuz?

	FREKANS (f)	YÜZDE(%)
Evet, armoni dersiyle birlikte götürüyoruz	0	0
Kısmen, ayrıntıya girmeden armoni ile ilgili bilgiler de veriyorum	3	37,5
Öğrenciden öğrenciye göre değişiyor	2	25
Armoni konusuna hiç girmiyorum	3	37,5
Toplam	8	100

Tablo 11'de görüldüğü gibi "armoni konusuna hiç girmiyorum" diyen gitar eğitimcilerinin oranı %37,5 (3 kişi), "ayrıntıya girmeden armoni ile ilgili bilgiler veriyorum" diyen gitar eğitimcilerinin oranı %37,5 (3 kişi), "Öğrenciden öğrenciye göre değişiyor" diyen gitar eğitimcilerinin oranı %25'dir (2 kişi).

Klasik gitar armonik yapıları ihtiva eden çok sesli bir enstrümandır. Çok düşük seviyeli eserlerde dahi akorlar ve bas yürüyüşleri kullanılmaktadır. Öğrencilerin daha bilinçli bir şekilde eserleri çalışmaları, sadece notaları doğru basmak yerine emek verdikleri müziği anlayarak yapmaları için armoni bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğrencinin, çalıştığı eseri armonik yönden inceleyebilmesi, çalışma motivasyonunu da olumlu yönde etkileyecektir. Bunun için üzerinde durulması gereken en önemli konulardan birisi de armoni bilgileri yeterli düzeyde olan klasik gitar eğitimcileri yetiştirmek gerekmektedir.

Tablo 12. Klasik Gitar Öğrencilerinize Çaldığı Eserlerin Form Analizlerini Yaptırıyor musunuz?

	FREKANS (f)	YÜZDE(%)
Evet, eserlerin form analizlerini yaptırıyorum	0	0
Kısmen, kolay eserlerin form analizlerini yaptırıyorum	0	0
Öğrenciden öğrenciye göre değişiyor	0	0
Form analizi yaptırmıyorum	8	100
Toplam	8	100

Tablo 12'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan gitar eğitimcilerinin hiçbiri klasik gitar derslerinde form analizi yaptırmamaktadır.

Klasik gitar derslerinde form bilgisi üzerinde hiç durulmamasında öğrencilerin gerekli donanıma sahip olmamaları, gitar eğitimcilerinin öğrencileri doğru bir şekilde yönlendirmemeleri, öğrencilerin çabuk sıkılma eğilimleri içinde olmaları, özengen müzik eğitiminde verilen eğitimin örgün müzik eğitimi kurumlarında olduğu kadar ciddiye alınmaması, yeterli form bilgisine sahip gitar eğitimcilerinin olmaması gibi nedenler etkilidir. Fakat bilindiği gibi form bilgisi müziği daha iyi anlayabilmek, yaratıcılığı geliştirmek, öğrenciyi düşünmeye itmek gibi çok önemli konularda oldukça etkili ve gereklidir.

Tablo 13. Klasik Gitar Öğrencilerinize, Oluşturdukları Repertuardan Oluşan Bir Konser Veya Dinleti Yaptırıyor musunuz?

	FREKANS (f)	YÜZDE(%)
Evet, sık sık konserlerimiz oluyor	0	0
Yılın belirli aylarında konserlerimiz oluyor	0	0
Nadiren ufak dinletiler yapıyoruz	0	0
Herhangi bir konser faaliyetinde bulunmuyoruz	8	0
Toplam	8	100

Tablo 13'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan gitar eğitimcilerinin tamamı "herhangi bir konser veya dinleti faaliyetinde bulunmuyoruz" seçeneğini işaretlemiştir.

Çalgı eğitiminin önemli boyutlarından birisi öğrencilerin çalıştıkları eserleri toplum ve eğitimcilerin önünde sergilemeleridir. Bu durum öğrencileri enstrümanlarına çalışma konusunda motive etmesinin yanı sıra, daha disiplinli ve bilinçli çalışmalarını sağlamaktadır. Ayrıca belirli periyotlarda konserler ve/veya küçük dinletiler verilmesi o bölgede enstrümana olan ilginin artmasına ve daha çok yayılmasına neden olacaktır. Bu çalışmada da görüldüğü gibi Konya ilinde klasik gitara olan ilgi son derece azdır. Yapılacak olan konserler ve faaliyetler klasik gitara olan ilginin artmasına katkıda bulunacaktır.

3. Konya ilinde özengen müzik eğitiminde klasik gitar eğitimi ile ilgili açık uçlu sorularla ilgili bulgular ve yorumlar

3.1. Vermiş olduğunuz klasik gitar eğitiminde hangi metot veya metotları takip ediyorsunuz?

Araştırmaya katılan klasik gitar eğitimcilerinin, derslerde kullandıkları metotlar şunlardır:

Ferdinando Carulli "Metoto Completo", Rodriquez Arenas " La Escuela De La Guitarra Libro I,II,III, Dionisio Aguado " Metodo De Guitarra", Scott Tennant " Pumping Nylon", Abel Carlevaro Classiccal Guitar Method, Bekir Küçükay "Klasik Gitar İçin Başlangıç Metodu", Murat İşbilen "Klasik Gitar Metodu".

Klasik gitar eğitimcileri, yukarıdaki metotların yalnızca birine bağlı kalmak yerine bir kaçından yararlandıklarını ve bunun yanı sıra internetteki kaynaklardan da faydalandıklarını belirtmişlerdir.

3.2. Sizde Özengen Müzik Eğitiminde klasik gitar eğitimine olan ilgi durumu nedir?

Popüler kültürün yan etkileri dolayısıyla daha çok pop gitar ve elektrogitara yönelmelerin olduğu, klasik gitara olan ilginin diğer gitar türlerine göre çok geride kaldığı, bilinçli olarak klasik gitara ilgi duyan öğrencilerin hemen hemen hiç olmadığı araştırmaya katılan klasik gitar eğitimcilerinin ortak buluştukları noktalardır.

3.3. Sizce özengen müzik eğitiminde klasik gitarı yaygınlaştırmak için neler yapılmalıdır?

Araştırmaya katılan klasik gitar eğitimcilerinin verdikleri cevaplar şu başlıklar altında toplanmıştır.

İmkânlar çerçevesinde ülkede ve dünyada tanınmış klasik gitaristleri Konya'ya davet ederek workshoplar düzenlenmeli,

Bağlantılar kurularak klasik gitaristler Konya'ya davet edilerek sık sık konserler verilmeli,

Konya'daki gitaristler bir araya gelerek belirli aralıklarla konserler ve dinletiler vermeli,

Öğrenci dinletileri düzenlenmeli,

Konya'daki örgün eğitim kurumlarıyla bağlantılar kurularak, o kurumların klasik gitar eğitimcileriyle birlikte hareket edilmeli,

Pop gitar ve elektrogitar dersi için gelen öğrencileri zamanla bilinçlendirerek klasik gitara yönlendirilmeleri sağlanmalı.

3.4. Sizce özengen müzik eğitiminde klasik gitar derslerinin niteliğini ve kalitesini yükseltmek için neler yapılmalıdır?

Araştırmaya katılan klasik gitar eğitimcilerinin verdikleri cevaplar şu şekildedir.

Klasik gitar dersleri uzman eğitmenlerle yürütülmelidir.

Eğitimci, öğrencisinde saygı uyandıracak düzeyde enstrümanına hakim olmalıdır.

Farklı düzeyde farklı eğitimcilerle çalışılmalıdır.

Solist gitaristlerle workshoplar düzenlenmelidir.

Dersler, ders içi veya ders dışı zamanlarda görsel ve işitsel öğelerle desteklenmelidir.

Armoni ve solfej ile ilgili haftanın belirli günlerinde toplu veya bireysel çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrenciler disiplinli çalışma konusunda bilinçlendirilmelidir.

Eğitimciler ve öğrenciler yeniliklere açık olup dünyada olan gelişmeleri yakından takip etmelidir.

Klasik gitar eğitimcileri ticari kaygı içerisinde olmamalıdır

Derse devam eden öğrencilerin ailelerini bilinçlendirilerek, ailelerin yardımcı olmaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin oluşturdukları repertuarları, sergileyecekleri dinletiler düzenlenmelidir.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuç

1. Konya'da özengen müzik eğitiminde klasik gitar eğitimi verenlerin büyük çoğunluğu genç eğitimcilerden oluşmaktadır.

2. Konya'da özengen müzik eğitiminde, klasik gitar eğitimine olan ilginin diğer gitar türlerine göre oldukça geride olduğu görülmektedir.

3. Konya'da özengen müzik eğitiminde klasik gitar öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun ufak tefek aksamalar olsa da derslere düzenli bir şekilde devam ettikleri görülmektedir.

4. Eğitimciler, klasik gitar derslerinde hem teorik hem de teknik problemlerle karşılaşmaktadırlar.

5. Konya'da özengen müzik eğitiminde klasik gitar derslerinde Armoni bilgisine çok az yer verilmekte, form bilgisine ise hiç yer verilmemektedir.

6. Konya'da özengen müzik eğitiminde klasik gitar dersi alan öğrenciler herhangi bir konser faaliyetinde bulunmamaktadırlar.

4.2. Öneriler

1. Klasik gitar dersleri, enstrümanına hâkim, öğrencide saygı uyandıracak nitelikte uzman eğitimcilerle yürütülmelidir.

2. Klasik gitar eğitimcileri, ticari kaygı içerisinde olamamalıdır.

3. Konya'da klasik gitarın yaygınlaşması için, sık sık klasik gitar konserleri, dinletiler, workshoplar düzenlenmelidir.

4. Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarla mümkün olduğunca iletişim içerisinde olarak bilgi alışverişinde bulunulmalıdır.

5. Derslerin niteliğini artırmak için, görsel ve işitsel öğelerden mümkün olduğunca faydalanılmalıdır.

KAYNAKLAR

Halvaşi, A. (1999). *Ülkemiz Müzik Eğitiminde Klasik Gitar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Kanneci, A. (2001). *Gitar İçin Beste Yapmış Türk Bestecilerinin Eğitimi ve Yapıtlarının Uluslararası Gitar Repertuarındaki Yeri*, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Özen, N. (1995). Okul *Müziğinde Çalgı Eğitiminin Önemi.* Mavi Nota Dergisi, sayı 18, Ankara

Tarman, S. (1996). *Bekir Küçükay'ın Başlangıç Metodunun Hedef, hedef Davranış ve İçerik Yönünden İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Uçan, A. (1996). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar – İlkeler – Yaklaşımlar ve Türkiyedeki Cumhuriyetin İlk Altmış Yılındaki Durum*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara

Ek 1. Görüşme Formu

Cinsiyetiniz: ……

Yaşınız: ……

Öğrenim durumunuz: ……

Çalıştığınız kurum: ……

1. Hangi tür gitar dersleri vermektesiniz?

a. Klasik gitar

b. Pop gitar

c. Her ikisi

2. Mevcut kaç gitar öğrenciniz bulunmaktadır?

a. 1-5

b. 5-10

c. 10-15

d. 15-20

e. Daha fazla

3. Mevcut kaç klasik gitar öğrenciniz bulunmaktadır?

a. 1-3

b. 3-6

c. 6-9

d. 9-12

e. Daha fazla

4. Vermiş olduğunuz klasik gitar eğitimindeki amacınız nedir?

a. İyi bir solist yetiştirmek.

b. Müzik eğitimi kurumlarına öğrenci yetiştirmek.

c. Hem solist yetiştirmek, hem müzik kurumlarına öğrenci hazırlamak.

d. Belirli bir amaç belirlemiyorum.

e. Diğer…….

5. Klasik gitar öğrencilerine haftada kaç saat ders verilmektesiniz?

a. 1

b. 2

c. 3

d. 4

e. Daha fazla

6. Klasik gitar dersi alan öğrencileriniz derslere düzenli olarak devam ediyor mu?

a. Evet, devam ediyorlar.

b. Ufak tefek aksamalara rağmen düzenli devam ediyorlar.

c. Kısmen devam ediyorlar.

d. Öğrenciden öğrenciye değişiyor.

e. Düzenli devam etmiyorlar.

7. Klasik gitar derslerinde en çok hangi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?

a. Herhangi bir güçlükle karşılaşmıyorum.

b. Teknik problemlerle karşılaşıyorum.

c. Teorik problemlerle karşılaşıyorum.

d. Hem teknik hem teorik problemlerle karşılaşıyorum.

e. Diğer……..

8. Klasik gitar öğrencilerine klasik gitar dersi yanında armoni bilgisi de veriyor musunuz?

a. Evet, armoni dersini birlikte götürüyorum.

b. Kısmen, ayrıntıya girmeden armoni ile ilgili bilgiler de veriyorum.

c. Öğrenciden öğrenciye göre değişiyor.

d. Armoni konusuna hiç girmiyorum.

9. Klasik gitar öğrencilerinize çaldığı eserlerin form analizlerini yaptırıyor musunuz?

a. Evet, eserlerin form analizlerini yatırıyorum.

b. Kısmen, kolay eserlerde form analizlerini yatırıyorum.

c. Öğrenciden öğrenciye göre değişiyor.

d. Form analizi yaptırmıyorum.

10. Klasik gitar öğrencilerinizle çaldıkları eserlerden oluşan bir konser veya dinleti yaptırıyor musunuz?

a. Evet, konserlerimiz sıklıkla oluyor.

b. Yılın belirli aylarında konserlerimiz oluyor.

c. Nadiren ufak dinletiler yapıyoruz.

d. Herhangi bir konser faaliyetinde bulunmuyoruz.

11. Vermiş olduğunuz klasik gitar eğitiminde hangi metot veya metotları takip ediyorsunuz?

12. Sizce özengen müzik eğitiminde klasik gitar eğitimine olan ilgi durumu nedir?

13. Sizce özengen müzik eğitiminde klasik gitarı yaygınlaştırmak için neler yapılmalıdır?

14. Sizce özengen müzik eğitiminde klasik gitar derslerinin niteliğini ve kalitesini yükseltmek için neler yapılmalıdır?

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MESLEKSEL MÜZİK EĞİTİMİ VE PİYANO EĞİTİMİNDE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN KULLANIMI

Dr. Hepşen OKAN, Ankara Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Devlet Konservatuvarlarında ses eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin piyano öğrenme sürecinde, üst düzey düşünme becerilerinden olan "yansıtıcı düşünme"nin kullanımına ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek ve yansıtıcı düşünmenin yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin piyano öğrenmedeki başarısına etkisini incelemektir. Araştırma örneklemi 2007-2008 öğretim yılında Devlet Konservatuvarları ses eğitimi bölümlerindeki piyano dersini alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Uygulanan ankette beşli ölçek kullanılmış ve güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa katsayısı 0,8546 olarak bulunmuştur. Ön-test son-test kontrol gruplu deneme modeli kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin piyano öğrenme sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanıma yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır.Anket süregelen öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerine ve yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanımına ilişkin kendini değerlendirme, hedeflere ulaşmak için çalışma, nedeni bulma, inceleme, çözümleme, öğrenmeye katılma, gelişme ve öğrenmesinden sorumluluk duyma v.b. gibi konuları kapsamaktadır. Anketten elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin yansıtıcı düşünmenin kullanımına ilişkin bazı davranışları gerçekleştirdiği, ancak sistemli ve düzenli bir uygulama olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin ise öğrencilerin piyano öğrenmedeki başarısını olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

1. Giriş

1.1. Mesleksel Müzik Eğitimi ve Yansıtıcı Düşünme

Müzik eğitimi programlarında öğrencilere kazandırılması öngörülen becerilerin, sadece devinişsel davranışlardan oluşması beklenemez. Ayrıca bütün becerilerin bilişsel dayanaklarının bulunması gerekmektedir (Uçan, 1997). Çağdaş müzik eğitimi bireylerin, toplumların ve insanlığın devinişsel, duyuşsal, bilişsel ve sezişsel davranışlarıyla birer bütün halinde en uygun ve ileri düzeyde yetiştirilmelerini amaçlar. Çağdaş müzik eğitimi çağdaş ilkeler, amaçlar ve yöntemler bağlamında düzenlenip uygulanır ve tasarlanıp gerçekleştirilir (Uçan,2000). Mesleki müzik eğitiminde müziği bizzat yapa-

rak yaşamanın ötesinde, onu bilgili, bilinçli, düzenli-planlı-yöntemli, kurallı ve yeterli olarak yaratan, seslendiren-yorumlayan, kuramlayan, araştıran, uygulayan ve öğreten sanatçı, bilimci, eğitimci ve teknolog yetiştirmeye dönük bir strateji uygulanır. (Uçan, 1997).

Mesleki müzik eğitiminde müziği bizzat yaparak yaşamanın ötesinde seslendiren-yorumlayan, kuramlayan, araştıran, uygulayan ve öğreten sanatçı, bilimci, eğitimcilerin ‘’bilgi çağı” olarak nitelendirilen bu dönemde, çağı yakalamak bağlamında mesleki müzik eğitimi veren eğitimcilerin ve bu eğitimi alan bireylerin düşünme ve düşünme becerilerine özel bir önem vermesi gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Mesleki müzik eğitiminde temel bir taş olan piyano eğitiminin etkin ve verimli bir biçimde kullanılabilmesi için, düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılması, yani bilişsel öğrenmelerde yapılacak etkinliklerin sayısı ve kalitesinin arttılması, hızla değişen ve gelişen çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmek için gittikçe artan bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Müziği öğrenme ve piyano çalma sürecinde düşünme ve üst düzey düşünme becerilerini etkin kullananan öğrenci, eğitimci ve bireylerin, öğrenmelerinde ve meslek yaşamlarında olumlu gelişmeler kaydettiği yapılan araştırmalar sonucunda görülmektedir. Üst düzey düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünme terimini John Dewey “herhangi bir inanç ya da varsayılan bilginin, kendisini destekleyen temeller ışığında; sonuca götürmesi beklenir şekilde aktif, ısrarcı ve dikkatli şekilde gözden geçirilmesidir” şeklinde tanımlamıştır. (Phan, 2007). Yansıtıcı düşünme, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkartmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003). Schön (1987) yansıtıcı düşünmenin mesleki öğretim çerçevesi içinde müzik ve dans eğitimi veren konservatuvarlarda kullanılmasını önermiş; uygulamalı bilimleri öğretirken, yansıtıcı düşünmenin hareket sırasında düşünme yeteneğini geliştirmek için de “yol gösterme’’ niteliklerini vurgulamıştır (Rogers,2001).

Her öğrenmede olduğu gibi, piyano öğrenmeninde ilk boyutu bilişseldir. Piyano eğitiminde de “bilişsel anlama’’, düşünsel beceriler öğrenmenin ilk boyutudur ve piyano eğitiminde bilişsel boyut ve düşünsel becerilerin etkin kullanımı; bu bağlamda üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Yapılan araştırmalarda yansıtıcı düşünmenin müzik eğitiminde etkili ve yararlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen problemlere yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırma Konusu

Devlet konservatuvarlarında ses eğitimine ilişkin anasanat dallarındaki piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yeri, bu eğitimi alan öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma durumları ve piyano öğrenmelerindeki etkililik düzeyleri incelenmiştir.

1.3. Problem

Devlet konservatuvarlarında ses eğitimine ilişkin anasanat dallarındaki piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yeri, bu eğitimi alan öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma durumları ve piyano öğrenmelerindeki etkililik düzeyleri nedir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Mesleksel müzik eğitimi çerçevesinde Devlet Konservatuvarlarında ses eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin piyano öğrenme sürecinde, yansıtıcı düşünmenin kullanımına ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir?

2. Devlet konservatuvarlarında ses eğitimi anasanat dallarında piyano eğitiminde uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin öğrencilerin piyano öğrenme düzeylerine etkisi nedir?

2.1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.2. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırmada betimsel ve deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın "betimsel" aşamasında yansıtıcı düşünme becerilerinin, öğrenciler tarafından ne ölçüde kullanıldığı tespit edilmiş öğrencilerin yansıtıcı düşünme kavramı kapsamındaki görüşlerinin belirlenmesi için anket yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın deneysel aşamasında ise "kontrol gruplu öntest - sontest" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle yansıtıcı düşünmeye dayalı piyano öğretiminin, piyano öğrenmedeki etkilik düzeyinin ortaya konulmasına çalışılmıştır.

2.1. Evren

Araştırmada çalışma evrenini, mesleksel müzik eğitimi çerçevesinde Türkiye'de devlet konservatuvarlarındaki ses eğitim programı içerisinde piyano dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır.

2.2. Örneklem

Araştırmanın anket örneklemini 11 ilgili ses eğitimi anasanat dalı oluşturmaktadır. Anketler ses eğitimi anasanat dalları açık olan ve öğrenim süreleri birbirine yakın olan 8 devlet konservatuvarında toplam (N=70) öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel aşaması ise 2007-2008 eğitim öğretim yılının ikinci yarı yılında ve Ankara ili sınırları içerisinde yer alan Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarında, deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Anket soruları yansıtıcı düşünme becerilerine ve yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanımına ilişkin kendini değerlendirme,hedeflere ulaşmak için çalışma, nedeni bulma, inceleme, çözümleme, öğrenmeye katılma, gelişme ve öğrenmesinden sorumluluk duyma v.b. gibi konular üzerinde yoğunlaşarak hazırlanmıştır. Uygulanan ankette güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Ankette kullanılan 5'li Likert ölçeği eşit parçalara bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları belirlenmiştir Deneysel aşamada ise yansıtıcı düşünmede yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanıma yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu kısımda araştırma problemi ile alt problemlerin çözümüne ilişkin istatistiksel analizler yolu ile elde edilen bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Aşağıda Tablo 1.1. de Öğrencilerin ''Yansıtıcı Düşünmenin'' kullanımına ilişkin görüş ve düşüncelerin dağılımı görülmektedir.

Tablo 1.1. Öğrencilerin ''Yansıtıcı Düşünmenin'' Kullanımına İlişkin Görüş ve Düşüncelerin Dağılımı

N=30	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	
1- Piyano çalışmalarından verim alma durumu	23	33	30	43	13	19	4	6			4,03
2- Piyano çalışma ve çalma düzeyi hakkında kendini değerlendirme durumu	20	29	20	29	18	26	10	14	2	3	3,66
3- Önceden öğrenilen eserle ilgili bağlantı kurma durumu	17	24	17	24	20	29	10	14	6	9	3,41
4- Sınavlardan önce etüd veya eseri hatasız çalma durumunu kontrol etme	43	61	21	30	4	6	1	1	1	1	4.49
5- Eserde fark edilen hataların neden kaynaklandığını çözmeye zaman ayırma	22	31	30	43	11	16	5	7	2	3	3,93
6- Eseri çalışmadan önce üzerinde inceleme yapma durumu	16	23	24	34	18	26	10	14	2	3	3,60
7- Eserdeki benzer bölüm ve temaları tespit etme durumu	27	39	19	27	8	11	14	20	2	3	3,79
8- Eserdeki farklı bölüm ve temaları tespit etme durumu	20	29	25	36	9	13	13	19	5	7	3,66
9- Eserde yazılı olan bütün tempo ve gürlük (nüans) terimlerine dikkat etme	24	34	28	40	13	19	5	7			4,01
10- Uyguladığı çalışma yöntemlerinin eserdeki güçlüklere uygunluğuna dikkat etme	19	27	25	36	14	20	8	11	4	6	3,67

N=30	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	
11- Eserdeki güçlük ve zorluklar için yaratıcı çalışma yapma sıklığı	12	17	17	24	24	34	12	17	5	7	3,77
12- Gam arpej v.b. gibi teknik davranışları, eser içerisinde rahatlıkla kullanabilme	22	31	23	33	14	20	11	16			3,80
13- Eserin güçlük ve zorluk derecesine göre çalışma süresini planlama	24	34	28	40	12	17	4	6	2	3	3,97
14- Güçlük ve zorluklara ilişkin ürettiği çözümleri öğretmeniyle paylaşma	21	30	20	29	16	23	9	13	4	6	3,64
15- Eser üzerinde uyguladığı yaratıcı müzikalite unsurlarını paylaşma	26	37	18	26	10	14	9	13	7	10	3,67
16- Eserin bestecisi ve dönemine dair araştırma yapma sıklığı	14	20	18	26	15	21	14	20	9	13	3,20
17- Eserin seçiminde öğretmenin fikir almasına ihtiyaç duyma	33	47	25	36	6	9	2	3	4	6	4,16
18- Eserlerde kendine ait özgün bir gürlük(nüans) müzikkalitede bulunma	19	27	17	24	15	21	14	20	5	7	3,44
19- Konser, ders gibi etkinliklerden sonra çalışıyla ilgili değerlendirme yapma	25	36	30	43	8	11	5	7	2	3	4,01
20- Konser, ders gibi etkinliklerden sonra yaptığı değerlendirmelerden faydalanma sıklığı	27	39	23	33	11	16	6	9	3	4	3,93

Öğrenci anketindeki tüm bulgulara dayanarak, en düşük ortalamanın (3,20) 16. madde ile eserin bestecisi ve dönemine dair araştırma yapma etkinliği olduğu görülmektedir. Öğrenci anketindeki tüm bulgulara dayanarak, en yüksek ortalamanın (4,49) 4. madde ile sınavlardan önce eser veya etüdlerini hatasız çalma durumunu kontrol etme etkinliği olduğu görülmektedir. Öğrenci anketindeki tüm bulgulara dayanarak en düşük maddelerin 3. 13. ve 16. olduğu görülmektedir. İlgili maddelerde yeni bir eser çalışırken önceden öğrendiği eser veya etüd ile bağlantı kurma, eserin güçlük ve zorluk durumuna göre çalışma süresini planlama, çalıştıkları her eserin ve etüdün bestecisi ve dönemi ile ilgili araştırma yapma gibi yansıtıcı düşünmeyi besleyen ve geliştiren önemli unsurların düzenli olarak yapılmadığı anlaşılmaktadır. Anketten elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin yansıtıcı düşünmenin kullanımına ilişkin bazı davranışları gerçekleştirdiği, ancak süregelen öğretim sürecinde sistemli ve düzenli bir uygulama olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Piyano eğitiminde uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin öğrencilerin piyano öğrenme düzeylerine etkisi nedir? başlığı altında öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanları tablo 2.1. ve 2.2. de görülmektedir.

Tablo 2.1. Öntest Başarı Puanları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	T	P
Deney	10	72,93	8,04			
Kontrol	10	70,47	9,71	18	0,61	0,544

* p>.05

Tablo 2.1.de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının öntest aritmetik ortalama puanlarının (Deney:72,93- Kontrol:70,47) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının uygulanacak olan yansıtıcı düşünme odaklı öğretim öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının arasındaki farkın (t(18)=0.61, p=0,544>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 2.2. Sontest Başarı Puanları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	T	p
Deney	10	86,2	7,6			
Kontrol	10	71,5	8,1	18	4,2	0,001

* p<.05

Tablo 2.2. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının sontest aritmetik ortalama puanlarında (Deney: aritmetik ortalama(= 86,2-Kontrol: aritmetik ortalama (= 71,5) deney grubunun, kontrol grubuna göre öntesttekine oranla çok daha yüksek bir puan aldığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrolgruplarının arasındaki farkın (t(18)=4.2, p=0,001<.0,05) istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ışığında, deney ve kontrol gruplarının arasındaki farkın (t(18)=4.2, p=0,001<.0,05) istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek olmasında deney grubunaverilen yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin etkisi olduğu düşünülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Mesleksel müzik eğitimi çerçevesi içindeki piyano eğitiminde, yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin piyano öğrenme sürecinde özellikle bilişsel becerilerin ön planda olduğu öğrenme boyutunda etkili olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Mesleksel müzik eğitimi çerçevesi içindeki piyano eğitiminde, yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin piyano öğrenme sürecinde özellikle bilişsel becerilerin ön planda olduğu öğrenme boyutunda etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Burrack (2001) "Yansıtma ve video kayıtların karşılaştırılması yöntemini kullanarak (enstrumantal) müzik öğretmenliği öğrencilerinde; eğitimsel düşüncenin gelişiminin ortaya konulması" adlı çalışmasında yansıtma ile eğitimsel düşüncenin gelişiminde, öz motivasyonun ve üst bilişsel bilinçliliğin artmasıyla olumlu gelişme kaydedildiği sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca Bauer'in (2002), "Müzik öğretiminin gözlenmesi sırasında stajyer müzik öğretmenlerinin bilişsel süreçleri'' adlı çalışmasında, üniversitede müzik öğretimi eğitimi alan öğrencilerin yansıtıcı düşünme odaklarının genişletilmesinin fayda sağladığısöz konusu araştırma sonuçlarıylada benzerlik göstermektedir. Devlet konservatuvarlarında mesleksel müzik eğitimi çerçevesi içinde piyano eğitimi- öğretiminde yansıtıcı düşünme becerileri ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme etkinlikleri öğretim elemanları tarafından kullanılabilir, önerilebilir ve olumlu etkiler sağlayabilecek bir yaklaşımdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

Phan, H. (2007). *An Examination Of Reflective Thinking, Learning Approaches And Self Effiacy Beliefs At The University Of The South Pasific: A path Analysis Approach*. Educational Psychology Vol.27, Issue 6

Rogers, R. (2001). *Reflection In Higher Education: A Concept Analysis.* Innovative Higher Education, vol. 26, no.1, Human Sciences Press,Inc

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler ve Yaklaşımlar.* Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara

Uçan, A. (2000). *Müzik Eğitiminde Hedeflerin ve Hedef Davranışların Sınıflandırılması.* SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:1 Sayı:1 Burdur

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Pegema Yayıncılık, Ankara

Üstünlüoğlu, E. (2006). *Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Bilişsel Soruların Rolü, Çağdaş Eğitim.* Aylık Eğitim Öğretim Dergisi Yıl:31 Sayı: 331 Mayıs 2006 Sim Matbaacılık, Ankara

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDAKİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Ilgım KILIÇ, İnönü Üniversitesi

1. Giriş

Her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında yapılan araştırmalar da, alanın sağlam kavramsal temeller ve kuramsal modellere oturtulması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda Demirel'in de belirttiği gibi (2007: 208) lisansüstü eğitim, özellikle bilimsel bilgi üretimi açısından, üniversitelerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır. Üniversiteler, en önemli toplumsal işlevlerinden birisi olan araştırma yapmak ve yeni teknolojiler üretmek görevlerinin önemli bir bölümünü lisansüstü eğitim sürecinde yapılan araştırmalar ile yerine getirir. Buna göre bilimsel araştırmalar tüm alanlarda olduğu gibi müzik eğitimi alanı için de gelişimin ve ilerlemenin ön koşulu durumundadır. Ayrıca yine her bilim dalında olduğu gibi müzik eğitimi alanında da yapılan araştırmalara yönelik nicelik ve nitelik bilgisi, Ece'nin (2007, 2007(2), Sağer'in (2005), Gençel Ataman'ın (2009), Köse'nin (2009), Ayhan'ın (2006) ve Demirbatır'ın (2001) çalışmalarında olduğu gibi bu alanın konumu ile ilgili ayrıntılı bilgi verecektir. Bu durumdan hareketle bu araştırmanın amacı; "müzik eğitimi" alanında 2000-2010 yılları arasında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerini belirlenen ölçütler doğrultusunda incelemek, analiz etmek ve mevcut durumu ortaya koymaktır. Buna göre araştırmanın problem cümlesi ve alt problemler şu şekilde belirlenmiştir.

1.1. Problem

"Müzik eğitimi alanında yapılmış olan tezlerin yapısal ve niteliksel özellikleri nelerdir?"

1.2. Alt Problemler

1. Müzik eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının yapıldığı üniversiteler hangileridir?

2. Müzik eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. Müzik eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının danışmanlık görevini yürüten öğretim üyeleri unvanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

4. Müzik eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri konularına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

5. Müzik eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde hangi araştırma modelleri kullanılmıştır?

6. Müzik eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?

7. Müzik eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

1.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye'de üniversitelerimizde müzik eğitimi alanında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri, örneklemini ise müzik eğitimi alanındaki yüksek öğretim kurulu tez veri merkezinde bulunan, 2000-2010 yılları arasında tamamlanmış olan ve araştırmacı tarafından ulaşılan tezler oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacı tarafından ulaşılan 302 yüksek lisans tezi ve 98 doktora tezi incelenmiştir.

Tablo 1'de incelenen tezlerin hangi düzeyde (yüksek lisans-doktora) yapıldıkları belirtilmiştir.

Tablo 1. Tezlerin Türlerine Göre Dağılım

Tez Türü	**f**	**%**
Yüksek Lisans	302	75.50
Doktora	98	24.50
Toplam	**400**	**100.00**

2000-2010 yılları arasında yapılan ve müzik eğitimi alanına yönelik olan tezlerin türleri incelendiğinde tezlerin %72.50'sinin yüksek lisans, %24.50'sinin ise doktora düzeyinde olduğu görülmektedir.

1.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından öncelikle bünyesinde Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı ve Müzik Anabilim Dalı yüksek lisans ve doktora programı bulunduran ve bu programlardan mezun vermiş enstitüler belirlenmiştir. Daha sonra, YÖK tez merkezinin tez tarama sayfasında, 2000-2010 yılları arasında tarih sınıflandırılması yapılarak müzik eğitimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin künye bilgileri elde edilmiştir. Bu aşamadan sonra, kimi tezler tam metin olarak doğrudan elektronik ortamdan, kimi tezler ise, fotokopi yoluyla elde edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirtilmiştir:

- Müzik eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri,
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tez veri merkezindeki müzik eğitimi alanında yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılabilen yüksek lisans ve doktora tezleri ve

• Araştırmacı tarafından belirlenen inceleme ölçütleri ile sınırlıdır. Bu ölçütler, araştırmanın yöntem kısmında ayrıntılı şekilde verilmiştir.

2. Yöntem

1. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu biçimiyle betimleyen (Karasar, 1999: 77) araştırma modelleridir.

2. Çalışmaya temel teşkil eden ve Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) web sayfasında (http// www.yok.gov.tr) yer alan tez arşivi linkinden girilerek ulaşılabilen 302 sayıdaki yüksek lisans ve 98 sayıdaki doktora tezine tam metin olarak ulaşılmıştır.

3. Ulaşılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin değerlendirilmesinde araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187) tekniğinden yararlanılmıştır.

4. Bu çalışmada araştırmacı tarafından, tezlerin değerlendirilmesi için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenip sınıflandırılarak, bir tez değerlendirme formu oluşturulmuştur. Ölçütler;

- Tezi yapan araştırmacının cinsiyeti,
- Tezlerin yapıldığı üniversite,
- Yayın yılı,
- Danışmanın unvanı,
- Müzik eğitimi içerisinde bulunan konu alanı,
- Araştırma modelinin sınıflandırılması,
- Araştırma yönteminin sınıflandırılması,
- Örneklem gurubunun özellikleri,
- Veri toplama araçları,

5. Veri analizinde kategorik veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan veriyi açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için kullanılmıştır. Bu amaçla, toplanan verinin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan kategorilere (temalara) ulaşılması gerekmiştir. Çünkü içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen veriyi belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227).

6. Tezlerin incelenmesi sonucu gerek yapısal, gerekse içerik bakımından elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

3. Bulgular

Bulgular araştırma sonunda elde edilen verilerin, ilgili kriterlerin çeşitliliğine göre sınıflandırılmasıyla oluşturulmuştur.

Tablo 2. Tezi Yapan Bireylerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Kadın	160	52.98	53	54.08
Erkek	142	47.01	45	45.91
Toplam	**302**	**100.00**	**98**	**100.00**

Yüksek lisans ve doktora tezlerini yapan araştırmacıların cinsiyetleri incelendiğinde tablo 2'de de görüldüğü gibi % 52.98 oranındaki araştırmacının yüksek lisans tezini tamamlayan ve % 54.08 oranındaki araştırmacının doktora tezini tamamlayan kadın öğrenciler olduğu görülmektedir. Buna karşılık; % 47.01 oranı ile yüksek lisans, % 45.91 oranı ile de doktora tezini tamamlayan erkek öğrenciler olduğu belirtilmektedir. Bu durum; lisansüstü müzik eğitimi araştırmalarında kadın öğrencilerin daha fazla yer aldıklarını göstermektedir.

Tablo 3. Tezlerin Çalışıldığı Üniversitelerin Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Gazi Üniversitesi	100	33.11	60	61.22
Marmara Üniversitesi	65	21.52	14	14.28
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	27	8.94	8	8.16
Selçuk Üniversitesi	18	5.96	5	5.10
Dokuz Eylül Üniversitesi	17	5.62	10	10.20
Uludağ Üniversitesi	16	5.29	-	-
İnönü Üniversitesi	13	4.30	-	-
Cumhuriyet Üniversitesi	9	2.98	-	-
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	7	2.31	-	-
Niğde Üniversitesi	6	1.98	-	-
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	5	1.65	-	-
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	0.99	-	-
Atatürk Üniversitesi	3	0.99	1	1.02
Süleyman Demirel Üniversitesi	2	0.66	-	-
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	0.66	-	-
Pamukkale Üniversitesi	2	0.66	-	-
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	0.33	-	-
Kocaeli Üniversitesi	1	0.33	-	-
Sakarya Üniversitesi	1	0.33	-	-
Kırıkkale Üniversitesi	1	0.33	-	-
Kafkas Üniversitesi	1	0.33	-	-
Erciyes Üniversitesi	1	0.33	-	-
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	1	0.33	-	-
TOPLAM	302	100.00	98	100.00

Tablo 3'te "müzik eğitimi" konusunda yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde; en fazla tezin Gazi Üniversitesinde (yüksek lisans % 33.11 – doktora % 61.22) ve Marmara Üni-

versitesi'nde (yüksek lisans % 21.52 – doktora % 14.28) yapıldığı görülmektedir. Bu üniversitelerin köklü üniversiteler olması bu bulgunun nedeni olabilir.

Tablo 4. Tezlerin Bitirildiği Yılların Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
2000	6	1.98	2	2.04
2001	19	6.29	7	7.14
2002	12	3.97	11	11.22
2003	9	2.98	3	3.06
2004	10	3.31	4	4.08
2005	19	6.29	7	7.14
2006	65	21.52	6	6.12
2007	52	17.21	25	25.51
2008	46	15.23	12	12.24
2009	43	14.23	16	16.32
2010	21	6.95	5	5.10
Toplam	**302**	**100.00**	**98**	**100.00**

Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında yapılan araştırmalarda 2006 yılından günümüze doğru bir artış olduğu görülmektedir. Bu verilere göre; yüksek lisans ve doktora programlarına olan talebin giderek arttığı düşünülmektedir. Bu durumun; beraberinde öğrenci kontenjanlarının da arttırılmasını gerektirmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Danışmanların Unvan Dağılımı

Danışman Unvanı	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Profesör	95	31.45	65	66.32
Doçent	68	22.51	25	25.51
Yardımcı Doçent	140	46.35	20	20.40
Öğretim Görevlisi Doktor	4	1.32	-	-

Tablo 5'te "müzik eğitimi" alanında yapılmış olan lisansüstü tezleri yürüten danışmanların unvanlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Araştırma sırasında bu inceleme yapılırken bazı tezlerin iki danışmanlı olduğu görülmüştür. Bu durum da göz önünde bulundurulduğunda yüksek lisans tezlerinde % 46.35 ile yardımcı doçent unvanına sahip öğretim üyelerinin, doktora tezlerinde ise % 66.32 ile profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin tez danışmanlığı yaptığı görülmektedir. Bu durum; daha ziyade lisansüstü eğitime yeni başlayan üniversitelerin bünyesinde yardımcı doçent unvanına sahip öğretim üyelerinin lisansüstü tezlerini yürüttüğünü düşündürmektedir.

Tablo 6. Müzik Eğitimi Lisansüstü Tezlerinin Konu Alanına İlişkin Genel Dağılım

Konu alanı	**Yüksek Lisans**	**Doktora**
	n	**n**
Performans İnceleme ve Değerlendirme	**172**	**91**
Müzik Öğretim Hizmetinin Niteliği	**115**	**26**
Müzik Eğitimi Kuramsal Eğitimi	**19**	**21**
Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri	**9**	**3**
Öğretim Yaklaşımları/Stratejileri/Yöntemleri	**13**	**-**
Program İnceleme	**12**	**1**

Müzik eğitimi alanına yönelik 2000-2010 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tezler konu dağılımı açısından incelendiğinde birçok tezin birden fazla konu alanına hitap ettiği görülmüştür. Buna göre; müzik eğitimi alanında tamamlanan *"yüksek lisans"* tezlerinin konu alanlarına göre dağılımı incelendiğinde, en çok çalışılan konu alanının performans inceleme ve değerlendirme (n=172) boyutu olduğu görülmektedir. Bu boyutu müzik öğretim hizmetinin niteliği (n=115) ve müzik eğitimi kuramsal eğitimi (n=19) boyutları izlemektedir.

Müzik eğitimi alanında tamamlanan *"doktora"* tezlerinin konu alanlarına göre dağılımı incelendiğinde, en çok çalışılan konu alanının yüksek lisans tezlerinde de olduğu gibi performans inceleme ve değerlendirme (n=91) boyutunda olduğu görülmektedir. Bu alanı yine yüksek lisans tezlerine benzer şekilde müzik öğretim hizmetinin niteliği (n=26) ve müzik eğitimi kuramsal eğitimi (n=21) boyutları izlemektedir. Bu durum; müzik eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının bilişsel ve devinişsel alan ağırlıklı olduğunu düşündürmektedir. Çalışma kapsamında incelenen tezlerin belirlenen konu alanlarının ayrıntılı şekilde dağılımı Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 7. Müzik Eğitimi Lisansüstü Tezlerinin Konu Alanına İlişkin Dağılımı-1 (Çalgı Eğitimi)

Performans İnceleme ve Değerlendirme Boyutu	**Yüksek Lisans**	**Doktora**
Çalgı Eğitimi İle İlgili Lisansüstü Tezler	**N**	**n**
Çalgı Eğitimi Genel	**7**	**1**
Piyano	33	20
Gitar	27	5
Flüt	6	3
Yaylı Çalgı-Genel	**1**	**1**
Keman	24	10
Viyolonsel	12	1
Viyola	5	2
Kaval	1	-
Bağlama	5	-
Ud	1	-
Obua	1	1
Trompet	1	-
Klarnet	1	-

Müzik eğitimi alanında yapılan tezlerin performans inceleme ve değerlendirme boyutu altında çalgı eğitimine yönelik konu dağılımı Tablo 7'de görülmektedir. Buna göre; tüm çalgıları ele alan ve çalgı eğitimi ile genel olarak ilgili olan tezlerin yanında en çok ele alınan konulardan birisi piyano çalgısı ile ilgili yüksek lisans tezleri (n=33) ve doktora (n=20) tezleri olmuştur. Yine yaylı çalgılar alanında keman çalgısı ile ilgili olan tez hem yüksek lisans (n=24) hem de doktora (n=10) düzeyinde en çok çalışılan konu sıralamasında yerini almaktadır. Bu durumda; lisansüstü öğrencilerin tez konularını belirlemelerinde müzik öğretmenliği lisans eğitimleri boyunca piyano dersini zorunlu olarak almalarının etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yine öğrenimleri süresince almış oldukları bireysel çalgı eğitimlerinde, keman çalgısını çalan öğrenci sayısının diğer çalgıları çalan öğrenci sayısına göre fazla olduğu ve bununla doğru orantılı olarak tez çalışmalarında da bu çalgıyı konu olarak seçmeleri arasında bir paralellik olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, yaylı çalgılarla ilgili tezlerin oranının yüksek olmasının nedeninin, yaylı çalgıların müzik eğitimindeki yeri, işlevi ve öneminden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Müzik Eğitimi Lisansüstü Tezlerinin Konu Alanına İlişkin Dağılımı-2 (Eşlik Eğitimi-Orkestra/Koro Eğitimi-Ses Eğitimi-Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi)

Konu alanı	Yüksek Lisans	Doktora
	n	n
Eşlik Eğitimi		-
Genel	1	-
Piyano	3	1
Gitar	2	3
Orkestra Eğitimi	2	3
Koro Eğitimi	6	2
Ses Eğitimi	15	2
Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi	13	8

Tablo 8'de; müzik eğitimi alanında ve performans inceleme ve değerlendirme boyutu altında yapılmış olan eşlik eğitimi, orkestra/koro eğitimi, ses eğitimi ve müzik teorisi ve işitme eğitimi konulu tezlerin yüksek lisans ve doktora düzeyine göre sayısal dağılımı verilmektedir. Buna göre; ses eğitimi (n=15) alanında ve müzik teorisi ve işitme eğitimi (n=13) alanında yapılmış olan *"yüksek lisans"* tezlerinin sayısal oranın diğer konulara oranla daha fazla olduğu dikkat çekerken, özellikle müzik teorisi ve işitme eğitimi (n=8) konusunda *"doktora"* tezlerinin yoğunluk kazandığı görülmektedir. Eşlik eğitimi ve orkestra eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların az olması dikkat çekicidir.

Tablo 9. Müzik Eğitimi Lisansüstü Tezlerinin Konu Alanına İlişkin Dağılımı-4 (Uygulama Süreci)

Konu alanı	Yüksek Lisans	Doktora
	n	n
Müzik Öğretmenliği Programları Giriş Yetenek Sınavları	**4**	**1**
Müzik Öğretmenliğine Giriş/Başlangıç	**6**	**1**
Müzik Öğretmenliği Süreci	**3**	**2**
Müzik Öğretim Yöntemleri	**13**	**1**
Okul Öncesinde Müzik Eğitimi	**19**	**9**
İlköğretimde Müzik Öğretimi	**58**	**4**
Ortaöğretimde Müzik Eğitimi	**5**	**11**
İlköğretim ve Ortaöğretimde Müzik Eğitimi	**1**	**1**
GSSL'de Müzik Eğitimi	**31**	**-**
Lisansüstü Müzik Eğitimi	**1**	**1**

Tablo 9'da müzik eğitimi alanında uygulama süreci boyutu altında yapılmış olan tezlerin yüksek lisans ve doktora düzeyine göre sayısal dağılımı verilmektedir. Buna göre *"yüksek lisans"* tezleri kapsamında ilköğretimde müzik eğitimi (n=58) ve Güzel Sanatlar ve Spor Liselerindeki müzik eğitimine (n=31) yönelik yapılmış tezlerin sayısal oranın yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında *"doktora"* tezleri incelendiğinde ortaöğretimde müzik eğitimi (n=11) ve okul öncesinde müzik eğitimi (n=9) konularının daha fazla ele alınmış olduğu görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin büyük çoğunluğunun (n=58) ilköğretimdeki müzik eğitimine yönelik olduğu görülürken, bu konudaki doktora tezlerinin (n=4) sayıca az olması dikkat çekicidir.

Tablo 10. Müzik Eğitimi Lisansüstü Tezlerinin Konu Alanına İlişkin Dağılımı-3

Konu alanı	Yüksek Lisans	Doktora
	n	n
Müzik Tarihi	**3**	**1**
Müzik Kültürü	**12**	**2**
Müzik Teknolojisi	**2**	**3**
Türk Müziği-Genel	**1**	**6**
Geleneksel Türk Sanat Müziği	**2**	**-**
Türk Halk Müziği	**2**	**2**
Müzik Psikolojisi	**1**	**7**
Program İnceleme	**8**	**-**
Özel Eğitim Gereksinimi Olan Kişilerde Müzik Eğitimi	**1**	**8**

Tablo 10'da müzik eğitimi alanında yapılmış olan diğer konulu tezlere yer verilmiştir. *"Yüksek lisans"* tezleri incelendiğinde müzik kültürü (n=12) ile ilgili konu daha fazla ele alınırken, *"doktora"* tezleri incelendiğinde özel eğitim gereksinimi olan kişilerde müzik eğitimi konusu (n=8) daha çok ele alınmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda; ülkemizde özel eğitime gereksinim duyan kişilere yönelik çalışmaların yapılmasının olumlu bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Araştırma Kapsamındaki Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Model Açısından Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans								Doktora							
	Betimsel		Deneysel		Karma		n		Betimsel		Deneysel		Karma		n	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2000	6	100	-	-	-	-	6	100	2	100	-	-	-	-	2	100
2001	18	94.73	1	5.26	-	-	19	100	5	71.42	2	28.57	-	-	7	100
2002	12	100	-	-	-	-	12	100	8	72.72	2	18.18	1	9.09	11	100
2003	9	100	-	-	-	-	9	100	3	100	-	-	-	-	3	100
2004	8	80.00	2	20.00	-	-	10	100	1	25.00	1	25.00	2	50.00	4	100
2005	18	94.73	1	5.26	-	-	19	100	6	85.71	1	14.28	-	-	7	100
2006	57	87.69	6	9.23	2	3.07	65	100	3	50.00	1	16.66	2	33.33	6	100
2007	47	90.38	5	9.61	-	-	52	100	17	68.00	6	24.00	2	8.00	25	100
2008	40	86.95	6	13.04	-	-	46	100	5	41.66	4	33.33	3	25.00	12	100
2009	40	93.02	2	4.65	1	2.32	43	100	4	25.00	9	56.25	3	18.75	16	100
2010	17	80.95	4	19.04	-	-	21	100	4	80.00	-	-	1	20.00	5	100
Toplam	272	90.06	27	8.94	3	0.99	302	100	58	59.18	26	26.53	14	14.28	98	100

Tablo 11'de de; yüksek lisans ve doktora tezlerinde seçilmiş olan modellerin (betimsel model, deneysel model, karma model) yıllara göre dağılımı görülmektedir. Yüksek lisans tezleri yıllara göre incelendiğinde 2000-2010 yılları arasındaki her yılda araştırmacıların betimsel modeli ağırlıklı olarak tercih ettikleri görülmektedir. Buna karşılık son beş yılda deneysel çalışmaların da literatüre kazandırıldığı dikkat çekmektedir. Doktora tezlerinde ise; özellikle son beş yılda deneysel modelli tezlerin yanında hem deneysel, hem betimsel modelin bulunduğu karma modelli tezlerin sayıca ağırlık kazanmaya başladığı söylenebilir. Bu durum özellikle son yıllarda deneysel ve karma modelli çalışmaların da en az betimsel modelli çalışmalar kadar tercih sebebi olduğunu göstermekte, müzik eğitimi alanındaki uygulama ağırlıklı çalışmaların araştırma kapsamı açısından ön plana çıktığını düşündürmektedir.

Tablo 12. Araştırma Modellerinin Sınıflandırılması

Araştırmanın Modeli	Yüksek Lisans		Doktora	
	Tez Sayısı(f)	%	Tez Sayısı(f)	%
Tarama Modeli (Betimsel)	**272**	**90.06**	**26**	**26.53**
Deneme Modeli (Deneysel)	**27**	**8.94**	**58**	**59.18**
Deneme-Tarama Modeli (Karma)	**3**	**0.99**	**14**	**14.28**
Toplam	**302**	**100.00**	**98**	**100.00**

Tablo 12'de görüldüğü gibi, yüksek lisans tezlerinde kullanılan araştırma modelinin % 90.06'sının betimsel model, % 8.94'ünün deneysel model, % 0.99'unun ise her iki modelin de kullanıldığı karma modellerin seçildiği araştırmalar oluşturmaktadır. Doktora tezlerinde ise % 59.18'inin deneysel model, % 26.53'ünün betimsel model ve % 14.28'inin karma modeller olarak yapıldığı görülmektedir. Tablodan da anlaşıldığı üzere; yüksek lisans tezlerinde daha ziyade betimsel modeller tercih edilirken, doktora tezlerinde deneysel model tercih edilmektedir. Bu durum Gürdal, Bakioğlu ve Öztuna (2005: 53)'nın da belirttiği gibi; yüksek lisans tezleri öğrencinin araştırma yapması, tez yazması, bilimsel araştırma yöntemini her konuya uygulayabilmesini gerektirirken; doktora tezlerinde daha çok orjinallik aranmasından da kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 13. Araştırma Kapsamındaki Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Yöntemsel Açıdan Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans								Doktora							
	Nicel		Nitel		Karma		n		Nicel		Nitel		Karma		n	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2000	5	83.33	1	16.66	-	-	6	100	1	50.00	1	50.00	-	-	2	100
2001	15	78.94	4	21.05	-	-	19	100	6	85.71	-	-	1	14.28	7	100
2002	11	91.66	1	8.33	-	-	12	100	10	90.90	1	9.09	-	-	11	100
2003	8	88.88	1	11.11	-	-	9	100	3	100	-	-	-	-	3	100
2004	10	100	-	-	-	-	10	100	4	100	-	-	-	-	4	100
2005	12	63.15	4	21.05	3	15.78	19	100	6	85.71	1	14.28	-	-	7	100
2006	46	70.76	15	23.07	4	6.15	65	100	5	83.33	-	-	1	16.66	6	100
2007	36	69.23	11	21.15	5	9.61	52	100	15	60.00	6	40.00	4		25	100
2008	37	80.43	7	15.21	2	4.34	46	100	8	66.66	2	16.66	2	16.66	12	100
2009	32	74.41	9	20.93	2	4.65	43	100	13	81.25	-	-	3	18.75	16	100
2010	19	90.47	2	9.52	-	-	21	100	2	40.00	-	-	3	60.00	5	100
T o - plam	231	76.49	55	18.21	16	5.29	302	100	73	74.48	11	11.22	14	14.28	98	100

Tablo 13 incelendiğinde, müzik eğitimi ile ilgili olarak 2000-2010 yılları arasında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yöntemlerinin dağılımı görülmektedir. Bilindiği üzere, eğitim bilim alanında yapılan çalışmalarda araştırma yöntemi olarak iki farklı yöntem ön plana çıkmaktadır. Bunlar nicel araştırma yöntemleri ve nitel araştırma yöntemleridir (Altıparmak ve Nakiboğlu, 2005: 355). Tablo 13'ten de görüleceği gibi; yüksek lisans tezlerinde ve doktora tezlerinin her ikisinde nicel, nitel ve karma (nitel + nicel) yaklaşımların beraber kullanıldığı çalışmalar bulunmakla birlikte nicel çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre; müzik eğitimi alanında tamamlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde araştırma türü olarak nicel yöntemin daha çok tercih edildiği söylenebilir.

Tablo 14. Araştırma Yöntemlerinin Sınıflandırılması

Araştırmanın Yöntemi	Yüksek Lisans		Doktora	
	Tez Sayısı (f)	%	Tez Sayısı (f)	%
Nitel	**55**	**18.21**	**11**	**11.22**
Nicel	**231**	**76.49**	**73**	**74.48**
Nitel ve Nicel (Karma)	**16**	**5.29**	**14**	**14.28**
Toplam	**302**	**100.00**	**98**	**100.00**

Tablo 14'te 2000-2010 yılları arasında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yöntemlerinin sınıflandırılması görülmektedir. Buna göre; yüksek lisans tezlerinin % 76.49'unun ve doktora tezlerinin ise % 74.48'inin nicel yöntemle yapılmış olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, Türnüklü'nün (2001) eğitim alanında yapılan araştırma ve tezlere bakıldığında büyük bir kısmının nicel araştırmalara dayandığı bulgusuyla da paralellik göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak ise; nicel araştırma yöntem bilgisine hakim olunması ya da benimsenmesi, süre açısından nitel araştırmanın uzun zaman alması, nitel araştırma konusunda yeterli bilgiye sahip olunmaması, incelenen ya da seçilen araştırma konularına nicel yaklaşımın daha uygun olması sayılabilir.

Tablo 15. Örneklem Gurubunun Dağılımı

Örneklem Gurubunun Özellikleri	**Yüksek Lisans (f)**	**Doktora (f)**
Öğrenci (Lisans)	**71**	**46**
Öğrenci (İlköğretim)	**38**	**12**
Öğrenci (AGSSL)	**24**	**5**
Öğrenci (Ortaöğretim)	**5**	
Öğrenci (Okul Öncesi)	**4**	
Öğrenci (Lisansüstü)	**1**	
Öğretmen (Müzik Öğretmeni)	**28**	**9**
Öğretmen (AGSSL)	**14**	
Öğretmen (Okul Öncesi Öğretmeni)	**11**	**1**
Öğretmen (Sınıf Öğretmeni)	**5**	
Öğretmen (Karma Branşlar)	**3**	
Öğretim Elemanı	**60**	**26**
Okul İdarecileri	**4**	
Veli	**2**	
Eser/Şarkı/Kitap/Etüt/Metot vb.	**42**	**19**
Diğer	**37**	**1**

Tablo 15'e göre, müzik eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora düzeyinde hazırlanan tezlerde, evren ve örneklem grubunda en çok lisans öğrencilerinin (yüksek lisans n=71, doktora n=46) yer aldığı görülmektedir. Bu örneklem grubunu yüksek lisans tezlerinde sırasıyla öğretim elemanı (n=60), eser/şarkı/kitap/etüt/metot vb. (n=42) incelenmesi ve ilköğretim öğrencisi (n=38) izlemektedir. Doktora tezlerinde de çalışılan örneklem gruplarında lisans öğrencilerinin ardından yüksek lisans tezlerine olduğu gibi öğretim elemanı (n=26) ve eser/şarkı/kitap/etüt/metot vb. (n=19) gelmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak, evren ve örneklem bakımından müzik eğitimi alanında, yüksek lisans ve doktora tezlerinde büyük çoğunlukla lisans düzeyindeki öğrenciler üzerine odaklanıldığı söylenebilir.

Tablo 16. Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Kullanılan Veri Toplama Araçları	**Yüksek Lisans**	**Doktora**
	f	**f**
Anket	**171**	**36**
Görüşme Formu	**45**	**38**
Testler	**33**	**28**
Ölçekler	**23**	**14**
Doküman İnceleme	**60**	**12**
Gözlem Formu	**14**	**19**
Envanter	**1**	**2**
Diğer (öğrenci ürün dosyası, değerlendirme ölçeği)	**-**	**3**

Tablo 16'da incelenen 302 yüksek lisans ve 98 doktora tezinde kullanılan veri toplama araçları görülmektedir. Yapılan bu çalışma sırasında, bazı araştırmalarda tek bir veri toplama yöntemini tercih etmektense, araştırmacıların birden fazla veri toplama aracı kullanmış oldukları görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda yüksek lisans tezlerinde veri toplama aracı olarak anketin (n=171), doktora tezlerinde ise görüşme formunun (n=38) öncelikli olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu veri toplama araçlarından sonra en çok kullanılan veri toplama araçları yüksek lisans tezlerinde sırasıyla; doküman inceleme (n=60), görüşme formu (n=45) ve testler (n=23) olurken; doktora tezlerinde anket (n=36), testler (n=28) ve gözlem formu (n=19) olduğu görülmektedir. Buna göre, müzik öğretmenliği yüksek lisans ve doktora tezlerinde nicel yöntembilim kapsamında değerlendirilen veri toplama araçlarının (anketler, ölçekler, testler) daha çok tercih edildiği söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Performans inceleme ve değerlendirme konulu lisansüstü tezlerine hem yüksek lisans, hem de doktora aşamasında ağırlık verildiği görülmektedir. Müzik eğitimi alanında çalgı eğitimi, ses eğitimi, koro ve orkestra eğitimi gibi birçok alanın performansa dayalı alanlar olduğu göz önünde bulundurulduğunda performans inceleme ve değerlendirme ağırlıklı lisansüstü tezlerin sayısal oranın fazla olması beklenen bir durumdur. Ancak müzik eğitimi alanında bu çalışmaların yanı sıra; müzik öğretmenliği yeterlikleri, öğretim yaklaşımları/stratejileri/yöntemleri gibi konular üzerinde de yapılan araştırmalara fazlaca rastlanılmamıştır.

İncelenen tezler araştırma modeli/yöntemi olarak ele alındığında genel olarak nicel çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir. Verilerin istatistiksel olarak değerlendirilerek genellendirildiği nicel çalışmaların sonuçları, çok sayıda deneğe ulaşılması ve genellenebilir öneriler içermesi açısından önemlidir; ancak örnek olaylar teşkil edecek az sayıda denekle derinlemesine incelemeye yapmaya olanak sağlayacak nitel çalışmaların da, daha özel verilere ulaşılmasını sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma yöntemi olarak farklılık arz eden ve günümüzde gelişmiş ülkelerde son derece rağbet edilen nitel araştırma yöntemlerine de önem verilmesi gerekliliği ortadadır (Gürdal, Bakioğlu ve Öztuna, 2005: 57) ve incelemesi yapılan tezlerde de bu konunun yetersizliği görülmüştür.

Tezlerin genelinde örneklem gurubunu ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin oluşturduğu görülmekte, başta müzik öğretmenleri olmak üzere, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmaların az sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Üniversitede eğitim görmekte olan öğretmen adaylarına yönelik tez çalışmalarının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının üzerinde yapılan bu çalışmaların yardımıyla; gerek öğretmen eğitimindeki eksikliklerin ortaya konması sağlanmakta, gerekse gelecekteki öğretmen profilinin görülmesine olumlu yönden katkı sağlandığı düşünülmektedir. Okullardaki müzik, sınıf ve okul öncesi branşlarında görev yapmakta olan öğretmenlerle yapılan çalışmalarla, müzik eğitimindeki mevcut durumun saptanması, öğretmenlerin sorun ve ihtiyaçları, mesleki yetersizlik ve deneyimsizliklerin giderilmesi konularının da göz önünde bulundurulmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Gürdal, Bakioğlu ve Öztuna'nın (2005: 53) da belirttiği gibi, bu tür çalışmalar aynı zamanda birer hizmet içi eğitim niteliği de taşıyabilir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

5. Öneriler

1. Müzik eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde, performans inceleme ve değerlendirme ile müzik öğretim hizmetinin niteliği konularının yanı sıra öteki konu alanlarına (müzik öğretmenliği yeterlikleri, öğretim yaklaşımları/stratejileri/yöntemleri vb.) yönelik çalışmalar da yapılmalıdır.

2. Müzik eğitimi alanından hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde, yöntem seçiminde nitel ve karma (nicel + nicel) araştırma yaklaşımına da ağırlık verilmelidir.

3. Müzik eğitimi alanında bilişsel ve devinişsel alanların yanı sıra duyuşsal alan davranışlarının geliştirilmesiyle ilgili araştırmalara da önem verilmeli ve bu konuda lisansüstü tez çalışmaları yapılmalıdır.

4. Yurt dışında müzik ve müzik eğitimi alanında yapılan tezlerin incelenmesine yönelik yayınların kitap haline dönüştürüldüğü gibi (Gordon, 1964); ülkemiz üniversitelerinde müzik eğitimine yönelik yapılmış olan lisansüstü düzeydeki tezlere ait çalışmalar da kitap halinde yayınlanmalı ve bu yolla Türkiye'de müzik eğitimi alanında yapılmış olan tezlerin bibliyografyaları, araştırma konuları, model ve yöntemleri, bulgu ve sonuçlarının dünyaca duyurulmasına yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Altıparmak, M. & Nakiboğlu, M. (2005). *Fen Bilimleri Eğitimi Lisansüstü Tez Çalışmalarında Uygulanan Nitel ve Nicel Yöntemler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı 1), Sayı 17, 355-358.

Ayhan, A. (2006). *Müzik Öğretmenliği Programlarında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin ve Okutulan Yüksek Lisans Derslerinin Karşılaştırılmalı Değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Bakioğlu, A. & Gürdal, A. (2001). *Lisansüstü Tezlerde Danışman ve Öğrencilerin Rol Algıları: Yönetim İçin Göstergeler*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21: 9-18.

Demirbatır, E. (2001). *Yaylı Çalgılar Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlik Tez Bibliyografyası*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt XIV, Sayı 1, 143-150.

Demirel, M. (2008). *Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Bilim Uzmanlığı Tezlerinin İncelenmesi Üzerine Bir Çalışma: Hacettepe Üniversitesi Örneği*. Anadolu Üniversitesi, III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Lisansüstü Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri, 17-20 Ekim 2008, Eskişehir.

Ece, A. S. (2007). *Bilimsel Dergilerde Yayınlanan Müzik Makaleleri (Bir Bibliyografya Denemesi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:15, Cilt:2, 45-81.

Ece, A. S. (2007) (2). *Çoksesli Türk Müziği Bestecileri İle İlgili Lisansüstü Tez ve Yayınlar Antolojisi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 9, Sayı 2.

Gençel Ataman, Ö. (2009). *Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezler*. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 17, No:1, 341-352.

Gordon, R. D. (1964). *Doctoral Dissertations in Music and Music Education*, 1957-1963. Journal of Research in Music Education, Volume XII, Spring, Number 1, pp 1+3-112.

Gürdal, A., Bakioğlu A. & Öztuna, A. (2005). *Fen Bilgisi Eğitimi Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 17, 53-58.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice* (2nd ed.). London: Routladge.

Köse, H. S. (2009). *Tarihsel Süreç ve Günümüzdeki Görüntüsü İle Müzik Eğitiminde Lisansüstü Programlar*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23-25 Eylül 2009, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun.

Sağer, T. (2005). *Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Çalışılan Lisansüstü Tezlerin Enstitü Farklılıkları Açısından Değerlendirilmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı 1), Sayı 17, 243-245.

Türnüklü, A. (2001). *Eğitimbilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak İçin Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması*. Eğitim ve Bilim. Cilt 26 (120): 8-13.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PİYANO DERSİ MOTİVASYONLARI İLE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yrd. Doç. Dr. Işıl Güneş MODİRİ, Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

Motivasyonu, "kişinin etkili ve verimli biçimde işlerini yapabilmesini sağlayacak en önemli etken" olarak tanımlayabiliriz. Ancak, bir işi öğrenebilmek için motivasyonun oluşması ile bireyin kişilik özellikleri arasında bir ilişki söz konusu mudur? Bu çalışma, öğrencilerin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya, Karadeniz Teknik Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencileri (n=45) katılmışlardır. Araştırma genel tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemede Bacanlı, H. Tarafından Türkçeye uyarlanmış olan ACL-Sıfat Tarama Listesi(SDKT); piyano dersi motivasyonlarını belirlemek için ise Günal, F. tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenirlik çalışması yapılmış olan PEMDÖ (piyano eğitiminde öğrenci motivasyonunu değerlendirme ölçeği) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile istatistik analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin piyano dersi motivasyonu ile kişilik özellikleri arasında ilişki tespit edilmiş olup, sonuçlarına göre bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Müzik eğitimi, piyano eğitimi, motivasyon, kişilik.*

1. Giriş

Motivasyon, bir insanın bir şey yapmansa yol açan veya belli şekilde hareket etmesini sağlayan bazı dürtüler, itmeler, niyetlerdir (Fidan, 1993). İnceoğlu'na göre psikolojide davranışları etkileyen ve biçimlendiren psikolojik etkenlerin başında güdü (motiv) ve güdüleme (motivasyon) gelir. Pedagojide ise davranışların kazandırılması aşamasında güdü ve güdülenme, öğrenmeye hazır öğrenciler için en önemli faktördür (Tufan, 2000). Genel olarak baktığımızda güdüler; organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir, organizmanın davranışını belli bir amaca doğru yönlendirir (Günal, 1999). Amaçlara ulaşmak için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyusal bir yükselmeye (coşku, istek) neden olan ve davranışları yönlendiren itici güç güdü, belli amaçlara ulaşmak için güç kazanma hali ise güdülenmedir (Fidan, 1993). Motivler, biyojenik ve sosyojenik olmak üzere ikiye ayrılırlar. Biyojenik motivler, açlık, susuzluk gibi bütün insanlarda ortaktır. İnsanların biyolojik doğaları ile ilgilidir. Biyolojik kökenli güdülere "dürtü" denir. Sosyojenik motivler ise psikolojik ve sosyal temellidir. Bilme ve başarma isteği gibi. Bu tarz insani güdülere ise "ihtiyaç" denir (Tava Üçer, 2003).

Selçuk'a göre yeterince motive olamamış bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmez (Yıldırım, 1998). "İlgi; uyarıcıyla bilfiil uğraşma, uyarıcıyı arama ve onunla uğraşmaktan zevk almadır" (Sönmez, 1991). Anderson, Brubaker, Alleman-Brooks ve Duffy (1985), başarı seviyesi düşük öğrencilerin ortak bir özelliğinin okulda öğrendiklerini neden öğrendiklerini bilmemeleri olduğunu belirtmişlerdir. Takip eden yıllarda pek çok çalışma, öğrenme materyaline verilen değeri öğrencinin içsel motivasyonu (Pintrich ve Garcia, 1991), bilişsel strateji kullanımı (Pintrich, 1989) ve öğrenme yönelimi (Meece, Wigfield ve Eccles, 1990) gibi öğrenci başarısındaki önemi şüphesiz olan bilişsel ve motivasyonel süreçlerle ilişkili bulmuştur.

Binbaşıoğlu'na göre öğrenmeyi etkileyen bir etken olarak güdüler üç yönden önemlidir:

1. Güdü, davranışı oluşturan en önemli koşuldur. 2. Güdü, pekiştirme için gereklidir. 3. Güdü, davranışın değişikliğini denetler (Akt. Orhan, 2006). Öğrenmeyi etkilemedeki etkinliğinin yanısıra güdülerin; öğrenme sırasında, davranışların canlı ve istekli olmasını sağlamak, bireyde saklı olan enerjiyi ortaya çıkartmak, bireyin kendisi ile ilgili tepkilerde bulunmasını sağlamak, bireyin davranışlarına yön vermek, bireyin yaptığı işin sonunda alacağı sonucu görebildiği oranda başarısını arttırmak gibi görevleri vardır (Tufan, 2000).

Bir ülkenin sanat alanında ileri düzeye erişebilmesi ve adını duyurması, o ülkenin yetiştirdiği iyi ve nitelikli sanatçılara bağlıdır. Nitelikli sanatçı, etkili ve nitelikli bir eğitimin sonucudur (Ömür,1998). Sanatın bir dalı olan müzikte, enstrüman eğitimi bireysel olarak gerçekleştirilmektedir. Piyano eğitimi de birebir yapılan bir eğitimdir. Bu eğitim biçimi, öğretmenin, öğrencisinin kişilik özelliklerini, algılayışını, motive olma şeklini ve öğrenme şeklini belirleyebilmesi bakımından çok önemlidir (Akt. Ömür, 2004). Piyano öğretmeninin başarısı, mesleki bilgi ve yeteneğiyle olduğu kadar, eğitim felsefesi ile de doğru orantılıdır. Bu felsefenin içinde, üretken olan, öğrencisine sahip çıkan ve onu destekleyen öğretmen, başarının yolunu açar. Öğretmenin verdiği destekte, motivasyon ve moral gücünün önemli bir yeri vardır. Çünkü motivasyon, öğrenmeyi çabuklaştıran ve kolaylaştıran etmenlerden biridir (Ercan,1999). Rus piyanist ve öğretmen Rosina Lhevinne, öğrenciyi ve onun ihtiyaçlarını anlamak için, öğrenciyi yakından tanımak gerektiğini, ancak bu şekilde ona öğretebileceğini belirtmiştir. Lhevinne'e göre motivasyonu sağlamada her öğrenci için tek bir formül geçerli değildir. Biri için doğru olan, diğeri için yanlış olabilir (Bastien,1988).

Çeşitli araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere öğrencinin başarıyı sağlamasındaki en önemli unsurlardan biri motivasyondur ve bu motivasyonu sağlamanın yolu öğrenciyi iyi tanımaktan yani kişilik özelliklerinin yeterince bilinmesinden geçiyor. Ancak gerçekten bir işi öğrenebilmek için motivasyonun oluşması ile bireyin kişilik özellikleri arasında bir ilişki söz konusu mudur? Bacanlı'ya (2009) göre; kişilik ile ilgili çalışmaların beş faktörde derlenebilmektedir. Bu faktörler dışadönüklük, duygusal denge/nevrotizm, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık/kültür olarak birçok kültürler arası çalışmada doğrulanmıştır. Literatür incelendiğinde kuramsal olarak öne sürülen kişilik boyutlarının farklı örneklem gruplarında tanımlayıcı rolünün araştırıldığı görülmektedir (McCrae ve Costa, 1985; 1987; Hurley, 1998; Caligiuri, 2000; Thompson, Brossart, Carlozzi ve Miville, 2002). Beş Faktör boyutlarının eğitimle (Chamorro-Premuzic, Furnham, Dissou ve Heaven, 2005; Kelly ve Johnson, 2005; Bassili, 2006), farklı kişilik değişkenleriyle (Graziano ve Ward, 1992; McCrae, 1993; Mongrain, 1993; Saucier, 1997; Avery, 2003), çeşitli meslek gruplarıyla (Barrick ve Mount, 1991; Borges ve Gibson, 2005), iş performansı, kariyer başarısı, yaşam doyumu ve örgütsel erdem (Caldwell ve Burger, 1998; Judge, Higgins, Thoresen ve Barrick, 1999; Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens ve Gibson, 1999; Eggers, 2000) yaşam sigortası, iş görüşmeleri, dinsel oryantasyon ve cinsel yaşantının farklılığı (McManus ve Kelly,1999; Barrick, Patton ve Haugland, 2000; Witt 2002; Rowatt ve Schmitt,

2003) ile ilgili konularda çalışıldığı görülmektedir. Aynı zamanda literatürde, beş faktörü ölçmek üzere farklı ölçme araçlarının geliştirilmesi (McCrae ve Costa, 1989;Trapnell ve Wiggins, 1990; Goldberg, 1992, Hofstee, Raad ve Goldberg, 1992) ve beş faktörle ilgili var olan ölçeklerin gözden geçirilmesi (Piedmont, McCrae ve Costa, 1991) çalışmaları görülmektedir(Akt. Bacanlı, 2009).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, yapılan bu çalışmada "piyano çalışmak üzere oluşan piyano dersi motivasyonu ile öğrencinin kişilik özelikleri arasında bir ilişki söz konusu mudur?" sorusuna cevap aranmıştır.

2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, güzel sanatlar eğitimi bölümünde okuyan müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, sonuçlara göre bazı değerlendirmeler yapmaktır.

3. Yöntem

3.1. Çalışma Grubu

Araştırma genel tarama modelindedir. Çalışma Grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalının 1. sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 45 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

3.2. Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanması için öncelikli olarak konuya ilişkin bir literatür taraması yapılmıştır. Yapılan tarama neticesinde elde edilen veriler ışığında çalışma grubuna uygulanacak ölçekler belirlenmiştir. Yapılan uygulamada Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano dersi motivasyonlarını belirlemek için Günal, F. tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenirlik çalışması yapılmış olan ve 4 alt boyuttan oluşan 39 maddelik PEMDÖ (piyano eğitiminde öğrenci motivasyonunu değerlendirme ölçeği) kullanılmıştır. Ölçeğe yönelik dörtlü likert tipi cevap seçenekleri kullanılmıştır. Cevap seçenekleri "Tamamen Katılıyorum", " Oldukça Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Hiç Katılmıyorum" şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemede ise Bacanlı, H. Tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik güvenirliği yapılarak üniversite öğrencileri üzerinde kullanılabilir olduğu sonucuna varılmış, çift uçlu 40 maddeden oluşan ACL- Sıfat Tarama Listesi(SDKT) kullanılmıştır. Ölçeğe yönelik yedili likert tipi cevap seçenekleri kullanılmıştır

3.3. Verilerin Çözümlenmesi

PEMDÖ'nün çalışma grubuna uygulanması ardından elde edilen veriler istatistik analiz sürecine alınmıştır. Çalışma grubunun ölçeği oluşturan maddelere yönelik cevaplarının incelenmesinde tanımlayıcı frekans ölçümleri yapılmıştır. Yapılan ölçümler analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin maddelere verdikleri cevapların cinsiyet faktörüne göre karşılaştırılmasında normallik dağılımı testi sonuçlarına göre, verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle Mann Whitney "U" testi yapılmıştır. Yapılan "U" testi uygulamasında anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında çalışma grubunu oluşturan Müzik Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerine beş alt boyuttan oluşan kişilik ölçeği (SDKT) uygulanmıştır. Çalışma grubunun ölçeği oluşturan maddelere yönelik cevaplarının incelenmesinde tanımlayıcı frekans ölçümleri yapılmıştır. Yapılan ölçümler faktörlere göre analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin maddelere verdikleri cevapların cinsiyet faktörüne göre karşılaştırılmasında normallik dağılımı testi sonuçlarına göre, verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle Mann Whitney "U" testi yapılmıştır. Yapılan "U" testi uygulamasında anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak belirlenmiştir.

Son aşamada öğrencilerin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. İlişkiyi belirlemek üzere verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi uygulamasında anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak belirlenmiştir.

4. Bulgular

4.1. Alt Faktörlere Göre Motivasyonların İncelenmesi

Bu bölümde çalışma grubunun maddelere verdikleri cevapların faktörlere yönelik ölçüm sonuçlarını veren tablolar yer almaktadır. Oluşturulan tablolarda ilgili faktöre giren maddelere ait ortalama tutum puanları verilmiş ve değerlendirmeler bu puanlara yönelik gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Ölçeğe İlişkin Ortalama Puan Aralıkları

Ölçek	**Puan Aralıkları**	**Yorum**
Tamamen Katılıyorum	3,26 – 4,00	Çok yüksek düzeyde motivasyon
Oldukça Katılıyorum	2,51 – 3,25	Yüksek düzeyde motivasyon
Kısmen Katılıyorum	1,76 – 2,50	Orta düzeyde motivasyon
Hiç Katılmıyorum	1,00 – 1,75	Düşük düzeyde motivasyon

Tablo 1'de ölçek için tercih edilen likert tipi dörtlü cevap seçeneklerinin dağılım puanları yer almaktadır. Hangi maddenin hangi puan aralığına denk geldiğini gösteren tablo yardımıyla aşağıdaki tablolar yorumlanmıştır.

Tablo 2: Birinci Faktöre Yönelik Motivasyon Puanları (Yalancı Motivasyon)

Maddeler	**Ort. ($\overline{X}$)**	**SS**
2. Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri çalışmak içimden gelmez.	2,30	,91
3.Bir ödevi çalışmam istendiğinde, piyanonun başına oturmak bana sıkıntı verir.	2,62	1,07
16. Piyanoda teknik çalışmalardan çok çabuk sıkılırım.	2,29	,88
21. Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı izledikten sonra, çoğu kez piyano çalışmaktan soğurum.	2,60	1,05
31. Piyano derslerimde başarılı olmaya gayret gösteririm, çünkü ailem için bu gerçekten önemlidir.	2,61	,99
35. Öğretmenim beni başarısız bulduğunda canım artık piyano çalmak istemez.	2,62	,93

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde motivasyon"* sahibi, bir kısmının ise "*orta düzeyde motivasyon*" sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Şekil 1 göz önüne alındığında ortalama motivasyon puanlarının çoğunun **oldukça katılıyorum ve kısmen katılıyo-**

rum seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun "*yalancı motivasyon*" faktörüne yönelik "*yüksek düzeyde motivasyon*" sahibi olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3: İkinci Faktöre Yönelik Motivasyon Puanları (Kendilik Algısı)

Maddeler	Ort. ($\overline{X}$)	Sd
2. Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri çalışmak içimden gelmez.	2,30	,91
5. Çalışacağım eser zor bir eser değilse, içimden eseri çalışmak gelmez.	2,91	,95
6. Çoğu kez piyano çalma konusunda kendimi yetersiz hissederim.	2,62	,97
8. Hiçbir zaman iyi bir piyanist olamayacağım diye hissederim.	2,63	,96
9. Ben çalışırken yanımda birinin beni dinlemesi, çalışmamı daha zevkli bir hale getirir.	2,63	,90
11. Çalıştığım halde başarısız olduğum bir çalışmadan sonra, bir daha piyano başına geçmek istemem.	2,33	1,01
12. Düzeyimin üzerindeki eserlerle uğraşmaktan her zaman zevk almışımdır.	2,69	,97
17. Eserleri ifade ederken kendimden bir şeyler katma konusunda yetersiz olduğumu düşünürüm.	2,39	,89
19. İnsanların önünde piyano çalarken, her an bir hata yaparım korkusunu yoğun bir şekilde hissederim.	2,21	,96
29. Ne kadar çalışırsam çalışayım, hiçbir zaman yeterli olmadığını düşündüğüm anlar çoktur.	2,36	,97
32. Piyanoda başarılı olmazsam, arkadaşlarımın gözünde küçük düşebilirim.	2,75	1,10
36. Çoğu kez öğretmenime veya arkadaşlarıma çalıştığım eseri dinlettikten sonra onların bana gösterdikleri beğeniyi aslında hak etmediğimi düşünürüm.	2,70	1,01

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde motivasyon"* sahibi, bir kısmının ise "*orta düzeyde motivasyon*" sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Şekil 1 göz önüne alındığında ortalama motivasyon puanlarının çoğunun **oldukça katılıyorum ve kısmen katılıyorum** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun "*kendilik algısı*" faktörüne yönelik "*yüksek düzeyde motivasyon*" sahibi olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4: Üçüncü Faktöre Yönelik Motivasyon Puanları (Otantik Motivasyon)

Maddeler	Ort. ($\overline{X}$)	SS
1. Bir piyano eseri dinlerken, onu ben nasıl yorumlarım diye düşündüğüm zamanlar oldukça fazladır.	2,86	,97
4. Bana verilen ödevi deşifre etmeye başlamadan önce(data, form, tema, armoni, dönem, vs. analizleri) analiz etmek hoşuma gider.	2,69	,98
12. Düzeyimin üzerindeki eserlerle uğraşmaktan her zaman zevk almışımdır.	2,69	,97
15. Piyano çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verilenden daha fazlasını çalışmak isterim.	2,56	,93
17. Eserleri ifade ederken kendimden bir şeyler katma konusunda yetersiz olduğumu düşünürüm.	2,39	,89
18. Her zaman piyano çalışmak isterim ve zaman bulamadığımdan sıkıntı duyarım.	2,59	,94
20. Piyano çalmak zorunda olmasam daha iyi olurdu.	2,40	1,12
24. Piyano çalan arkadaşlarımla yeni çalışmakta olduğum veya onların çalıştığı eserler hakkında tartışmak her zaman hoşuma gider.	2,73	1,09
25. Yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.	2,78	,94
26. Sık sık bir piyano eseri bestelemek için uğraşırım.	2,40	,95
27. Piyano eğitiminin hiçbir zaman bitmesini istemem.	2,77	,91
28. Piyano benim için çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.	2,64	,91
30. Ne zaman bir piyano görsem, içimden oturup bir şeyler çalmak geçer.	2,69	,87
33. Piyano çalışırken öğretmenimin gösterdiği çalışma yöntemlerinden başka yeni yöntemler üretmeye çalışırım.	2,46	,92

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde motivasyon"* sahibi, bir kısmının ise "*orta düzeyde motivasyon*" sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Şekil 1 göz önüne alındığında ortalama motivasyon puanlarının çoğunun **oldukça katılıyorum ve kısmen katılıyorum** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun "*otantik motivasyon*" faktörüne yönelik "*yüksek düzeyde motivasyon*" sahibi olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5: Dördüncü Faktöre Yönelik Motivasyon Puanları (Genel Motivasyon)

Maddeler	Ort. ($\overline{X}$)	SS
3. Bir ödevi çalışmam istendiğinde, piyanonun başına oturmak bana sıkıntı verir.	2,62	1,07
4. Bana verilen ödevi deşifre etmeye başlamadan önce(data, form, tema, armoni, dönem, vs. analizleri) analiz etmek hoşuma gider.	2,69	,98
7. Düzenli olarak her gün piyano çalışmam.	2,48	,94
10. Piyano konserlerinin hiçbirini kaçırmamaya çalışırım.	2,65	,90
12. Düzeyimin üzerindeki eserlerle uğraşmaktan her zaman zevk almışımdır.	2,69	,97
13. Kendimi sürekli diğer piyano çalan arkadaşlarımla kıyaslarım.	2,48	1,04
14. En büyük idealim iyi bir piyanist olabilmektir (Burada kastedilen konser piyanistliği/virtüözlük değildir.)	2,59	,96
15. Piyano çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verilenden daha fazlasını çalışmak isterim.	2,56	,93
16. Piyanoda teknik çalışmalardan çok çabuk sıkılırım.	2,29	,88
17. Eserleri ifade ederken kendimden bir şeyler katma konusunda yetersiz olduğumu düşünürüm.	2,39	,89
18. Her zaman piyano çalışmak isterim ve zaman bulamadığımdan sıkıntı duyarım.	2,59	,94
19. İnsanların önünde piyano çalarken, her an bir hata yaparım korkusunu yoğun bir şekilde hissederim.	2,21	,96
20. Piyano çalmak zorunda olmasam daha iyi olurdu.	2,40	1,12
22. Sürekli olarak piyano çalışma programı hazırlarım. Uygulasam da uygulamasam da bu program sayesinde ne yapmam gerektiğinin farkında olup huzur duyarım.	2,48	,99
23. Bir eser üzerine çalışırken genellikle bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederek çalışırım.	2,59	1,00
24. Piyano çalan arkadaşlarımla yeni çalışmakta olduğum veya onların çalıştığı eserler hakkında tartışmak her zaman hoşuma gider.	2,73	1,09
25. Yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.	2,78	,94
27. Piyano eğitiminin hiçbir zaman bitmesini istemem.	2,77	,91
28. Piyano benim için çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.	2,64	,91
30. Ne zaman bir piyano görsem, içimden oturup bir şeyler çalmak geçer.	2,69	,87
33. Piyano çalışırken öğretmenimin gösterdiği çalışma yöntemlerinden başka yeni yöntemler üretmeye çalışırım.	2,46	,92
34. Piyano çalan arkadaşlarımın neler çaldıklarını her zaman merak ederim.	2,64	,98
37. Başka çalgılara piyano ile eşlik yapmak her zaman hoşuma gitmiştir.	2,54	,96
38. 4 el piyano veya 2 el piyano eserlerini seslendirmekten büyük zevk duyarım.	2,48	1,04
39. Ne olursa olsun piyano derslerimde devamsızlık yapmamaya çalışırım. Devamsızlık yaptığım zamanlarda bunu mutlaka telafi etmek isterim.	2,94	,99

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde motivasyon"* sahibi, bir kısmının ise "*orta düzeyde motivasyon*" sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Şekil 1 göz önüne alındığında ortalama motivasyon puanlarının çoğunun **oldukça katılıyorum ve kısmen katılıyorum** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun "*genel motivasyon*" faktörüne yönelik "*yüksek düzeyde motivasyon*" sahibi olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6: Alt Faktöre Yönelik Motivasyon Puanları

Faktörler	N	Minimum	Maximum	Medyan	($\overline{X}$)	SS
Yalancı Motivasyon	45	6	20	15	15,04	2,98
Kendilik Motivasyonu	45	15	42	30	30,45	5,98
Otantik Motivasyon	45	20	53	37	36,60	6,53
Genel Motivasyon	45	31	83	64	64,01	9,89
Toplam	45	72	184	147	146,10	16,56

Tablo 6'da öğrencilerin alt boyutlara göre motivasyon düzeylerini belirlemede, medyan kesit noktası olarak alınmıştır. "*Yalancı motivasyon"* alt ölçeğinin meydanları 15 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, katılımcıların %57,3'ünün medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin yalancı motivasyonlarının **yüksek** olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *"kendilik algısı"* alt ölçeğinin meydanları 30 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %53,3'ünün medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin kendilik algısı motivasyonlarının **yüksek** olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *"otantik motivasyon"* alt ölçeğinin meydanları 37 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %52'sinin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin kendilik otantik motivasyonlarının **yüksek** olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin *"genel motivasyon"* alt ölçeğinin meydanları 64 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %50,07'sinin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin genel motivasyonlarının **yüksek** olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin alt ölçeklere göre *"toplam motivasyon"larınn* meydanları ise, 147 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %50,07'sinin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin toplam motivasyonlarının **yüksek** olduğu söylenebilir.

4.2. Faktörlere Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Yönelik Karşılaştırılması

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla normallik dağılımı testi yapılmış ve verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle Mann Whitney "U" testi yapılmıştır. yapılan U testinde, aralarında anlamlı fark bulunan 1 madde dikkate alınmış ve tablolaştırılmıştır. Öğrencilerin motivasyon puanları arsındaki farkların değerlendirildiği bölümde gruplar arasındaki anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 7: Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik "U" Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	Ort. ($\overline{X}$)	SS	p
1. Bir piyano eseri dinlerken, onu ben nasıl yorumlarım diye düşündüğüm zamanlar oldukça fazladır.	Kız	35	41,25	,97	,020
	Erkek	10	28,42		

Tablo 7 incelendiğinde, 1. madde kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın oluşmasında ve **'***yüksek düzeyde motivasyon***'** sergilemede ağırlığın **kız öğrencilerde olduğu anlaşılmaktadır.**

4.3 Alt Faktörlere Göre Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi

Bu bölümde çalışma grubunun maddelere verdikleri cevapların faktörlere yönelik ölçüm sonuçlarını veren tablolar yer almaktadır. Oluşturulan tablolarda ilgili faktöre giren maddelere ait ortalama kişilik puanları verilmiş ve değerlendirmeler bu puanlara yönelik gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9: Ölçeğe İlişkin Ortalama Puan Aralıkları

Ölçek	Puan Aralıkları	Yorum
Çok Uygun (olumlu özellikler)	6,11 – 7,00	Çok yüksek düzeyde
Oldukça Uygun (olumlu özellikler)	5,26– 6,10	Yüksek düzeyde
Biraz Uygun (olumlu özellikler)	4,41 – 5,25	Biraz yüksek düzeyde
Ne Uygun, Ne Uygun Değil	3,56 – 4,40	Orta düzeyde
Biraz Uygun (olumsuz özellikler)	2,71 – 3,55	Biraz düşük düzeyde
Oldukça Uygun (olumsuz özellikler)	1,86– 2,70	Düşük düzeyde
Çok Uygun (olumsuz özellikler)	1,00 – 1,85	Çok düşük düzeyde

Tablo 9'da ölçek için tercih edilen likert tipi yedili cevap seçeneklerinin dağılım puanları yer almaktadır. Hangi maddenin hangi puan aralığına denk geldiğini gösteren tablo yardımıyla aşağıdaki tablolar yorumlanmıştır.

Tablo 10: Birinci Faktöre Yönelik Kişilik Puanları (Duygusal Dengesizlik-Nevrotizm)

Maddeler	Ort. ($\overline{X}$)	SS
1) Sakin/Sinirli	5,51	,96
6) Sabırlı/Sabırsız	5,71	1,03
11) Rahat/Tedirgin	5,37	,98
16) Tutarlı/Tutarsız	5,60	1,11
21) iyimser/Karamsar	5,46	1,07
26) Huzurlu/Huzursuz	5,60	1,21
31) Kaygısız/Kaygılı	4,97	,94

Tablo 10 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde duygusal denge"* içinde oldukları, başka bir deyişle düşük düzeyde nevrotik oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 11: İkinci Faktöre Yönelik Kişilik Puanları (Dışadönüklük)

Maddeler	Ort. ($\overline{X}$)	SS
2) Yalnızlığı tercih eden/ Sosyal	4,48	1,82
7) Silik/Atak	5,15	1,55
12) Uyuşuk/Canlı	5,02	1,71
17) Durgun/Delidolu	4,37	2,02
22) Neşesiz/Neşeli	5,28	1,72
27) Arka planda kalan/Öne çıkan	5,33	1,36
32) Dikkat çekmeyen/Baskın,belirgin	5,04	1,47
37) Etkisiz/ Etkili	5,28	1,57
39) Donuk/ Coşkulu	5,42	1,61

Tablo 11 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde dışadönük"* oldukları, küçük bir kısmının ise "*orta düzeyde dışadönük*" oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 9 göz önüne alındığında ortalama kişilik puanlarının çoğunun **oldukça uygun ve biraz uygun** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun "*dışadönüklük*" faktörüne yönelik "*yüksek düzeyde dışadönük*" oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 12: Üçüncü Faktöre Yönelik Kişilik Puanları (Deneyime Açıklık)

Maddeler	Ort. ($\overline{X}$)	SS
3) Sanata ilgisiz/ Sanata ilgili	5,73	1,55
8) Hayal gücü zayıf/ Hayal gücü kuvvetli	5,24	1, 86
13) Dar görüşlü/ Geniş görüşlü	5,53	1,35
18) Alışılmış/ Yenilikçi	5,42	1,57
23) Meraksız/ Meraklı	5,33	1,65
28) Tutucu/ Liberal	5,08	1,67
33) İlgileri dar/ İlgileri geniş	5,48	1,57
36) Yeni ilişkilere kapalı/ Yeni ilişkilere açık	4,84	1,90

Tablo 12 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde deneyime açık"* oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 9 göz önüne alındığında ortalama kişilik puanlarının çoğunun **oldukça uygun** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun "*Deneyime açıklık*" faktörüne yönelik "*yüksek düzeyde deneyime açık*" oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 13: Dördüncü Faktöre Yönelik kişilik Puanları (Yumuşak başlılık)

Maddeler	Ort. ($\overline{X}$)	SS
4) Kindar / Affedici	4,93	1,98
9) (Başkalarına) Kayıtsız / Yardımsever	5,71	1,61
14) Rekabetçi / İş birliği yapan	4,86	1,71
19) Kibirli / Alçakgönüllü	5,57	1,32
24) Asi / Uysal (yumuşak başlı)	4,75	1,92
29) Acımasız / Merhametli	5,57	1,60
34) Bencil / Fedakâr	5,57	1,43
38) Hoşgörüsüz /Hoşgörülü	5,64	1,66
40) İnatçı / Uzlaşmacı	4,35	2,32

Tablo 13 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde yumuşak başlı"*, küçük bir kısmının ise "*orta düzeyde yumuşak başlı*" oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 9 göz önüne alındığında kişilik puanlarının çoğunun **Oldukça uygun ve Biraz uygun** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunun "*yüksek düzeyde yumuşak başlı"* oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 14: Dördüncü Faktöre Yönelik kişilik Puanları (Sorumluluk)

Maddeler	Ort. ($\overline{X}$)	SS
5) Düzensiz / Düzenli	4,95	1,70
10) Sorumsuz / Sorumluluk sahibi	5,42	1,71
15) Hırslı değil / Hırslı	5,11	1,55
20) Dikkatsiz / Dikkatli	4,93	1,71
25) Gayretsiz / Gayretli	5,80	1,23
30) Hazırlıksız / Hazırlıklı	5,08	1,36
35) Disiplinsiz / Disiplinli	4,77	1,73

Tablo 14 incelendiğinde çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde sorumluluk"* sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 9 göz önüne alındığında ortalama kişilik puanlarının çoğunun **Biraz uygun ve** bir kısmının **Oldukça uygun** seçeneğini işaret ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin "*sorumluluk*" faktörüne yönelik değerlendirilmesinde, çoğunun "*yüksek düzeyde sorumluluk*" sahibi oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 15: Alt Faktöre Yönelik Kişilik Puanları

Faktörler	N	Minimum	Maximum	Medyan	$(\overline{X})$	SS
Duygusal Dengesizlik/ Nevrotizm	45	30	49	39	38.24	3.97
Dışa Dönüklük	45	21	62	46	45.42	10.70
Deneyime Açıklık	45	21	56	46	42.69	9.86
Yumuşak Başlılık	45	23	63	50	47.0	10.82
Sorumluluk	45	20	49	37	36.08	7.86

Öğrencilerin kişilik ölçeğine ilişkin puanlarına ait bilgiler Tablo 15'te görüldüğü gibidir. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin baskınlık düzeyini belirlemek için alt faktörlerinin medyanları kesit noktası olarak alınmıştır. **"***Duygusal dengesizlik/nevrotik"* alt ölçeğinin meydanı 39 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, katılımcıların %36,6'sının medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin az bir kısmının duygusal dengesizlik/nevrotiklik özelliği gösterdikleri söylenebilir.

Diğer alt faktör olan "dışadönüklük" ün medyanı 46'dır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %48.9'unun medyanın üzerinde puan aldığı saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin çoğununda dışadönüklük özelliklerinin görüldüğü söylenebilir.

Öğrencilerin *"Deneyime Açıklık"* alt ölçeğinin meydanları 46 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %42,2 sinin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin çoğununda deneyime açıklık özelliklerinin görüldüğü söylenebilir.

Öğrencilerin *"Yumuşak Başlılık"* alt ölçeğinin meydanları 50 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %46,7'sinin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin çoğununda yumuşak başlılık özelliklerinin görüldüğü söylenebilir.

Öğrencilerin *"Sorumluluk"* alt ölçeğinin meydanları 37 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %48.9'unun medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin çoğununda sorumluluk özelliğinin görüldüğü söylenebilir.

4.4. Faktörlere Yönelik Kişilik Özelliklerinin Cinsiyet Faktörüne Yönelik Karşılaştırılması

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin kişilik özelliklerinin karşılaştırılması amacıyla normallik dağılımı testi yapılmış ve verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle Mann Whitney "U" testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyinin $p<0,05$ olarak kabul edilerek yapılan U testinde, kız ve erkek öğrencilerin kişilik özellikleri puanları arasında SDKT'nin tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Tablo16: Kişilik Özelliklerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik "U" Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	Sıra Toplamları	Sıra Ort.	p
Nevrotik	Kız Erkek	35 10	795 240	22.71 24.0	.799
Dışadönük	Kız Erkek	35 10	793 242	22.66 24.20	.757
Deneyime Açıklık	Kız Erkek	35 10	790 244	22.59 24.45	.697
Yumuşak Başlılık	Kız Erkek	35 10	787 248	22.49 24.80	.638
Sorumluluk	Kız Erkek	35 10	792 243	22.63 24.30	.737

4.5. Motivasyon Alt Faktörleri ile Kişilik Özellikleri Alt faktörleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi sınamak amacıyla öncelikle normallik dağılımı testi yapılmış ve verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle Spearman Korelâsyon testi yapılmıştır. Yapılan test sonucu tablolaştırılmıştır.

Tablo 17: Piyano Dersi Motivasyonu ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Testi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Yalancı Motivasyon (1)	1									
Kendilik Motivasyonu (2)	.77**	1								
Otantik Motivasyon (3)	-.41**	-.53**	1							
Genel Motivasyon (4)	-.28	-.42**	.94**	1						
Toplam Motivasyon (5)	.17	.04	.76**	.86**	1					
Nevrotiklik (6)	-.01	-.07	.25	.21	.24	1				
Dışadönüklük (7)	.14	.14	.02	.07	.22	.33*	1			
Deneyime Açıklık (8)	.13	.15	-.05	-.03	.11	.40**	.85**	1		
Yumuşak Başılık (9)	-.11	.07	-.03	-.05	.06	.27	.68**	.62**	1	
Sorumluluk (10)	-.09	.10	-.11	-.12	-.04	.41**	.65**	.73**	.72**	1

* p<.05 ** p< .01

Tablo 17 incelendiğinde, kişilik özellikleri ile piyano dersi motivasyon ölçeğinin her hangi bir alt boyutunda bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak, ölçeklerin kendi alt faktörleri arasında güçlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu da ölçeklerin iç tutarlıklarını desteklemektedir.

5. Sonuç

Çalışma sonucunda piyano dersi motivasyonu ile ilgili elde edilen bulgulardan, ölçeği cevaplayan öğrencilerin çoğunun "*yüksek düzeyde motivasyon"* sahibi, bir kısmının ise "*orta düzeyde motivasyon*" sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Alt faktörlere yönelik inceleme doğrultusunda oluşan motivasyon puanları dikkate alındığında, öğrencilerin çoğunun **oldukça katılıyorum ve kısmen katılıyorum** seçenekleri doğrultusunda tercihte bulundukları görülmüştür.

Öğrencilerin alt boyutlara göre motivasyon düzeylerini belirlemede, medyan kesit noktası olarak alınmıştır. "*Yalancı motivasyon"* alt ölçeğinin meydanları 15 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, katılımcıların %57,3'ünün medyanın üzerinde puan aldığından, öğrencilerin çoğunun yalancı motivasyonlarının **yüksek** olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin *"kendilik algısı"* alt ölçeğinin meydanları 30 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %53,3'ünün medyanın üzerinde puan aldığından, öğrencilerin çoğunun kendilik algısı motivasyonlarının **yüksek** olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin *"otantik motivasyon"* alt ölçeğinin meydanları 37 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %52'sinin medyanın üzerinde puan aldığından, öğrencilerin çoğunun kendilik otantik motivasyonlarının **yüksek** olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin *"genel motivasyon"* alt ölçeğinin meydanları 64 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %50,07'sinin medyanın üzerinde puan aldığından, öğrencilerin çoğunun genel motivasyonlarının **yüksek** olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin alt ölçeklere göre *"toplam motivasyon"larınn* meydanları ise, 147 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %50,07'sinin medyanın üzerinde puan aldığından, öğrencilerin çoğunun toplam motivasyonlarının **yüksek** olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan normallik dağılım testi sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olmaması sebebiyle Mann Whitney "U" testi yapılmış, ve aralarında anlamlı fark bulunan yalnızca 1 maddeye rastlanmıştır (1. madde). Test sonucuna göre bu maddede kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın oluşmasında ve **'***yüksek düzeyde motivasyon***'** sergilemede ağırlığın **kız** öğrencilerde olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili bulgulardan, çalışma grubu öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde duygusal denge"* içinde oldukları, başka bir deyişle düşük düzeyde nevrotik oldukları anlaşılmıştır.

Aynı şekilde, öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde dışadönük"* oldukları, küçük bir kısmının ise "*orta düzeyde dışadönük*" oldukları ortaya çıkmıştır.

"*Deneyime açıklık*" faktörüne yönelik değerlendirmede, öğrencilerin çoğunun "*yüksek düzeyde deneyime açık*" oldukları anlaşılmıştır.

Benzer şekilde yumuşak başlılık faktörüne yönelik elde edilen bulgulardan, öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde yumuşak başlı"*, küçük bir kısmının ise "*orta düzeyde yumuşak başlı*" oldukları anlaşılmıştır.

Sorumluluk faktörüne yönelik elde edilen bulgulardan ise, öğrencilerinin çoğunun "*yüksek düzeyde sorumluluk"* sahibi oldukları anlaşılmıştır.

Öğrencilerin kişilik ölçeğine ilişkin puanlarına ait bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin kişilik özelliklerinin baskınlık düzeyini belirlemek için alt faktörlerinin medyanları kesit noktası olarak alınmış ve sonuç olarak **"***Duygusal dengesizlik/nevrotik"* alt ölçeğinin meydanı 39 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, katılımcıların %36,6'sının medyanın üzerinde puan aldığı ve dolayısıyla öğrencilerin az bir kısmının duygusal dengesizlik/nevrotiklik özelliği gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Diğer alt faktör olan "dışadönüklük" ün medyanı 46 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %48.9'unun medyanın üzerinde puan aldığı ve dolayısıyla çoğununda dışadönüklük özelliklerinin görüldüğü anlaşılmıştır.

Öğrencilerin *"Deneyime Açıklık"* alt ölçeğinin meydanları 46 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %42,2 sinin medyanın üzerinde puan aldığı anlaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin çoğununda deneyime açıklık özelliklerinin görüldüğü söylenebilir.

Öğrencilerin *"Yumuşak Başlılık"* alt ölçeğinin meydanları 50 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %46,7'sinin medyanın üzerinde puan aldığı ve dolayısıyla çoğununda yumuşak başlılık özelliklerinin görüldüğü sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin *"Sorumluluk"* alt ölçeğinin meydanları 37 olarak hesaplanmıştır. Yığmalı yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin %48.9'unun medyanın üzerinde puan aldığı ve sonuç olarak öğrencilerin çoğununda sorumluluk özelliğinin görüldüğü anlaşılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerin kişilik özelliklerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan normallik dağılımı testinde verilerin normal olmaması sebebiyle Mann Whitney "U" testi yapılmış ve sonuç olarak kız ve erkek öğrencilerin kişilik özellikleri arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Son olarak yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin kişilik özellikleri ile piyano dersi motivasyon ölçeğinin her hangi bir alt boyutunda bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, ölçeklerin kendi alt faktörleri arasında güçlü ilişkiler olduğu görülmüştür.

İncelenen literatür ve çıkan sonuçlar göz önüne alındığında, öğrencilerin kişilik özelliklerinin alt boyutları ile piyano dersi motivasyonunun alt boyutları arasında herhangi bir ilişki çıkmamış olmasında, öğrencilerin ölçek sorularına vermiş oldukları cevapların yeterince içten olmadığı ihtimali düşünülebilir. Araştırmanın tekrar, daha geniş örneklem gruplarıyla tekrarlanması tavsiye edilir.

KAYNAKLAR

Anderson, L. M., Brubaker, N. L., Alleman-Brooks, J., & Duffy, G. G. (1985). *A qualitative study of seatwork in first-grade classrooms.* The Elementary School Journal, 86(2), 123-140

Bacanlı, H. (2009). *Beş Faktör Kuramına Dayalı Bir Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT).* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (2), 261-279

Bastien, J. W. (1988). *How to Teach Piano Successfully*. Neil A.Kjos Music Company, S.322-325

Ercan, N. (1999). *Bireysel Çalgı Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci ilişkilerine Çağdaş Yaklaşımlar*. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, S. 4

Fidan, N. (*1993). Okulda Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Alkım yayınevi

Günal, F. (*1999). Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği Oluşturma*. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, , Ankara

Meece, J. L., Wigfield. A., Eccles J. S. (1990). *Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics.* Journal of Educational Psychology, 82, 60-70.

Ömür, Ö., (1998). *Piyano Öğretiminde Pedagojik Yaklaşımın Önemi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ömür, Ö. (2004). Bir*eysel Piyano Eğitiminde Öğretmen Başarısı*. Burdur Eğitim Fakültesi Derisi , 5(8):96-101

Orhan, Ş. (2006). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Çalgı Eğitiminde Motivasyon*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 20: 130-136

Pintrich, P. R. (1989). *The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom*. In C. Ames and M. Maehr (Eds.), Advances in motivation and achievement: Motivation enhancingenvironments, (Vol. 6, pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press,

Pintrich, P. R., ve Garcia, T. (1991). *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. In M. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes, (Vol. 7., pp. 371- 402). Greenwich, CT: JAI.

Sönmez, V. (*1991). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. ANKARA*

Tava Üçer, B. (2003). *Coğrafya Öğretmenlerinin Öğrencilerini Derse Karşı Güdüleme Yöntemleri.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Master Tezi, Ankara

Tufan, S. *(2000). Piyano Eğitiminde Motivasyon"* Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Ekim

Yıldırım, Ş. *(1998). AAGSL Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müzik Alan Derslerindeki başarıları ile genel bilgi alanı derslerindeki başarılarının incelenmesi.* s.16, Yüksek Lisans Tezi, , Ankara

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

TÜRKİYE'DE EĞİTİM FAKÜLTELERİ İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ DERS PROGRAMLARINA İLİŞKİN MÜZİK DERSLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ

İlhan ÖZGÜL, Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmada, Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme modeline ilişkin zorunlu ders kapsamında yer alan müzik derslerinin bir çözümlemesi yapılmıştır. Okulda müzik öğretimi süreçlerine ilişkin uzun süreli çalışma, deneyim, birikim, gözlem ve uygulama gibi örüntülü süreçlerin bir araya getirilmesiyle; genel müzik eğitimine dayalı mesleki müzik eğitimi sürecini anlamlandırma çabalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu anlamda çalışma; Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirmeye genel bir bakış, Sınıf Öğretmenliği Programı Müzik Ders Programının Hazırlanış Yaklaşımı, Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Müzik Derslerine Ayrılan kredi/saatler, 1998 ve 2006 Sınıf Öğretmenliği Programı Müzik Dersleri Standartları ve görünümü, Sonuç ve tartışma, Öneri bölümlerinden oluşmaktadır. Gerçekte genel müzik eğitimine dayalı mesleki müzik eğitimi niteliğinde olan sınıf öğretmenliği programı müzik derslerini çözümleyen bu çalışma, bir yandan da Türkiye'deki genel müzik eğitimi süreçlerini kapsayan okul öncesi ve ilköğretim sürecini de aydınlatmakta bu bağlamda tüm genel müzik eğitimi süreçlerinde karşılaşılan sorunları irdelemekte, incelemekte ve çözüm önerileri getirmektedir.

1. Giriş

Türkiye'de eğitim fakülteleri sınıf öğretmeni yetiştirme programında zorunlu alan dersi kapsamında *Müzik* ve *Müzik Öğretimi* dersleri yer almaktadır. Programında yer alan müzik derslerinin okuldaki amacı; sınıf öğretmenlerinin görev yapacağı ilköğretim kurumlarında müzik derslerini yönetebilme ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlarla başedebilme davranışları, sağlıklı ve dengeli bir insanca yaşam için gerekli asgari ortak genel müzik kültürü kazandırmayı hedeflemektedir.

Müzik, Müzik Öğretimi, Müzik Eğitimi kavramları genelde müzik yeteneği testlerinden/sınavından geçen ve bu öğrenci gruplarıyla sürdürülen/müziksel etkileşim içine girilen eğitim süreçlerini akla getirmektedir. Oysa; sınıf öğretmeni yetiştirmede uygulanan müzik eğitimi, yalnız mesleki müzik eğitimi uygulamalarından farklı; sınıf ve okuldaki öğrenci sayısı, müzik ders programları, müzik öğretim yöntemleri, eğitim süreci, kredi/saat uygulamaları, öğrencilerin müziksel hazırbulunuşluk ve öğrenme düzeyleri, yeni/çağdaş/modern müzik eğitimi yaklaşımlarını algılama, uygulama gibi birçok problemlerle baş edebilmeyi zorunlu kılmaktadır (Özgül, 2001).

Müzik eğitimi, temelde bir müziksel davranış kazandırma/oluşturma sürecidir. Bu süreçte daha çok bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır. Bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı ve yöntemli yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişimin ve etkileşimin daha sağlıklı, düzenli ve etkili olması beklenir. Bir hedef davranışın kazanılabilmesi için belli öğrenme yaşantıları, bu yaşantıların kazanılabilmesi içinde belli koşullar gerekir. Bu koşullar öğrencinin kendi iç koşulları ve etkileşeceği dış koşullardır. İç koşullar; öğrencinin algı, bellek, anlama, ilgi, tutum ve alışkanlıkları, zekâ düzeyi, güdülenmesi, kendine güven ve benlik tasarımıdır. Dış koşullar ise; konu içeriği, ders araç-gereçleri, öğretim yöntemleri, fiziki çevre, diğer öğrenciler ve öğretim hizmetidir (Uçan, 2005, 14).

1923'te Cumhuriyetin kurulduğundan bu yana Öğretim Yönetmeliği denilebilecek talimatlar, ders dağıtım çizelgesi, çizelge program, derste işlenecek konuları içeren müfredat programı tarzında programlar kullanılmıştır. 1994'te davranışçı yaklaşımı temel alan ünite/konu düzeyinde hedefler, hedef davranışlar, öğretme-öğrenme durumları, sınama-ölçme durumları ve değerlendirme işlemlerini kapsayan program uygulanırken, 2006'da birbiriyle kritik öğrenme alanları ve bu alanlara ilişkin kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalar ve değerlendirmeden oluşan *yapılandırmacı* yaklaşımı temel alan program uygulamaya konulmuştur (Özgül, 2007).

Huitt'e(2003) göre "Tıpkı değiştirme teknikleri, davranışsal psikoloji içinde operant koşullanmaya dayalı olduğu gibi, öğretim ve öğrenmede yapılandırmacı yaklaşım da, bilişsel psikoloji içinde alt bir dizi araştırma ve sosyal psikoloji içinde alt bir dizi araştırma bileşkesine dayalıdır. Temel varsayım, bir bireyin bilgi ve becerileri aktif biçimde kurması gerektiği (örneğin, Bruner, 1990) ve bilginin dış çevreden ziyade bu kurulmuş yapılar içinde var olduğudur. (bilişsel perspektif içinde bu fikir ayrığı için Ullman (1980) ve Gibson (1979)'a bakınız.). Ancak, yapılandırmacılığın tüm taraftarları, uyarıcıların kendilerinden ziyade uyarlayıcı davranışı ortaya çıkaran şeyin bireyin çevreden gelen uyarıcıları işlemesi ve meydana gelen bilişsel yapılar olduğunda görüş birliği içindedirler (Harnard, 1982). John Dewey sık olarak (1933/1988) bu yaklaşımın felsefi kurucusu olarak zikredilir; Vygotsky (1978) sosyal yapılandırmacılar arasında önemli bir kuramcı iken, Asubel (1968), Bruner (1990) ve Piaget (1972) bilişsel yapılandırmacılar arasında ana kuramcılar olarak düşünülürler. Aktivite kuramı ve yerleşik öğrenme Vygotsky ve kendisini izleyenlerin bir kısmının çalışmasına dayalı olan modern çalışmanın iki örneğidir." (Huitt, 2003).

Bruner yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin şu şekilde ifadelere/ilkelere yer vermektedir. Eğitim, öğrenciyi istekli kılan ve öğrenebilmesini sağlayan (hazırbulunuşluk) deneyimler ve bağlamlarla ilgili olmalıdır. Öğrenci tarafından kolayca kavranabilmesi için eğitim yapılandırılmalıdır. Eğitim keşfetmeyi ve/veya boşlukları doldurmayı, verilen bilginin ötesine geçmeyi [aşamalı öğrenme] kolaylaştıracak biçimde düzenlenmelidir.

Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımıyla uyumlu eğitim stratejilerinin kullanıldığı tüm sınıflar mutlaka benzer değildir. Aktiviteler ve format önemli ölçüde değişkenlik gösterir. Ancak, Vygotsky ilkesine dayalı bir sınıfta dört ilke uygulanır (Huitt, 2003).

- Öğrenme ve gelişim sosyal ve işbirlikli bir aktivitedir.
- Yakınsal Gelişim Alanı program ve ders planlaması için kılavuz görevi görebilir.

• Okulda öğrenme, anlamlı bir bağlamda meydana gelmeli ve çocukların gerçek dünyada geliştirdikleri öğrenme ve bilgiden ayrılmamalıdır.

• Okul dışı deneyimler çocuğun okul deneyimiyle ilişkilendirilmelidir.

Kısaca, Yapılandırmacı kurama göre, her birey öğrenme ortamına daha önceden kazanılmış inançlar ve temel ilkelerle gelir. Öğrenme pasif bir süreç değil, fakat öğrencilerin bireyler olarak katıldıkları sürekli ve dinamik olan sosyal kültürün bir parçasıdır. Kazanılmış bilgi kişisel ve sosyal amaçlar için birey tarafından yeniden yapılandırılır.

Program geliştirmeye rehberlik etmede ya da program öğelerine analitik bir bakışla ona anlam verme sürecine ilişkin dört önemli soru sorulmaktadır (Abrahams, 2005:1).

• Ben Kimim? Öğrencilerim kim? Öğrencilerim ne olabilirler? Birlikte ne olabiliriz?

Bu anlamda, Müzik eğitimcileri eğitim sürecine eleştirel bir gözle bakalabilmeli, programın bazı öğelerini çıkarıp eklemeler yapabilmeli, yeni değişimleri, oluşumları, değerlendirebilmeli ve sezebilmelidir. Müzik programındaki ünite konularını ve konulara ayrılan süre/zaman, okuldaki müziksel araç-gereçler, öğrencilerin hazır bulunuşluk ve öğrenme düzeyleri gibi birçok yaklaşımları değerlendirerek; müzik ders program tasarılarını işlevsel duruma getirebilmeli, aday öğretmenlerin genel ve mesleki müziksel ihtiyaçlarını karşılayabilecek mesleki davranışları kazandırma çabası içinde olabilmelidirler. Bir başka ifadeyle; kendisini yapılandıramayan eğitimci eğitim sürecinde öğrencilerin yapılandırılmasına rehberlik edemeyeceği düşünülmektedir.

1.1. Sınıf Öğretmenliği Müzik Ders Programlarının Genel Niteliği, Görünümü ve Çözümlenmesi

1.1.1. Genel niteliği

Müzik Semineri, İlk öğretmen Okulu, Köy Enstitüsü, Öğretmen Okulu, İki Yıllık Eğitim Enstitüsü [4 yıllık Eğitim Yüksekokulu] Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana bilim dalı programları belli yönleriyle dolaylı olarak müzik öğretmeni ve müzik eğitimcisi yetiştirmede ise koşulan programlar bağlamında düşünülebilir. Ancak söz konusu programlar doğrudan müzik öğretmeni değil de sınıf öğretmenliğinin bir boyutu olarak müzik öğretmeni olarak adlandırılabilir nitelikte, "müzik dersini de okutmakla yükümlü sınıf öğretmeni" yetiştirmeye yöneliktir (Uçan, 2005).

Müzik eğitimi, Cumhuriyet' in kuruluşundan bu yana sınıf öğretmeni yetiştiren tüm kurumların programlarında zorunlu bir eğitim alanı olarak yer almıştır. Bütün sınıf öğretmeni yetiştirme modelinde uygulanan müzik eğitimi genel müzik eğitimine dayalı veya onunla iç-içe meslekî müzik eğitimi niteliğindedir.

Üniversitelerde ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde uygulanmakta olan programlar "*tanımsal program modeline*" dayanmaktadır. Tanımsal Program Modeli, genellikle, dersin kapsamını-içeriğini kısaca anlatan tanımdan oluşur. Tanım içerik ağırlıklı, işlem veya etkinlik ağırlıklı, davranış ağırlıklı, dağarcık ağırlıklı, gereç ağırlıklı olabilir. Tanımsal program bir derste neler yapılacağını tanımlar. Tanımsal program dersin öğretim elemanınca hazırlanması beklenen (ayrıntılı) öğretim programına temel oluşturur.

1.1.2. Hazırlanışı

1994'de YÖK/Dünya Bankası "Hizmet öncesi öğretmen eğitimi" amacıyla başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerini kapsamaktaydı. 1998 yılında sona eren projenin ana amaçlarından biri de; pek çok alanın "özel öğretim yöntemleri" dersinin hedeflerini saptamak ve eğitim programlarını hazırlamak; bunları okullardaki öğretmenlerin mesleki hazırlıklarıyla ilişkilendirmek" olarak belirlenmişti. İlk ve ortaöğretim programlarının her bir alanı için yazarlar ve panel üyeleri oluşturulmuştur. Müzik alanı yazarları ve Panel üyeleri "müzik öğretimi" adıyla hazırlanan kılavuz kitabı ve müzik öğretimi ile ilgili önerilen yöntemleri belirlemişler, bütün eğitim fakültelerinde belirlenen öğretim elemanlarına seminerler vererek tanıtmışlardır.

En son 2006–2007 Yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere güncelleştirilen eğitim fakültelerinin ilköğretime öğretmen yetiştiren programları için Yüksek öğretim kurulu şu ifadelere yer vermektedir (YÖK, 2007).

"Yeniden yapılanma çalışmalarında, eğitim fakültelerinin ilköğretime öğretmen yetiştiren programları, 1997–1998 eğitim-öğretim yılında başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının taleplerini karşılayacak biçimde şekillendirilmiştir. Geçen sekiz yıllık süre içinde üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açıkoturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olmuş ve programlarla ilgili sorunları çözümlemeye yönelik öneriler, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak ortaya konmuştur. Yukarıda yapılan açıklamaların ışığında; sekiz yılı aşkın süredir uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini gidererek, geliştirmeye yönelik bir çalışmanın gerçekleştirilmesi Yükseköğretim Kurulu'nca uygun bulunmuş ve bu çerçevede, Yükseköğretim Kurulu, eğitim fakülteleri yönetici ve öğretim elemanlarıyla konuyu paylaşmış, programları bütünüyle değiştirme yerine, programlarda gerekli güncellemeleri yapmak amacıyla çalışmalar başlatmıştır. Programları güncellemek üzere, eğitim fakülteleri dekanlıklarının görüşleri de dikkate alınarak, eğitim fakülteleri öğretim üyelerinden 25 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Programların temel ilkelerini ve çekirdek programları güncelleştirmek üzere oluşturulan grup, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı ile İlköğretim Genel Müdürü'nün de katılımıyla, 5–11 Mart 2006 tarihleri arasında 7 gün süreli "Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayında" yeni öğretmen yetiştirme program taslaklarını hazırlamıştır. Taslak programlar, görüşleri alınmak üzere eğitim fakülteleri dekanlıklarına gönderilmiştir. Paydaşları geniş tutulmaya çalışılan bu sürecin, olabildiğince katılımcı ve demokratik olmasına, böylelikle yeni programların, ortak aklın ürünü olarak oluşturulmasına büyük özen gösterilmiştir."

Müzik Derslerine Ayrilan Kredi/ Saatlerin Görünümü

Tablo.1. Müzik Derslerine Ayrilan Kredi/ Saatler ve Müzik Derslerinin Adlandırılması

İki Yıllık Eğitim Enstitüsü (1974–1983)		İki Yıllık Eğitim Yüksekokulu (1983–1989)		Dört Yıllık Eğitim Yüksekokulu (1989–1992)	Sınıf Öğretmenliği Bölümü (1992–1997)		Sınıf Öğretmenliği Ana bilim dalı (1998–2006)		Sınıf Öğretmenliği Ana bilim dalı (2006-….. …)	
Dersin Adı	K/s	Dersin Adı	K/s	Dersin Adı	Dersin Adı	K/s	Dersin Adı	K/s	Dersin Adı	K/s
Müzik ve Öğretimi (1. sınıf, 1. Yarıyıl)	2	Müzik ve Öğretimi (1. sınıf, 1. yarıyıl)	2	Müzik (2. sınıf, 3. yarıyıl)	Müzik–1 (2. sınıf, 3. yarıyıl)	2	Müzik–1 (2. sınıf, 3. yarıyıl)	2	Müzik (2. sınıf, 3. yarıyıl)	3
Müzik ve Öğretimi (1. sınıf, 2. yarıyıl)	2	Müzik ve Öğretimi (1. sınıf, 2. yarıyıl)	2	Müzik (2. sınıf, 4. yarıyıl)	Müzik–2 (2. sınıf, 4. yarıyıl	2	Müzik–2 (2. sınıf, 4. yarıyıl)	2	Müzik öğretimi (2. sınıf, 4. yarıyıl)	3
Müzik ve Öğretimi (2. sınıf, 3. yarıyıl)	2	Müzik ve Öğretimi (2. sınıf, 3. yarıyıl)	2	Müzik Öğretimi (3. sınıf, 5. yarıyıl)	Müzik Öğretimi (3. sınıf, 5. yarıyıl	2	2 Müzik Öğretimi (3. sınıf, 5. yarıyıl)	2	----------	
Toplam kredi: 102		Toplam kredi: 142		Toplam kredi: 191	Toplam kredi: 162		Toplam kredi: 157		Toplam kredi: 154	

Tablo1'de görüldüğü gibi Sınıf öğretmeni yetiştirme programları içerisinde 1974–2006 yılları arasında müzik derslerine 6 kredi/saatlik pay ayrılmıştır. Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında öğretim süresi ve dersin adı bazen değişmiş, programlara ders eklemeleri yapılmış, bu ifadelere paralel olarak öğrencilerin mezun olabilme kredileri artmış/eksilmiş fakat müzik derslerine ayrılan kredi/ saatlerde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Buna karşın 1998 Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında "Müzik–1" ve "Müzik–2" dersleri aynı kalmış, "Müzik Öğretimi" 3 kredilik bir ders iken 2006 programında ise dersler müzik ve müzik öğretimi biçiminde adlandırma yapılarak 3 dönemlik bir ders iken 2 dönemlik 3'er kredilik bir ders haline getirilmiştir.

1.2. 1998 ve 2007 Müzik Ders Program Tasarıları ve Türü

1.2.1. 1998 Müzik Ders Program Tasarıları

Müzik-1: Eğitimde Müzik; rolü ve içeriği, temel müzik bilgileri, nota yazmanın doğası ve amacı, çalgı ve ses eğitimine giriş, toplu çalma ve söyleme, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme okuma yazma çalışmaları.

Müzik-2: Müzik öğelerini tanıma, dinleme, seslendirme ve besteleme çalışmaları; müziğe tarihsel bakış, diğer kültürlerdeki müziksel yapılar, müzik becerilerinin geliştirilmesi; çalgı, ses ve nota eğitimi, müzikte ünitelere uygun konular, oyunlu çocuk müzikleri.

Müzik Öğretimi: İlköğretimde birinci kademe müzik ders programının incelenmesi, müziğin diğer derslerle ilişkileri; İlköğretim birinci kademede uygulanan müzik öğretimi yöntem ve teknikleri; müzik ders planlarının hazırlanması, performansın değerlendirilmesi, müzik öğretiminde sınıf yönetimi, müzik becerilerinin geliştirilmesi; dinleme, söyleme, çalma ve besteleme çalışmaları.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Tablo.2. 1998 Programı Müzik Dersi İçerikleri/Standartlarinin Görünümü

Türü	İfade Örnekleri
Eğitim durumu, Eğitim durumu görünümlü	• Yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmaları • Seslendirme ve besteleme çalışmaları • Müzik becerilerinin geliştirilmesi • Çalgı, ses ve nota eğitimi • İlköğretimde I. kademe müzik ders programlarının incelenmesi • Müzik ders planlarının hazırlanması • Performansın değerlendirilmesi • Müzik becerilerinin geliştirilmesi • Çalma ve besteleme çalışmaları
Ünite/Konu başlığı	• Eğitimde müzik rolü ve içeriği • Çalgı ve ses eğitimine giriş • Temel müzik bilgileri • Müziğe tarihsel bakış • Diğer kültürlerdeki müziksel yapılar • Nota yazmanın doğası ve amacı • İlköğretim I. kademede uygulanan müzik öğretimi yöntem ve teknikleri • Müzik öğretiminde sınıf yönetimi
Kısmen hedef, hedef davranış görünümlü	• Toplu çalma ve söyleme • Müzik öğelerini tanıma • Dinleme • Söyleme
Materyal/Malzeme	• Oyunlu çocuk müzikleri

1.2.2. 2006 Müzik Ders Program Tasarıları

Müzik: **Müziğin temel bileşenleri,** temel müzik bilgileri; nota bilgisi, müzikte aralık kavramı, müzikte ritm kavramı, şarkı dağarcığı oluşturulması; Türkiye'de ve dünyada müzik tür ve biçimleri; geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş, çalgı öğretimi, toplu çalma ve söyleme, eğitimde müziğin rolü, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme.

Müzik Öğretimi: Müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota öğretimi teknikleri, ritm ve melodiden yararlanarak orff çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi, çalgının şarkı öğretiminde etkili kullanımı, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi, müzik-estetik ilişkisi ile müziksel beğeninin geliştirilmesi, müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, İlköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Tablo.3. 2006 Programi Müzik Dersi Içerikleri/Standartlarinin Görünümü

Türü	İfade Örnekleri
Eğitim durumu, Eğitim durumu görünümlü	• Şarkı dağarcığı oluşturulması • Çalgı öğretimi • Çalgının şarkı öğretiminde etkin olarak kullanımı • Müzik-estetik ilişkisi ile müziksel beğeninin geliştirilmesi • Müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi • İlköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları • Ritim ve melodiden yararlanarak orff çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi
Ünite/Konu başlığı	• Müziğin temel bileşenleri • Temel müzik bilgileri • Nota bilgisi • Müzikte aralık kavramı • Müzikte ritim kavramı • Türkiye'de ve Dünyada müzik tür ve biçimleri • Eğitimde müziğin rolü • Geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş • Müzik öğretim yöntem ve teknikleri • Nota öğretim teknikleri • Oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi
Kısmen hedef, hedef davranış görünümlü	• Toplu çalma ve söyleme • Yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme
Materyal/Malzeme	• Oyun • Müzik

Tablo 2 ve Tablo 3 Sınıf öğretmenliği müzik programı standartları incelendiğinde; program standartları Eğitim durumu ve Eğitim durumu görünümlü, Ünite/Konu başlığı, Kısmen hedef, hedef davranış görünümlü, Materyal/Malzeme türünde ifadelerden oluşan birer tanım niteliğindedir.

1.2.3. Sınıf Öğretmenliği Müzik Ders Program Tasarılarının Çözümlenmesi

MÜZİK (2.sınıf 3.yarıyıl)

1. Temel müzik bilgisi

- Dizek, nota, ilave çizgisi, anahtarlar, tekrar işaretleri, puandorg e.tc.
- Nota yazım kuralları.
- Müziğin öğeleri/bileşenleri (Ritim-tempo-vuruş, perde-melodi, hız, dinamikler/nüans gürlük terimleri, tını, doku, biçim/yapı/kuruluş/form, armoni/uyum)
- Ölçüler ve çeşitleri (Basit, bileşik, aksak ölçüler)
- Ritim kalıbı, ezgi kalıbı
- Makamlar (tonal sisteme uyumlu olan; hüseyni, çargâh, hicaz, rast)
- Tonal Diziler (İki diyezli ve bemollü Major diziler ve minörleri)

2. Ritim Kalıpları Öğeleri

- Tam nota ve tam sus değerleri ile düzenlemeler
- Tam-yarım notalar ve tam-yarım sus değerleri ile düzenlemeler
- Tam-yarım-çeyrek notalar ve tam sus değerleri ile düzenlemeler
- Karışık ritim kalıpları öğeleri ile düzenlemeler

3. Müzikal notalama biçimlerini kullanma.

- Grafiksel notalama
- Porte/dizek yoluyla notalama
- Akor sembolleriyle notalama

4. Flüt çalma ve Solfej Eğitimi /Düzeyine uygun parçalar Müziksel okuma ve yazma

- La-sol sesleri
- La-sol-fa sesleri
- La-sol-fa-mi sesleri
- La-sol-fa-mi-re sesleri
- La-sol-fa-mi-re-do sesleri
- Do çargâh ve Do Major dizi
- Re hüseyni ve re minör dizi

5. .Müziksel yaratma

- Seslerle oynama, deneme, doğaçlama, besteleme

6. Şarkı Söyleme

- Konuşma, toplu nefes ve ses eğitimi
- Toplu söyleme

7. Çalgı Çalma

- Bireysel çalma; temel çalgı (flüt)
- Toplu çalma (Orff/vurmalı tartım ve ezgi çalgıları)

8. Müzik dağarcığına sahip olma

a) Sözlü müzik eserleri

- Tekerlemeler ve saymacalar
- Türküler ve ninniler
- Türk okul şarkıları
- Öykünme şarkılar
- Aktarma şarkılar
- Milli marşlarımız (10 Kasım Atatürk'ü anma, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı,)

b) Sözsüz müzik eserleri

- Solfejler
- Orff çalgıları için temel düzeyde düzenlenmiş müzikler
- Orff çalgıları için çok sesli düzenlenmiş müzikler

c. Oyunlu çocuk müzikleri

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜZİK ÖĞRETİMİ (2.sınıf 4.yarıyıl)

1. Eğitim, müzik ve müzik eğitimi

1. Eğitim nedir? Niçin eğitim alırız?
2. Müzik eğitiminin 3 ana tipi (genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi)
3. Niçin müzik öğreniriz? (bireysel, toplumsal, ekonomik, kültürel, eğitimsel)

- Atatürk'ün Türk Milli Kültürü üzerine temel görüşleri, eğitim ve müzik eğitimine ilişkin Atatürk'ün uygulamaları

2. Müzik öğretim yöntem ve teknikleri

a) Genel müzik öğretim yöntemleri

- Anlatım, sorma cevaplama, problem çözme, gösteri, gözlem gezi, görüşme, rol oynama, örnek olay inceleme, oyunlaştırma, benzetişim, yapma-yaşama

b) Özel müzik öğretim yöntemleri

- Orff, Dalcroze, Kodally, Suzuki

3. 2006-İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı

- Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları
- Programın vizyonu
- Programın temel yaklaşımı
- Genel amaçlar
- Temel beceriler ve değerler
- Öğrenme Alanları

1. Dinleme-söyleme çalma
2. Müzikal algı ve bilgilenme
3. Müzik kültürü
4. Müzikte yaratıcılık

- Kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar
- Müzik dersi öğrenme-öğretme süreci
- Ölçme ve değerlendirme

4. Müzik dinleme

- Okul müziği/eğitim müziği, Türk Halk Müziği, Klasik Türk Müziği, Çağdaş Çok Sesli Türk Müziği, Türk Cumhuriyetleri müzikleri, klasik müzik (oda müziği), Türk ve batı popüler müzikler, caz müziği, film müzikleri, terapi müzikleri, dini müzik, Asya ve Afrika müzikleri

5. Müziğin diğer derslerle ilişkileri

- Ana Disiplinler (Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük, Sanat ve sanat tarihi)
- Ara Disiplinler (Rehberlik ve psikolojik danışma, Kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim alanı, İnsan hakları ve vatandaşlık, girişimcilik)

6. Geleneksel müzikten modern müziğe geçiş

- Geleneksel müziklerimiz
  1. Türk Halk Müziği
  2. Klasik Türk müziği
  3. Popüler müzik
  4. Ulusal marşlarımız

- Çağdaş Çoksesli Türk Müziği türleri
  1. **Çağdaş Türk çocuk ve gençlik şarkıları**
  2. Süitler
  3. Türk sonatları, konçerto ve senfoniler
  4. Türk oratoryo, opera ve baleleri
- Uluslararası evrensel müziğin başlıca türleri
  1. Çocuk ve gençlik şarkıları
  2. Süitler
  3. Çeşitli oda müzikleri
  4. Sonat, konçerto ve senfoniler
  5. Oratoryo, opera ve baleler

7. Müzik dağarcığına sahip olma

a) Sözlü müzik dağarcığı
- Orff çalgıları için düzenlenmiş müzikler
- Çeşitli düzeylerde düzenlemiş okul şarkıları

b) Sözsüz müzik dağarcığı
- Solfejler
- Orff çalgıları için ritim ve ezgi düzenlemeleri
- Orff çalgıları için çok sesli düzenlemeler

c) Müzik dinleme repertuarı

8. Proje ödevi hazırlama ve uygulama

2006-İlköğretim programı temelinde; müziğin öğelerinin öğretimine ilişkin seslendirme, dinleme, besteleme, müzik kültürü, oyun-etkinlik temelli, ünitenin diğer derslerle ilşkileri "başlangıç -orta- ileri" düzeyleri kapsar.

9. İlköğretim müzik ders kitaplarını inceleme
- Birinci devre (1–2–3) sınıf kitaplarını inceleme
- İkinci devre (4–5) sınıf kitaplarını inceleme

10. Müzik teknolojisi ve kullanımı
- Müzikte teknolojinin kullanımı
- Müzik dinlemede, yapmada kullanılan elektronik araç ve çalgılar

1. Radyo ve televizyon
2. Müzik seti (plakçalar, kasetçalar, compact disk, mp3 ve mp4 çalar vs.)
3. Bilgisayar
4. Elektronik çalgılar (org, gitar, bağlama vs.)
- Güncel müzikler ve teknoloji

11. İstiklal Marşımız
- İstiklal Marşımızın tarihçesi
- İstiklal Marşımızı doğru ve anlamına uygun söyleme
- İstiklal Marşımızı bir çalgıyla çalma
- İstiklal Marşımızın öğretimi ve yönetimi

2. Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de 1923'te Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana öğretmen yetiştirme konusu üzerinde önemle durulmuş, en iyi öğretmenin nasıl yetiştirileceği konusunda sürekli çalışılmış, öğretmenlerin nitelik ve nicelik yönünden iyi konumda olmaları içinde araştırmalar artan bir ivmeyle devam etmektedir. İlkokul öğretmenlerinin daha iyi yetiştirilebilmeleri için 6 defa (1924–1931–1932–1938–1970–1974) köklü program değişiklikleri yapılmış, ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlar ilkokula dayalı 4 yıllık öğrenim veren bir meslek okulu iken aşamalı olarak geliştirilmiş ve 1974–1975 yılından itibaren 2 yıllık yüksek öğrenimle öğretmen yetiştiren kurumlar haline dönüştürülmüştür. Üniversite çatısı altında öğretmen yetiştirmede 1974'ten bu yana olan uygulamalar incelendiğinde; müzik derslerinin adı, kredi/saatleri değişse de temelde derslerin amacı eğitim sürecinden beklentiler değişmemiştir Yaklaşık 40 yıldır program içeriklerinde de çok önemli değişiklikler olmamış, aynı kalmış denilebilir. En son 1998 ve 2006 sınıf öğretmenliği müzik ders program standartları karşılaştırıldığında da derslerin 3 dönemden 2 dönemde işlenmesinden ve ders kredi/saatlerini azaltmaktan başka çok önemli bir değişikliğin olmadığı görülmektedir.

Schlecthy'e(1997) göre değişim kuramları sosyal sistemlerde üç tür değişimden söz etmektedir. Bunlar işlemsel değişme, teknolojik değişme ve sistemik değişmedir. İşlemsel değişme, bir işlemin yapılış biçim ve biçemlerinde yapılan değişmelerdir. İşin yapılış sırası, hızı ve işin yapılışını belirleyen kurallarla ilgilidir. Zorunlu eğitim süresinin uzatılması, müfredata bazı derslerin eklenmesi, çıkarılması veya değiştirilmesi bu tür değişmenin örnekleridir. Teknolojik değişme işi yapmada kullanılan araç ve gereçlerin değişmesidir. Ders kitaplarının değiştirilmesi öğretmenlerin teksir makinesi yerine fotokopi makinesi kullanması, daktilonun yerini bilgisayarın alması bu tür değişikliklerdendir. Sistemik değişme ise, işin doğasının değişmesi; amaçların ve eylemlerin odak noktasının yeniden belirlenmesidir. Sistem çapındaki topyekün değişmeyi ifade eder. Bu tür değişiklikler bir yandan kural, rol ve örgütteki ilişkileri içeren yapının diğer yandan inanç, değer ve kabullenmelerin, yani kültürün değişimidir. Diğer bir deyişle sistemik değişme, bir örgütteki yapı ve kültürün değişmesidir (Özden, 1998:185,186).

Müzik Eğitimi sisteminde topyekün bir değişime, dönüşüme ihtiyaç olduğu çok açık ve net olduğu halde yıllardır yapılanlar hep işlemsel ve teknolojik değişmelerdir. Bu işlemsel ve teknolojik değişimlerin hepsi eğitimin daha iyi bir şekilde yapılması arayışına dayanır. Eğitim sistemindeki değişme, daha önceden yapılanları daha iyi bir şekilde yapmak değil, ne yapılması gerektiğini belirleyerek daha köklü/radikal değişiklikleri gerçekleştirmektir.

Sınıf öğretmenliği programındaki müzik dersleri genel müzik eğitimine dayalı mesleki müzik eğitimi niteliğindedir. Genel müzik eğitimi iş-meslek, okul, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayırım gözetmeksizin her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir insanca yaşam için gerekli asgari ortak genel müzik kültürü kazandırmayı amaçlar. Genel müzik eğitimi okul öncesinde temel, orta ve yüksek öğretim düzeylerinde, okul ya da program ayrımı gözetmeksizin, herkese yönelik müzik eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi ise müzik alanında belli mesleklerin gerekli kıldığı müziksel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yönelik müzik eğitimidir. Böyle ele alındığında mesleki müzik eğitimi kapsamına giren dallar şöylece sıralanabilir. Müzik sanatçılığı, yönetkenlik eğitimi, müzik araştırmacılığı eğitimi, müzik teknolojisi ya da çalgı yapımcılık-onarımcılık eğitimi, müzik öğretmenliği eğitimi, anaokulu ve ilkokul/sınıf öğretmeni yetiştirmede müzik eğitimi, askeri müzik, bandoculuk eğitimi, dini müzik eğitimi veya din adamı yetiştirmede müzik eğitimi (Uçan, 1997: 41).

1990'da Ankara'da Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca oluşturulan kurulun hazırladığı dört yıllık Eğitim Yüksekokulları programının bir yansıması ve devamı olan 1998 Sınıf öğretmenliği programlarında Müzik–1 ve Müzik–2 "alan bilgisi", Müzik Öğretimi ise "alan özel öğretim ilke ve yöntemleri" dersleri arasında yer almaktadır. 2006 sınıf öğretmenliği programında uygulamaya konulan müzik ve müzik öğretimi dersleri ise "Alan" dersleri kapsamında ifade edilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlardaki tüm derslerde uygulanan yaklaşım gibi, sınıf öğretmenliği programı müzik ve müzik öğretimi derslerinin de ders tanımları yapılmış; müzik ders programı da daha açık bir ifadeyle tanım halinde bırakılmıştır. Her iki program tasarısında da (1997–2006) "İstiklal Marşımız" adı altında bir ders içeriği/ünite adı yer almamaktadır. Sınıf öğretmenliği Programında görev yapan müzik eğitimcilerinin bu eksikliği dikkate almaları gerekmektedir.

Öğretim süreçlerinde en zor ve önemli kısımlardan biri ders tanımlarından bir anlam çıkarıp onu uygulamaya koyabilmektir. Müzik öğretimi, öğretimin önceden tasarlanan planı ve onun uygulamada aldığı görünümüdür. Belirtilen anlamda bir öğretim programı, bir ders dağıtım çizelgesi, bir amaçlar, dersler, konular listesi, konular, ilkeler-açıklamalar, araçlar-gereçler sıralanışı, öğretmenin/eğitimcinin eline verilmesi ve öğretmenin uyması istenen bir kitap değildir (Uçan 2005, Özgül 2009a).

Eğitimde program eğitim sürecinin önceden oluşturulan tasarımı, bu tasarımın uygulanımı ve uygulamada sağlanan gerçekleşimidir. Bu tanım, türü, modeli, düzeyi ve kapsamı ne olursa tüm eğitim programları için geçerlidir. Çünkü türü, modeli, düzeyi ve kapsamı ne olursa olsun tüm derslere ilişkin programlar önceden tasarlanır; tasarlandıktan sonra uygulanır, uygulanırken gerçekleştirilmeye çalıştırılır. Bu anlamda bir program tasarlanan, uygulanan ve gerçekleşen her üçünü içine alan bir bütündür.

Yukarıda ifade edilenlerin ışığında programın türü, düzeyi kapsamı her ne olursa olsun *tasarlanan programı* algılayacak, yorumlayacak ve ona bir biçim verecek müzik eğitimcisidir. Programların geleneksel, modern ya da yapılandırmacı program anlayışına göre hazırlanmış olması bu programın başarıyla sonuçlanacağı anlamına gelmez. Çoğu müzik eğitimcilerinin mevcut programları incelemekten, irdelemekten, onun eksiklerini çıkarıp yeniden şekillendirmede ona bir anlam verme konusunda çok fazla ilgi duymadıkları düşünülmektedir. Fakat tanımsal program standartlarının bu çözümlemeye ihtiyacı vardır. Çünkü program içeriğinde çözümleme yaparak açığa çıkarılarak anlamlandırma bekleyen bir yığın gizemli ifadeler saklıdır.

Genel müzik eğitimi ve genel müzik eğitimine dayalı mesleki müzik eğitimi süreçleri, yalnız mesleki müzik eğitimi süreçlerini uygulayan birimlerden farklıdır. Mesleki müzik eğitimi sürecinde çalgı eğitimi-keman, piyano, çello- bireysel ses eğitimi ve koro eğitimi, müzik teorisi gibi derslerin birbirlerini kolaylaştırıcılık, destekleyicilik, tamamlayıcılık ve bütünleyicilik özellikleri vardır. Genel müzik eğitimi süreçlerinde ise mesleki müzik eğitimi süreçlerinin tam tersi bir durum söz konusu olurken aynı zamanda öğrenci bir dizi farklı davranış örüntülerini -resim, müzik, matematik, yabancı dil, tarih, coğrafya- kazanmak, kazanmaya çalışmak, bu alanların hepsinden hoşlanmak, sonucunda ise başarılı olmak gibi zorunluluğa sahiptir.

Mesleki müzik eğitimi süreçlerinde öğrenme için çalışma ortamları, eğitimcinin konumu hem öğrencinin hem de eğitimcinin ortak bir hedefe ulaşmadaki çabaları gelecekle ilgili idealleri mesleki performansa ilişkin anlamlı bütünleri oluşturmada yani doğru işler/bütünler ortaya çıkarma düzeyi yüksektir. Bu anlamda her iki eğitim sürecini birbirinden olabildiğince ayrı tutmak, ayrı algılamak ve farklı yaklaşımlar sergilemek gerekir.

Türkiye' de ilkokul ve ortaokulda [üniversitede] genel müzik eğitimi gören öğrencilerin birçoğuna "bu çocuğun müzik yeteneği yok, sıfır, müzik dersini başarması olanaksız, o nedenle müzik dersini almasa da olur, müzik etkinliklerine katılmasa da olur" diyen sınıf öğretmenlerine, müzik öğretmenlerine, [müzik eğitimi öğretim elemanlarına] rastlanabilmektedir. Oysaki çok az rastlanan bazı çok özel durumlar dışında genellikle herkes genel müzik eğitimi görmek için gerekli yeteneklere az çok sahiptir. Burada genel sanat eğitimi yapan öğretmenlerin [müzik eğitimcilerinin, öğretim elemanlarının] sanat eğitimi anlayışlarını, yaptıkları eğitimin türü ve düzeyiyle tutarlı bir çerçeveye oturtmaları bu eğitimin gerektirdiği yetenekleri özengen ve mesleki sanat eğitiminin gerektirdiği yeteneklerin kapsam, düzey ve boyutlarıyla karıştırmamaları büyük önem taşımaktadır (Uçan, 1996:136).

Eğitimde davranışçı program geliştirme yaklaşımından, yapılandırmacı program geliştirme yaklaşımı ve uygulamalarına geçildiği günümüzde, hem Türkiye'de hem de diğer ülkeleri de kapsayan birçok kurumda hala geleneksel müfredatlar, çok kısa ders tanımları biçiminde "tanımsal program"larla yetinilmek zorunda kalındığı görülmektedir.

Uçan'a (2002) göre bu tür programlar materyal, metot ağırlıklı sanat ve özellikle müzik eğitimi alanlarında genellikle çeşitli metot, kitap adları belirli eğitim materyalleri tür ve çeşitleriyle bunlara ilişkin belirli örneklemelerden oluşur. Bu durum eğitimde programların yapısını yalınlaştırıyor görünse de, niteliğini somutlaştırıyor ve uygulanışını kolaylaştırıyor görünse de çözümlenişini daha da karmaşıklaştırır. Bu karmaşık program çözümlemede birtakım önemli düzensizlik, karışıklık, tutarsızlık ve yanlışlıklardan kendine özgü bir takım sorunlar doğar. Bu sorunlar kendine özgü çözümler gerektirir. Bu sorunlar ve çözümler, esas itibariyle eğitim materyali olgusuna "*programsal yaklaşım*" diye adlandırılabilen yeni bir yaklaşımı zorunlu kılar (Uçan, 2002).

İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan 800 sınıf öğretmeniyle, uşak'ta 460 sınıf öğretmeniyle yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin genel müzik eğitimi sürecini iyi yönetemedikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının okulda öğrendikleri müzikal bilgi, beceri ve deneyimlerin nitelikli öğretmen olmada önemli fakat ilköğretimin birinci devresinde (1–2–3 sınıfları) zorunlu yürütmek zorunda oldukları müzik derslerini kendilerinin değil de müzik öğretmenlerinin girmelerini istemişlerdir (Tenkoğlu, 2005; Şahin & Aksüt, 2002; Demirbatır&Helvacı 2006).

Sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültelerinden mezun olma düzeylerine ilişkin yapılan 5 farklı üniversiteden 250 aday öğretmenle yapılan bir bir çalışmada ise aday öğretmenlerin, okuldaki müzik derslerini yönetmeye yönelik genel müzik eğitimine ilşkin bir dizi müzikal bilgi ve becerilerinin eksik olduğu belirlenmiştir. (Ercan, 2006). Çünkü müziksel işitme okuma yazma, bir çalgı çalma, ses eğitimi, Orff çalgıları çalma, müzik öğrenme-öğretme yöntemleri gibi kapsamlı bir eğitim süreciyle tanışmamış sınıf öğretmenlerinin müzik derslerini istenilen/beklenilen düzeyde yürütebilmeleri şu an için çok daha iddialı bir çaba gerektirdiğ göülmektedir (Şahin & Aksüt. 2002).

Bu anlamda İlköğretim kurumlarındaki müzik öğretmenlerinin durumu ise süreç yönetimi açısından pek farklı olmadığı düşünülmektedir.

Türkiye'de Milli eğitim bakanlığının 2006-ilköğretim müzik programını hazırlamadan önce sınıf ve müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde zorlandıkları konuların neler olduğuna ilişkin bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde zorlandıkları konular doku, biçim, tür, ezgi, ritim, majör ve minör tonlar, makamlar, olarak tespit edilmiştir (2006, MEB).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışmakta olan müzik öğretmenlerinin düşüncelerine göre, alanda görev yapan müzik öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki alan yet erlik seviyelerini belirleme ilişkin bir tez çalışmasında Özel öğretim yöntemleri ile müzik öğretimi yapma yeterlik alanında, müzik öğretmenlerinin, özel öğretim yöntemlerini bilmedikleri ve kullanamadıklarını tespit edilmiştir (Deniz & Gündoğdu 2006).

Eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği bölümlerinden mezun müzik öğretmenleri 4 yıllık lisans öğrenimi süresince yaylı, telli, üflemeli sazlar gibi bir çalgıyı ana çalgı olarak seçmektedir. Ana çalgıya ilişkin hem öğretim elemanın yönlendirmesiyle hem de kendisi tarafından olabildiğince uzmanlaşmaya ve yetkinleşmeye konsantre olur. Müzik öğretmeni olarak bir ilköğretim kurumuna atandığında; yıllarca çalıştığı ana-çalgının okul müzik eğitimi sürecinin çok az bir bölümünde işe yaradığını görmektedir. Okulda sadece ana çalgısıyla ilgili beklentilerine yoğunlaştığı için, sanki okuldan mezun olduğunda her zaman ana çalgısının öğretimini yapacakmış gibi bir hisle, düşünceyle okul müzik eğitimi ve öğretimine ilişkin yaklaşımlara belki biraz duyarsız, ilgisiz, kaldıkları düşünülmektedir. Okulda müzik derslerini tahtaya bir şarkı yazarak yazdığı şarkıyı öğrencilerin defterlerine yazmalarını ister. Öğrencilerde şarkıyı deftere yazar ve flütle çalarlar. Bazen "temel müzik bilgileri, müzik tarihi, bestecilerin hayatları" gibi kuramsal konuları deftere yazdırmak suretiyle, geleneksel yaklaşım bile diyemeyeceğimiz müzik dersi işleme biçimlerini uygularlar. Müzik eğitimcilerinin büyük bir çoğunluğu, lisans öğrenimi süresince edindiği bilgileri, eski-yeni müzik öğretimi yaklaşımlarını, çocukların müziğe ilişkin gerçek ihtiyaçlarını, ilköğretim müzik dersi öğretim programına ilişkin bir dizi yetersiz yaklaşımları olduğu düşünülmektedir (Özgül, 2009a; Canbay, 2007; Deniz & Gündoğdu 2006).

Müzik öğretimine ilişkin sorunlar sadece Türk eğitim sisteminin sorunu değildir. Son yirmi yılda gelişen iletişim ve bilişim teknolojileri bireylerin algılama, öğrenme ve birikimlerini tüketme yaklaşımlarını istemeyerek te olsa değiştirmiştir. Bundan dolayı "21 yüzyılın müzik eğitimi nasıl olmalıdır?" sorusu, sadece Türkiye'nin değil Aynı zamanda Amerika, Avrupa ve dünyanın birçok ülkesinde müzik eğitimcilerinin sürekli gündemindedir.

Tüm (ya da çoğu) Avrupa ülkesinde olduğu gibi, müzik ve müzik bilgisi genel kültüre aittir. Fakat kültürü anlamadaki değişim okullara da yansıtılmaktadır. Müzik yüzyıllarca yalnızca şarkı söylemekten ibaretti. Daha sonra 20. yüzyılın başında müzik, müzik tarihi ve kuramının öğretilmesine dayalı olarak akademik bir konu haline gelmiştir. Günümüzde, müzik eğitimi kapsamını genişletmiş ve sınıfı gerçek yaşama açmıştır. Bu da, geniş bir dizi pratik müzik (şarkı söyleme, çalma, doğaçlama, besteleme), çok farklı kültürlere ait müzik (karşı kültürel bakış açısı) yapılmasını ve rock müziğiyle ilgili stillerin entegre edilmesini sağlamıştır. Bu ise müzik öğretmeni eğitimi programlarını ve okul yaşamında farlı müziklerin tanınmasını açıkça etkilemiştir (Gruhn, 2004).

Müzik eğitimcileri Keith Swanwick (1996), Chris Philpott & Charles Plummeridge (2001), Gary Spruce (2002), Estelle R. Jorgensen (2003) Janet Mills (1995, 2005), ve Abrahams (2005), Gruhn (2006) okul müzik eğitimi öğretimi sürecine yönelik müzikal oyunlar, dinleme, besteleme, performans, müzik programları ve müzik derslerini planlama gibi birçok konuyu kuramsal ve deneysel yaklaşımlarla araştırarak, okullarda müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde sınıf yönetme becerilerine ilişkin yanlışları düzeltmeye, eksikleri tamamlamaya ilişkin öneriler sunarak; müzik derslerinin daha etkili ve verimli olması için öğretim stratejileri belirlemekte ve yeni öneriler sunmaktadırlar.

Günümüzde Müzik eğitimine ilişkin sorunların çözümü; genel müzik eğitimine ilişkin prog-

ramları uygulayan müzik eğitimcilerinin programları anlamlandırma gücüne, programın içeriklerini besleyen çağdaş öğretim yöntemlerini kuram ve uygulamada birleştirme yaklaşımına, "Ritim-tempo-vuruş, Perde-melodi, hız, dinamikler, tını, doku, biçim/yapı, armoni/uyum) gibi müzikal öğelerin çevresini öğrencilerin seviyelerine göre başlangıç-orta-ileri düzeylerde uygun müzikal oyun ve etkinliklerle örgütleyip, müzik derslerini *dinleme, seslendirme, besteleme ve müzik kültürü* üzerine planlı bir şekilde yapılandırabilme yeteneğine ve kendi kendisini ifade etme-büyütme-özsaygı isteğine ve başarısına, ülkemizde ve dünyadaki üretilen yığınlar dolusu müzikal bilgiyi özümseyerek müzik kültüründeki son oluşum, gelişim ve değişimleri Türk Müzik eğitimine/kültürüne hızlı bir şekilde dönüştürme kapasitesine bağlıdır.

3. Öneriler

• Bir bütün olarak her şey çözümlenebilmektedir. Değerlerin eğitimde kavramsal çözümlemesini yapmak onları daha iyi anlamamız ve olgularla ilgisini kurmamız açısından önemlidir. Bu anlamda eğitim süreçlerinin tüm aşamalarında, bütün boyutlarında analitik yöntemi, analitik düşünme biçimini öğrenci, öğretmen ve tüm akademik çalışma yapan bireylere kazandırılmalı ve bu davranışların içselleştirilmesi için çaba sarf edilmelidir.

• Genellilikle lisans ve lisansüstü öğrenim düzeylerinde dersleri tanımlayan tanımsal program yaklaşımı kullanılmaktadır. Bu düzeylerde eğitim sürecini yöneten eğitimciler kendi uyguladıkları programlara bir anlam vermede yetkinleşme çabası içinde olabilmelidirler.

• Sınıf öğretmenliği programlarında müzik ve müzik öğretimi derslerini yürüten öğretim elemanları değişen, gelişen durumlardan haberdar edilmeli, bilgilendirilmelidir. Sınıf öğretmenliği programında müzik derslerini yürüten öğretim elemanlarına yönelik akademik düzeyi her ne olursa olsun mutlaka belirli aralıklarla öğretim süreçlerine yönelik ders, kurs, seminer gibi eğitim ortamları düzenlenmeli, sınıf öğretmenliğine ilişkin müzik eğitimi ve öğretimi alanının gerçek uzmanları konumuna getirilmelidirler.

• Kendi öz kültürümüze uyarlanmış Orff okul öğretisiyle temel müzik eğitimi, öncelikli olarak çocuk yuvası ve anaokulu-anasınıfı ile ilköğretim okullarındaki genel müzik eğitiminin ve yuva öğretmenliği, okulöncesi, sınıf öğretmenliği ve müzik öğretmenliğinin odağına yerleştirilmelidir. Orff öğretisinin vazgeçilmez öğesi olan Orff çalgıları bütün çocuk yuvaları, anaokulları ve anasınıfları ile ilköğretim okullarının temel donanımları içinde yer almalıdır.

• İlköğretimde müzik dersleriyle ilişkili sınıf ve müzik eğitimcilerine Dalcroze, Orff, Kodally, Suzuki yöntemlerini tanıtıcı, açıklayıcı, bilgilendirici ve uygulamalara yönelik seminerler düzenlenmelidir.

• Bir müzisyenin/müzik eğitimcisinin performansa ilişkin bir çalgı çalmayı öğretmesi ile genel müzik eğitimi kapsamında okulda müzik derslerini yönetebilmesi çok farklı şeylerdir. Genel müzik eğitimi süreçlerinin çok karmaşık bir yapıya sahip olduğu unutulmamalıdır. Bu süreci yöneten müzik eğitimcileri, karmaşık yapıyı anlamlandırarak; etkinlik, oyun, dans, müzik ve müzik dinleme ilişkileriyle bütünleştirilmiş öğretim uygulamalara yönelmelidir.

• Türkiye'de salt müzik öğretimine ilişkin "Matematik etkinlikleri" gibi okul müzik öğretiminde karşılaşılan sorunları ve çözümleri gün ışığına çıkaracak "Müzik Öğretimi etkinlikleri" adı altında sempozyum düzenlenmelidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

• Herhangi bir konu olarak müzik eğitimi öğrencilerin problem çözme davranışlarına katkı sağlayarak eleştirel düşünmelerini desteklemelidir.

• İlköğretim okullarında müzik dersleri genel müzik eğitimi kapsamındadır. Müzik dersleri dinleme, seslendirme, doğaçlama ve oyun-etkinlik temeli üzerine oturtulmalıdır. Çocukların müzik derslerine zevk alarak gelmeleri sağlanmalıdır. Okul müzik eğitiminin; sevgi, paylaşma ve sorumluluk duygularını geliştirdiği, demokratik tutum, estetik duygu, özsaygı, entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimine katkı sağladığı hiçbir zaman unutulmamalıdır. Bu anlamda eğitimin ve müzik eğitiminin her aşamasında, "sevgi eğitimi" boyutu işe koşulmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKLAR

Abrahams (2005). *Critical Pedagogy for Music Education.* Visions of Resarch in Music Education, http://users.rider.edu/~vrme/v6n1/index.htm (2006 Aralık 05)

Canbay (2007). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı "müzikte örgü, doku, biçim, tür" ünitesi ve uygulamalarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirbatır ve Helvacı (2006) *Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Derslerine İlşkin Görüş ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26–28 Nisan 2006, Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. Denizli

Deniz, J. ve Gündoğdu, P. (2006). *Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi ve Değerlendirlmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ercan (2006). *Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümleri Sınıf Öğretmenliği Programı Son Sınıf Öğrencilerinin Birinci Devre Müzik Derslerine Yönelik Mesleki Alan Yeterlilikleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Gruhn (2006). Music *learning in schools: Perspectives of a new foundation for Music teaching and learning Action, Criticism, and Theory for Music Education*. Vol 5, No:2

Gruhn (2004*). Panel Discussion to Address Global Music Education Issue of Access*. Hotel Minneapolis.

http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/construct.html (2006 Aralık 05)

Huitt (2003). *Constructivism*. Educational Psychology Interactive. Indiana University Press,

Jorgensen (2003). *Transforming Music Education.* Bloomington & Indiana Polis:

Mills (1996). *Music in the Primary School Revised for 1995 National Curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mills (2005). *Music in the School.* Newyork: Oxford University Press.

Özden (1998). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar.* Ankara: Pegem Yayınevi.

Özgül, İ. (2001). *Genel Müzik Eğitimi Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Temel Yaklaşımlar.* Ankara:Gazi Kitabevi Yayınları

Özgül, İ. (2002). *Türkiye'de Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı Müzik Ders Program Tasarılarının Çözümlenmesi.* 21.Yüzyıl Başında Türkiye'de Müzik Sempozyumu, Sevda-Cenap AND Müzik Vakfı, Ankara..s.133

Özgül, İ. (2007). *Türkiye'de İlköğretim Okulları Müzik dersi öğretim Programının Çözümlenmesi.* 38.ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Ankara: 10–15 Eylül 2007) Bilkent Üniversitesi Kongre Merkezi.

Özgül, İ. (2009a). *An Analysis of the Elementary School Music Teaching Course in Turkey.* (ISME) International Journal of Music Education Vol:27 No:2, 116–127.

Özgül, İ. (2009b). *Eğitim Fakülteleri İlköğretim Okulları İçin Müzik Eğitimi ve Öğretimi Kuramlar-Solfejler-Şarkılar-Yaklaşımlar.* Altıncı basım, Ankara: Pegemakademik yayınevi.**3881**

Phillpott ve Plummeridge. (2001). *Issues in Music Teaching*. Routledge

Supruce (2002). *Teaching Music in Secondary Schools*. Routledge-Falmer.

Swanvick (1996). *A basic for music education*, Rootledge, london

Şahin ve Aksüt (2002). I.*Kademede Müzik Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. AKÜ sosyalBilimler Dergisi Cilt: IV Sayı:2, Afyon

Şahin ve Aksüt (2002). *I.Kademede Müzik Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. AKÜ SosyalBilimler Dergisi Cilt: IV Sayı:2, Afyon

Tenkoğlu (2005). *Farkı Müzik Algılarına Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Müzik Tutumlarının Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul

TÜRKİYE Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı[T.C.M.E. B] (2006) *İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Program ve kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (2002). *Eğitimde Program Çözümleme*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:3 Sayı:4 güz, Malatya.

Uçan, A. (2005a). Müzik *Eğitimi Temel Kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Evrensel Müzikevi, Ankara.

Uçan, A. (2005b). *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Ankara. P.449–477

YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (1998). *Sınıf Öğretmenliği Bölümleri İçin Eğitim Programı*. Ankara.

YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. (1998). *Müzik Öğretimi*. Ankara.

YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri* (1982–2007). Ankara: Meteksan Anonim Şirketi basımevi.

MARMARA
ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

"Türkiye'de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi"

15-17 Aralık 2010

9. ULUSAL

MÜZİK EĞİTİMİ SEMPOZYUMU 2010

BİLDİRİ KİTABI
CİLT 1

ISBN: 978-975-400-357-4

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ